

K. Nagy Emese

Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés

Magyarországon a rendszerváltozás óta gyakran találkozunk az *etnikum*, *multikulturális* és *interkulturális nevelés* és *oktatás* fogalmakkal. Ezeket elsősorban a roma gyerekek nevelésével-oktatásával kapcsolatban használjuk, de sajnos kevés a fogalmak mögött megbúvó mélységet bemutató, elemző igényű szakirodalom.

A multikulturális és az interkulturális kifejezések között különbséget kell tennünk. Az UNESCO által javasolt definíció szerint a multikulturalizmus kölcsönös, békés együttélést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrájú népcsoportok között. Az interkulturalizmus kifejezést a kultúrák közötti interakció értelmében használjuk.¹ Írásunkban abból a gondolatból indulunk ki, hogy a multikulturális társadalmak eltérő nyelvű- és etnikumú csoportjainak interkulturális oktatása elsődlegesen iskolaszervezési és kevésbé tantervkészítési kérdés, hiszen az emberek szellemi beállítódásának és a tanulásban való előrehaladásnak egyik legmeghatározóbb tényezője a multikulturális intézmények szerkezete.

Multikulturális társadalmak és kisebbségi kérdés

A különböző kultúrájú csoportokat magába foglaló társadalmakban a többségi kultúrához tartozó domináns csoport mellett mindig megtalálhatók a kisebbségek is. A kisebbség kifejezésnek többféle értelmezésével találkozunk. Az ENSZ 1949-ben a következő kategóriákat állította fel: faji, nyelvi, etnikai, nemzeti, vallási, őslakos, emigráns vagy önkéntes kisebbség.² Tanulmányunk tárgya szempontjából lényeges egyrészt az *őslakos* kisebbség, akiknek származása valamely ország eredeti lakosaira vezethető vissza. *Nemzeti* kisebbségnek nevezük a nagy múltú, kulturális hagyományokkal rendelkező csoportokat, amelyek évszázadokon át ugyanazon területen nemzeti környezetben éltek, miközben a politikai határok változtak. Ez jellemző Európa sok országára. *Etnikai* kisebbségek azok a törzsek vagy etnikumok, akik teljes egészében kisebbségben találhatók egy vagy több ország területén, és az adott területhez nem különösebben kötődnek.

Nemzetközi viszonylatban kulturális szempontból a kisebbség azokat a marginalizált vagy sebezhető csoportokat jelöli, amelyeknek a többség árnyékában, saját környezetükben meghatározó, de a többségtől eltérő kultúrájuk, ideológiájuk van. Probléma akkor adódik, ha ezeknek a csoportoknak az értékrendje és önbecsülése más forrásból táplálkozik, mint a többségi kultúrához tartozóké.³

A kisebbségi jogok szabályozása hosszú utat járt be az 1555. évi augsburgi vallásbékétől az 1648-as vesztfáliai békén át az 1919-20. évi békeszerződések kisebbségvédelmi záradékáig.⁴ A folyamat az ENSZ létrejöttével kapott új dimenziót, bár az emberi jogok védelme sokáig csak általánosságban terjedt ki a kisebbségi jogokra. Ma már a kérdést nem lehet megkerülni, s az egységesülő Európa politikái között fontos szerepet játszanak a kisebbségi jogok.

Az európai társadalmak multikulturalizmusának kialakulása a gyarmatbirodalmak felbomlásával vette kezdetét, amikor a volt kolonizáló országok többetnikumúvá váltak. Az Európába beköltözők milliói nyelvileg és kulturálisan nemcsak a gazdaságban, hanem az oktatásban is krízishelyzetet hoztak létre. A legjobb példa a számos gyarmattal rendelkező Nagy-Britannia, ahol az országon belül tapasztalható sikertelenség okát eleinte kizárólag szociális tényezőkre vezették vissza, és csak a múlt század második felétől kibontakozó liberális felfogás tette lehetővé az önálló kezdeményezéseket, amelyek nyomán a multikulturális oktatás gondolata és gyakorlata kibontakozott.⁵ Ennek megszervezése hosszú fejlődési folyamat, amelynek jól elkülöníthető fázisai vannak.⁶

A „laissez-faire” fázisban a politika figyelmen kívül hagyja a kibontakozó új társadalmi és kulturális jelenséget és a nehézségeket nem hajlandó tudomásul venni. Elegendő itt a 19. századi nemzeti államok kulturális felsőbbrendűség-törekvéseire gondolnunk. Az „asszimiláció” fázisban a társadalmi nyugtalanság és elégedetlenség hatására a problémák közül elsősorban a gyermekeket érintő kérdéseket igyekeztek megoldani. Orvoslásukra különböző intézkedéseket tettek, például speciális iskolákat hoztak létre a számukra. A jó szándék ellenére azt érték el, hogy a kisebbségekhez tartozók gyermekei marginalizálódtak. Az „integracionalizmus” fázisban az oktatáspolitikát belátja, hogy léteznek alternatív, a többség kultúrájától eltérő kultúrák, és egyre nagyobb hangsúlyt kap a néphagyományok ápolása. Az etnikai azonosságtudat ebben a fázisban hátrányos helyzetbe sodorja a kisebbséghez tartozó gyereket, mert az etnikum csak az iskolarendszer bizonyos szervezeti elemeiben jelenik meg. Az „antirasszista” fázisban olyan politizáló, bíráló társadalomról beszélünk, amelyben a kulturális különbségeket semmiféle hatalmi pozíció nem követi. „Etnocentrizmus” névvel illetjük azokat az oktatáspolitikákat, amelyek a múlt század kezdetétől a kisebbségi kultúrák megtartását vagy épp ellenkezőleg, ezek teljes bekebelezését célozták meg.⁷

Az erőszakos beolvasztás eszköze, az „olvasztótégely-iskola” az Egyesült Államokban domináns teória, és azt célozza, hogy olyan államot hozzon létre, amelyben csak egy nyelv és egy kultúra létezik. Ezek a törekvések különösen a gyarmatbirodalmakban értek el eredményeket. Jellegzetes eszközük a történelemhez fűződő kapcsolatuk, mivel ezek az oktatási rendszerek mindig is megváltoztatták a történelmet. A spanyol és a portugál telepések az indián hagyatékot cserélték fel a kereszténységgel, a britek csak az angol történelmet tanították, a franciák az arab történelmet alakították úgy, hogy maguk szemszögéből vizsgálták az eseményeket, az oroszok gyökeresen új történelmet találtak ki, de voltak olyanok is, akik egyszerűen átsiklottak a történelem felett.

Az I. világháború utáni területi átrendezések Európa több országában a kétnyelvű oktatás kialakulásához vezettek (Finnország, Kanada, Svájc). Itt az oktatáspolitikát olyan kisebbségi nyelvekkel, illetve kultúrákkal találta szembe magát, melyeket addig az ország saját kultúrája részeként tartott számon. Az egyes országokban az elismert, anyaországgal is rendelkező nemzetiségeknek, kisebbségeknek önálló oktatási intézményeik, sőt alkalmanként önálló iskolarendszerük volt. Ekkor alakult ki a kétnyelvűség a többnemzetiségű szövetségi államokban is. Ez a gyakorlat az integrálás toleránsabb módja, mert esetenként a kisebbségi kulturális érdekek érvényesítése is szóba jöhetett. Ké-

sőbb az ún. jóléti állam magasfokú szervezettsége lehetővé tette, hogy az adott kisebbségi csoportok jogokat követelhessenek és vívjanak ki többek között az oktatás területén is.

Európában a multikulturális oktatás eszméjének kibontakozása a migráció eredményeként jött létre, hiszen Európa jómódú országai multietnikus területekké váltak. A multikulturális pedagógia valójában az erre a helyzetre való reflektálás, valamint megalakulás a beolvasztásra törekvő oktatáspolitikára és az ennek ellenálló etnikum között. Az OECD országokban az interkulturális–multikulturális nevelési elgondolás megfogalmazása olyan oktatáspolitikára révén jött létre, amely a nagyobb esélyegyenlőség megteremtését helyezte a fókuszpontba. A múlt évszázad utolsó negyedétől ugyanis egyre inkább előtérbe került az az álláspont, amely a bevándorlókkal és az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos hátrányos megkülönböztetésért a tradicionálisan egynyelvű és egykultúrájú nevelési rendszert tette felelőssé. Világossá vált, hogy az egyenlőtlenség és a diszkrimináció, az emberi jogok figyelmen kívül hagyása akadályozza a szociális integrációt. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalmi, technikai és tudományos fejlődés a nemzeti gazdaságok egyre nagyobb mértékű kölcsönös függőségének, a globalizációnak a kialakulása felé halad. Ez arra sarkallt minden oktatáspolitikát, hogy a fiatal nemzedékeket egyre nagyobb mértékben tegye képessé a kor igényének megfelelő tudományos és technikai műveltség elsajátítására. A gazdasági-kulturális előrehaladás készlete pedig éppen azokban az iskolákban gyülemlett föl, ahol az etnikai kisebbségekhez tartozók gyermekei tanultak. Ez a tartalék azonban csak akkor mobilizálható, ha az iskolák képesek eléggé alkalmazkodni az eltérő kultúrájú gyermekek oktatásához.

A multikulturális oktatás elméleti modelljei

A továbbiakban Dietmar Larcher kutatásai alapján négy elméleti modellt vázolok föl, amelyek ugyan a valóságban nem léteznek tiszta formában, de segítik a kérdéskör áttekintését.⁸

A *Káin és Ábel modell* a megsemmisítés elméletén alapszik. Lerombolnak vagy megsemmisítenek mindent, ami nem tartozik a többség kultúrájához. A probléma abban rejlik, hogy „ha az egyénnek, mint élőlénynek joga van élni, akkor joga van egyéniségében megélni ezt az életet, tehát szüksége van arra, hogy ehhez legyen eszköztára, vagyis kultúrája”.⁹ Az emberiség a mai napig üldözi, bántalmazza és megöli azokat, akik úgy élnek, mint a bibliai Ábel. A zsidók és a cigányok a politikai elnyomás következményeként – és nem szabad akaratukból – évezredek óta tartó vándorlás közben lettek az őslakosok áldozatai Európa-szerte. Módszeres kiirtásuk modelljét a náciizmus tökéletesítette. A sztálini Szovjetunió tömeges kivándorlásra készített és börtönbe vetett számos más népcsoportot. Velük szemben a terror a mindennapi politika része volt, így erősítve az uralkodó párt hegemoniáját. A mai Európa lényegében egy enyhébben adaptált Káin és Ábel modell, az ilyen gondolkodás igazi ellenszerét nehéz meglelni, hiszen ha egy bizonyos csoportot egyszer megsemmisítettek, akkor nincs szükség arra, hogy tovább foglalkozzanak vele vagy bármit is megtanítsanak neki.

Az *asszimilációs modell* enyhébb változata az elsőnek, itt a népiertást felváltja a nyelvi és kulturális megsemmisítés. A második modell szintén arra a feltételezésre épül, hogy egy multikulturális társadalom csak akkor tud működni, ha monokulturálissá válik. Ebben az esetben nem megölik vagy üldözik azokat az embereket, akiknek a nyelve és a kultúrája eltér a többségtől, hanem asszimilálják őket.

Az asszimiláció a kulcs a monokulturális társadalom megteremtéséhez. „Még most is előfordul, hogy a jóléti államok a régi stratégiához – elnyomáshoz, elhanyagoláshoz – folyamodnak, amint például a francia kormány a korzikai és a breton szeparatista mozgalmakkal szemben. Azonban egyre inkább olyan elvekhez és eszmékhez igazítják magatartásukat, mint a demokrácia, önrendelkezési jog, egyenlőség, antirasszizmus, de főként a kulturális pluralizmus. Egyre több országban válik ugyanis világossá, hogy a kisebbségi etnikumok elnyomásáért és az asszimiláció kikényszerítéséért később nagy árat kell fizetni” – fogalmazta meg észrevételét Forray Katalin és Hegedűs András.¹⁰

Az ennek a modellnek megfelelő oktatási rendszer egy nemzeti iskolai rendszert foglal magában, amely nem ad semmiféle útmutatást a népesség azon csoportjainak, amelyek anyanyelve eltér a domináns csoport nyelvétől. A gyerekeket csak egy nyelven, az állami nyelven tanítják, még akkor is, ha kezdetben egyetlen szót sem értenek belőle. A családjuk nyelvét magánügynek tekintik. Ha egy társadalom elfogadja ezt a modellt, semmilyen interkulturális oktatásról nem lehet szó.

A fenti modell eredete a 19. század nemzetalakítási politikája. Amikor az európai hatalmak a laza kapcsolatú soknyelvű szerveződésekből nemzeti államokká váltak, legtöbbszörnek két kulturális célja volt: a nemzeti nyelv érvényesítése és a nemzeti identitás kialakítása. Nem kétséges tehát, hogy a nemzetállamokban még mindig jelen van a nemzeti nyelv elfogadására és elfogadtatására való többé-kevésbé erőszakos törekvés. Ez a mindennapi érintkezés kultúrájában is él. Természetesnek vesszük, hogy mindig a nemzeti kisebbség, és nem a többség az, amely kétnyelvű. Így majdnem minden csoportok közötti érintkezésben a meghatározó nyelv automatikusan a többség nyelve. Sőt, a kisebbség tagjai még akkor is a domináns nyelvet használják a többséggel való kapcsolattartásra, amikor azok jobban szeretnék használni a kisebbség nyelvét.

Az oktatás területén ez a modell szintén gyakori, amikor is a nemzeti oktatási rendszer kizárólag egy nyelven, a nemzeti nyelven alapul, bár léteznek más nyelvű és kultúrájú csoportok is az állam határain belül. „Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal konzisztens, vagyis ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához alkalmazkodó tanítási stílust kialakítani” – véli Boreczky Ágnes.¹¹ Az oktatási rendszer szerencsés esetben figyel ezekre csoportokra, kezdetben kétnyelvű oktatást használ, hogy elősegítse és felgyorsítsa a gyerekek asszimilációs folyamatát. A két nyelven történő oktatási szakasz időben behatárolt, és gyakran az iskola első évében befejeződik. Fő célja, hogy enyhítse a gyerekek megrázkódtatását, amikor szembetalálják magukat egy számukra teljesen új hivatalos nyelvvel, továbbá, hogy segítse a pedagógusokat annak tudatosításában, hogy a nemzeti nyelv a kommunikáció eszköze. A kisebbség részére az ilyen korlátok közé szorított oktatás egyik következménye az anyanyelvvél kapcsolatban az, hogy minél több tapasztalatot, ismeretet

és jártasságot szereznek, annál nehezebbé válik átvinni ezt saját nyelvükre, így aztán a domináns nyelvre kell szorítkozniuk, hogy szavakba foglalják és felépítsék saját identitásukat. Végül rájönnek, hogy belső saját nyelvük, amelyen gondolkoznak, olvasnak és számolnak, már nem az anyanyelvük többé: éppen olyanokká váltak, mint bárki más az országban.

Ha a gyerekek ilyen asszimilációs modellben nőnek fel, különböző mértékben szenvednek a következményektől. Először is összes nyelvi kompetenciájuk mindkét nyelven korlátok közé szorul, miközben – másodsorban – önbizalmuk megnyírbálódik, öntudatuk formálása súlyozottan vontatottá válik. Látszólagos ellentmondástól szenvednek: a szülők azt szeretnék, ha gyermekeik jól boldogulnának az életben, ezért gyermekeikkel való beszélgetésük során kerülnek az anyanyelvet. A többség nyelvét használják majdnem minden szülő-gyermek párbeszédben, és megpróbálják – ha nehezen is – a nemzeti nyelvet használni még egymás között is. Sok esetben a szülők nincsenek tudatában saját csapdájuknak, és ami még elkeserítőbbé teszi a helyzetet: nem tudják érzelmeiket a célnyelven kifejezni, így aztán jószándékuk következményeként gyermekeiket egy szoros korlátok közé szorított nyelven tanítják. Az ilyen gyerekek az iskolában később felfedezik, hogy a nemzeti nyelv használatának módja kivülállókká és kitaszítottá teszi őket. Szüleik anyanyelve rejtett kultúra marad számukra, ugyanakkor nem tudják igazán elsajátítani a nemzeti nyelvet sem.

A *multikulturalizmus* az etnikai pluralizmus modellje. A multikulturális oktatás többnyire formális oktatást jelent, amely két vagy több kultúrát ölel fel, és olyan szerveződő folyamat, amely minden tanulót arra készít fel, hogy a társadalmi struktúra irányításának részesévé váljon. A multikulturális oktatás definícióját Sonia hét pontban fogalmazza meg: a multikulturális oktatás (1) antirasszista oktatás, (2) alapoktatás, (3) minden tanuló számára fontos oktatás, (4) mindent átfogó oktatás, (5) a társadalmi igazságosságot kifejező oktatás, (6) egy folyamat és (7) kritikai pedagógia.¹² A multikulturalizmust az európai országok közül elsőként Nagy-Britannia és a Német Szövetségi Köztársaság vette át Kanadától, Ausztráliától és az Egyesült Államoktól. Az utóbbi negyedszázadban más európai országok nevelési intézményeiben, pedagógiai programjaiban is mindinkább előtérbe kerül, a pedagógusok egyre nagyobb számban kísérik meg alkalmazni. A multikulturalizmus egyre nagyobb néptömeget érint. Nyugat-Európában a lakosság mintegy 15%-a etnikai kisebbséghez tartozik, a közép-kelet-európai országok politikai-társadalmi változásai újabb migrációs hullámot jelentenek. Az újonnan érkezők kultúrájukkal együtt magukkal hozzák a munkanélküliséget, a szegregációt és a marginalizációt. Stavenhagen felhívja a figyelmet: „Most, amikor a régi ipari nagyhatalmak kezdik elveszíteni erejüket, és termékeik jelentős részét exportálják, a harmadik világ országaiból érkező, eltérő kultúrájú népségáradat feszültséget kelt a hagyományos munkaerőpiacra és a befogadó ország szociális hálójában.”¹³

Ebben a modellben a társadalom valamennyi nyelvi- és népcsoportnak megengedi a teljes kulturális autonómiát. A kulturális önállóság ára, hogy minden csoportnak többé-kevésbé hasonló társadalmat kell létrehoznia, amelynek kapcsolata a többi hasonló szerveződésű csoporttal távolságtartó. Amíg az oktatást ebben a modellbe helyezzük el, minden népcsoportnak a nemzeti iskolarendszer alszervezeteként saját iskolarendsze-

re van. Az oktatás nyelve az alrendszer mindegyikében a kérdéses csoport anyanyelve. Ugyanakkor mindegyik csoporton belül van interkulturális oktatás is: elméletileg a másik csoport jelenléte nélkül tanulják a csoport nyelvét és kultúráját. A tantervben általában a másik nemzeti nyelv a kötelező. A tanulók tudatában vannak, hogy ők többnyelvű és többkultúrjú társadalomban élnek, de a valóságban saját alrendszerüket tekintik saját közegüknek, s a többivel nem foglalkoznak. Mégis, ha szoros kapcsolat épül ki a különböző népcsoportok között, ez elfogadható útja lehet a kulturális és nyelvi különbözőség tolerálásának. Azoknak a társadalmaknak, amelyek a nyelvi és kulturális sokszínűség etnikai pluralizmusa mellett döntöttek, nagy figyelmet kell fordítaniuk a demokratikus fejlődésre, nemcsak az egyént, hanem a népcsoportokat is figyelembe véve. Az etnikai érdekeltek közelítésében határozott alkotmányos előírásoknak kell érvényesülniük, amelyek mindegyik eltérő népcsoportot figyelembe vesznek. Másrészt az etnikai pluralista rendszer gyakran tekintélyelvű szisztémával működik, erőskezű és karizmatikus vezetővel, akit minden népcsoport elfogad. Az ilyen karizmatikus vezető eltűnése feszültségek forrása lehet, napjaink történelme már leckét adott erről.

Az oktatás etnikailag sokszínű modellje magában foglalja a kötelezettséget, hogy a tanterv jelentős része kötelezze el magát a nyelvi és kulturális tudatosság mellett. A tanulók figyelmét állandóan rá kell irányítani arra a tényre, hogy az övékétől eltérő nyelveket beszélő, életüket más értékek szerint élő emberekkel osztják meg lakóterületüket. A tantervnek a többi csoport nyelvét, mint kötelező nyelvet tartalmaznia kell. Valójában az ilyen fajta iskoláknak egyik központi előírt programja a kapcsolatkiépítés. Meg kellene próbálni partneriskolát és partnerosztályt keresni más nyelvű népcsoportból a folyamatos találkozás és közös programok lebonyolítására, ahol a gyerekek a nyelvi akadályok legyőzésével megtanulhatják az együttműködést a vegyes összetételű csoportokon belül. Dunlop szerint a multikulturális nevelésnek az etnikai kisebbségek regionális jelenlététől függetlenül valamennyi általános képzést nyújtó iskolában a nevelőmunka fontos területének kell lennie. A multikulturális nevelésben nemcsak az előítéletek elleni küzdelemről van szó, bár nyilvánvalóan ez is a lényeghez tartozik. A cél a nyitott, türelmes, itthon és a világban magabiztosan mozgó ember nevelése.¹⁴

Utolsóként elemzett modellünk, az *interkulturalizmus*, a nyelvi és kulturális integráció modellje. Az integráció elvén alapuló társadalmak lényege, hogy meghatározó tényezői, a munka, gazdaság, szociális jólét, egészség, kultúra két- vagy többnyelvűek, és irányításuk is hasonló. A közösségi szférában a társadalom által beszélt összes nyelv jelen van. Az állami intézmények és vállalatok szigorúan két- vagy többnyelvűen működnek. Az integrációs politika legjobb példája Luxemburg, ahol három hivatalos nyelven kommunikálnak. Ez az oktatási modell minden gyermek számára gondoskodik a kötelező többnyelvű iskoláról és a többnyelvű oktatásról, tekintet nélkül a gyermek anyanyelvére. Csak egy iskolai rendszer és tanterv létezik, de mindkettő, a rendszer és a tanterv is többnyelvű. A fő cél kiépíteni a nyelvet és a kulturális tudatosságot a tanulóknak, mert bármely osztályban eltérő nyelvek és eltérő kultúrájú viselkedési minták találkoznak. A modell sikerének kulcsa, hogy az iskolarendszer elegendő segítséget adjon minden kiscsoportnak, team-munka jellegű tanításnak és a többnyelvű tananyagoknak.

A modern oktatás eddig még nagyon keveset tett a többnyelvű és többkultúrájú osztályok speciális tanítási metodikájának fejlesztéséért, de van néhány eljárás, amely az integrációs modellt megvalósította: Luxemburg például közel van ehhez az elméleti modellhez, csakúgy, mint a Ladin-Reto-Roman oktatási rendszer Észak-Olaszországban és Svájcban. Ezekben a területeken minden gyereknek három nyelvet kell tanulnia. Luxemburgban a luxemburgi anyanyelv mellett az általános iskolai oktatás első évében a német, harmadik osztálytól a francia jelentkezik idegen nyelvként. A középiskolában a matematika kivételével az anyanyelven kívül már mindkét nyelven tanítják a tantárgyakat. A ladin iskolában a tanulók napi váltásban tanulják a nyelveket. Hétfőn és kedden az oktatás nyelve kizárólag a német, míg a ladint szerdán, az olaszt pedig csütörtökön és pénteken használják.¹⁵

Az ilyen oktatási rendszerek többé-kevésbé integrált, többetnikumú társadalmat tükröznek erős, emberi jogokon alapuló demokratikus alkotmányos berendezkedéssel. A német társadalomfilozófus, Habermas ezt „alkotmányos patriotizmusnak” nevezi, szemben a „nemzetiségi vagy etnikai patriotizmussal”, amelynek célja, hogy elősegítse a saját csoportidentitás kialakulását más csoportok mellőzésével. Ez a viselkedési minta inkább etnocentrizmus (etnikumközpontúság) néven ismert. A negyedik modell valóban interkulturális oktatást nyújt. Vannak területek, ahol a gyerekek az integrációt a más nyelveket beszélőkkel való mindennapos érintkezés kapcsán tanulják meg. Számukra a nyelvi és kulturális eltérés természetes, és a napi kommunikáció több nyelven megszokott dolog. Veszélye természetesen ennek a rendszernek is van, mégpedig az, hogy ha az egyik nyelv előjogot élvez (mert az a média nyelve vagy a többség által beszélt nyelv), az egyén hajlamossá válik az asszimilációra, hiszen észre sem veszi, hogy már asszimilálódik.

A nyugati világ posztmodern társadalmainak mindegyikében jelentkezik a probléma, mely szerint a nemzet mint a szerveződés alapeleme, folyamatosan veszít fontosságából. Egyik oldalról a nemzeti államok beolvadásának növekvő tendenciája tapasztalható, másrésztől a növekvő világkereskedelem, amelyet a késői kapitalizmus globalizált gazdasága használ. A jelenlegi világgazdaság dinamikája felgyorsítja a denacionalizációs folyamatot. A gazdaság globalizációja még inkább csökkenti a nemzet hagyományos erejét és befolyását. Az egyik következmény az általános vándorlás. Manapság a kapitalista világcetrumok kulturális állapota többé már nem csak a többség és a helyi kisebbség sajátossága, hanem a világ minden tájáról odavándoroltak és menekültek növekvő számával is jellemezhető. Mostanra mindenhol bábeli zűrzavar van. Meg kell tanulnunk, hogy a nyelvi sokszínűség nem veszély, hanem kihívás. A nemzeti állam globalizációjának időszakában az egy nyelven való tanítás előtérbe helyezése elavult nézet, mert amit most a politika, üzleti élet és a mindennapi élet megkíván, az a több nyelven beszélő ember. A hagyományos nemzeti államokban az idegen nyelv tanítása az oktatás egyik speciális része volt, amelyben csak kiváltságos rétegek részesülhettek. Ezért az „idegen nyelv-tanítás” ma már nem megfelelő kifejezés. Az embereknek képesnek kell lenniük többnyelvű közegben élni.

Az interkulturális nevelés feladatai

Az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak kulcsszerepük van az új nemzedékek interkulturalizmus jegyében történő nevelésében. Az interkulturális nevelés az előítéletek megszüntetésének legjobb módja, mert a nevelésben minden gyermek számára egyforma lehetőségeket kell teremteni. Ennek első lépése az oktatási esélyegyenlőség biztosítása és a saját identitás kibontakoztatása. Ezek a követelmények mind a többséghez, mind a kisebbséghez tartozó gyermekek számára elengedhetetlenek. A pozitív identitás kialakítása, a különböző csoportok együttélésének megtanítása során a pedagógusnak rá kell vezetnie a gyermekeket, hogy legyenek büszkéek saját képességeikre, kulturális hagyományaikra. Minden gyermeknek éreznie kell, hogy egyenrangú és egyenjogú tagja a közösségnek, és ő is legyen képes annyit nyújtani, amennyit kapni szeretne. Az egyenrangúság, egyenjogúság empátiát szül. Az előítéletektől való megszabadulás talán legjobb módja a kulturális tapasztalatok, a műveltség megosztása, az egyenlőtlenségek felismerése.

A pedagógusoknak újra át kell gondolniuk tevékenységüket. Önvizsgálatot kell végezniük arra vonatkozóan, hogy vajon tevékenységük segíti-e a gyerekek előítéleteinek megszüntetését, fontosnak tartják-e a különböző kultúrák jelenlétét, közvetítését a nevelési-oktatási munka során, fennállnak-e a különböző csoportokkal szemben sztereotípiák, egyenrangúan tudják-e kezelni a fogyatékosokat, a különböző nemhez tartozókat vagy az eltérő bőrszínűeket? Vajon észreveszik-e, hogy a gyerekek eltérő képességekkel rendelkeznek, van saját elképzelésük, véleményük, érdeklődésük, értékrendjük? Vajon meg tudnak-e felelni annak a kihívásnak, hogy a kulturális másságból eredő értékeket elfogadják, megismerjék, megértsék, és partneri kapcsolatot alakítsanak ki a tanulókkal, szülőkkel, közösségekkel? Olyan tananyagot kell kidolgozni, amely a családi értékek erősítését fontosnak tartja. Meg kell ismertetni a gyerekekkel a különböző csoportokhoz tartozók kultúráját, érték- és normarendjét. Meg kell nekik tanítani, hogy tiszteljék egymás hagyományait, ünnepeit. Ha a gyermekek, tanulók pozitív megerősítést kapnak az iskolától, akkor kialakul bennük a tudat, hogy az iskolától nem kell védeniük személyes és kulturális integritásukat. A másság elfogadása azt is jelenti, hogy mindenki, aki valamilyen etnikai csoporthoz tartozik, megtarthatja nyelvét és kultúráját.

Milyen legyen tehát a multikulturális oktatás? Olyan alapoktatás legyen, amely mentes a rasszizmustól és a diszkriminációtól, elfogadja a pluralizmus elvét, vagyis az etnikai, nyelvi, faji, vallási, nemi, fogyatékosági sokféleséget. A multikulturális oktatás ne az iskolában használt tantervek és oktatási stratégiák együttese legyen csupán, hanem helyezze új alapokra, demokratikus elvekre a tanulás-tanítás folyamatát. A kisebbség számára biztosítani kell a megfelelő politikai eszközöket érdekeik érvényesítésére, és el kell kerülni azt a gyakorlatot, hogy az aktuális oktatáspolitikai koncepciót a domináns csoport nézetei határozzák meg. Javítani kell a különböző etnikumok közötti kapcsolatot és a kisebbséghez tartozó tanulók teljesítményét. Ehhez az oktatás feltételein kell változtatni, vagyis át kell gondolni az iskola kultúráját, a tantervet, a tanítási módszereket és a taneszközöket. Ebben pedig döntő szerepe a tanároknak van. A tanári viselkedéskultúra, a tanítási módszerek, az értékelés, mind hozzájárulnak az iskolai ethosz alakításához.

Magyarország a rendszerváltozás után a multikulturálissá válás stádiumába lépett azal, hogy a meglévő, domináns és a kisebbségi kultúrák mellett újabbak is megjelentek, illetve jelennek meg. Ugyanakkor a jövő nemzedék szemléletmódját megalapozó oktatási anyagok még monokulturális jellegűek, leginkább a domináns kulturális modellt képviselik és közvetítik. Nem készültünk még fel az interkulturális oktatás megszervezésére, sőt legnépesebb kisebbségünk, a cigányság kultúrájának oktatásában is nehézségek vannak. Pedig gyermekeink interkulturális társadalomban nőnek fel. Ők alkotják a jövő nemzedékének multikulturális társadalmát, és nekünk ezt kell a nevelés során szem előtt tartani.

Jegyzetek

- ¹ Idézi: Majzik Lászlóné: *Cseppben a tenger. Fejlődés, kultúra és nevelés = Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 4. szám
- ² Idézi: Kreczinger István: *A nemzeti kisebbségek jogi helyzete Európában*, EUKK, 2004, 4.o.
- ³ *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és a Fejlődés Világbizottságának jelentése*, Osiris Kiadó, 1996.
- ⁴ Vö: Diószegi István: *Hazánk és Európa*, Magvető Könyvkiadó, 1970; Vécsey Zoltán: *Elpusztult népek, elpusztult kultúrák*, Gondolat Könyvkiadó, 1966; Wittman Tibor: *A harmincéves háború keletkezésének kérdéseire = Századok*, 1957. 5-6. szám; Wittman Tibor: *Németalföld aranykora*, Gondolat Könyvkiadó, 1965.
- ⁵ Lesznyák Márta - Czachesz Erzsébet: *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók = Valóság*, 1995. 11. szám
- ⁶ Lynch, J.: *Multicultural Education. Principles and Practice*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley, 1986.
- ⁷ Kozma Tamás: *Etnocentrizmus = Educatio*, 1993. 2. szám
- ⁸ Larcher, Dietmar: *Gondolatok az európai interkulturális oktatásról. Interkulturális oktatás az emberi jogok tükrében*, EJBO Könyvek, 2000, 24-29.o.
- ⁹ Andrásfalvy Bertalan: *Ellentét és harmónia*, in: Krupa András – Eperjessy Ernő – Barna Gábor (szerk.): *Kultúrák találkozása – kultúrák konfliktusai*, Magyar Néprajzi Társaság, 1995. 13.o.
- ¹⁰ Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigány gyermekek szocializációja*, Aula Kiadó, 1998.
- ¹¹ Boreczky Ágnes: *Kultúraazonos pedagógia = Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 7-8. szám, 84.o.
- ¹² Sonia, N.: *Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education*, Spring, 1994. Saad, H.: *Learning to Live in Multicultural Society. = Adults Learning*, 1995. 6. szám
- ¹³ Stavenhagen, Rodolfo: *Oktatás egy multikulturális világban*, in: Jacques Delors (szerk.): *Oktatás – rejtett kincs*, Osiris Kiadó, 1997, 193. o.
- ¹⁴ Dunlop, J.: *A skót tantervi bizottság nemzetközi és multikulturális nevelési programja*, in: Gönczöl Enikő (szerk.): *Globális kérdések tanítása. Módszertani tanulmányok*, 1989.
- ¹⁵ *Ki érti ezt? = HVG*, 2001. április 5., 3.o.