

Albert-Lőrincz Márton

A paritás kényelme, avagy a kényes paritás – iskolaügyben

1. Egy kis politikai filozófia

A paritás kérdése mindig az aszimmetrikus helyzet, az egyenlőtlenség, az esélykiegyenlítés, tehát közvetve vagy közvetlenül a társadalmi béke ürügyén kerül terítékre. Nem csak mint pénzügyi fogalom ismert, noha a nemzeti fizetőeszközök viszonylagosságára és mértékazonosságára hívja fel a figyelmet. Más szóval fogalmazva: a *valami más* a többség által elfogadott konvencionális egyenlőségért száll síkra a méltányosság és a biztonság jegyében. A paritás fogalma mindazonáltal nem önmaga lényegétől fogva létezik, hanem mások akaratából. Így minősülhet át politikai fogalommá, és innen már csak egy lépés választja el az elvontabb politikafilozófiától, vagy – a másik irányból nézve – a neveléspolitikától (neveléspolitikizálás?) barikádjától.

A társadalomról való gondolkodás szívesen pártolja föl és teszi meg a demokrácia mértékévé olyankor, amikor a többségi klasszikus demokrácia tehetetlenségében (telhetetlenségében?) a kisebbség, mint eszköztelen vagy korlátolt eszközökkel rendelkező autonóm közösség a népképviselői demokrácia útvesztőiben csak a küzdelem fájdalomával marad, mert a számok törvénye nem engedi meg, hogy akaratát érvényre juttassa, így sohasem élhet a többségi demokrácia bejáratott érdekérvényesítési lehetőségével, ezért aztán szívesen kapaszkodik a paritásba, politikafilozófiai jelentőséget tulajdonítva ennek. A paritás – láthatóan – az egyenértékűség fogalmával definiálja magát. Latin eredetére még visszatérünk, ámbar nem etimológiai, hanem az eredeti érzelmi-politizálás gyakorlásának tükrében, mondanivalónk tartalmi kifejtésekor.

2. Az iskolai szervezet és az egyenrangúság

Az iskolai szervezet – multikulturális környezetként – igen érzékeny szcénium, tele van kérdésekkel, elvárásokkal, megfogalmazott és meg nem fogalmazott szükségletekkel. Olyan igények is megjelenhetnek benne, amelyeket a jog biztonságába helyezhet, és amelyek ennél fogva elvárhatóvá válnak, mert a

törvény szava garancia a demokratikus társadalmakban, de olyanok is, amelyekért fel kell emelni a szót. A kérdés az: vajon milyen szinten elégtődnek ki a felismert szükségletek az iskolában, illetve a romániai vegyes tannyelvű iskolai szervezeti kultúrában hogyan bontakozik ki a tényleges, tehát nem eszményített és nem elferdítve értékelt (beállított) multikulturalizmus? A „felismert” jelző azért fontos, mert adott problémahelyzetben a probléma – mint akadály – tudatossá válik, megfogalmazásra kerül. A probléma tehát az az akadály, amely megzavarja vagy meggátolja a megoldási stratégia végig vitelét, ezért újra és újra át kell gondolni, újra kell fogalmazni.

Egyenrangúak vagyunk-e, egyenrangúaknak érezzük-e magunkat mindannyian, akik egyazon kulturális térben mozgunk, tevékenykedünk, kommunikálunk, alkotunk, vagy éppenséggel ismereteket akumulálunk? A kérdés nem retorikai. Bármely szervezetnek van egy kultúrája, van egy bizonyos légköre, ami a társadalmi légkört leképezi.

A szervezeti kultúrát és a szervezet arculatát áthatja, meghatározza a társadalom általános kultúrája, amely a többségi népesség értékrendszerét testesíti meg, de amelyben a többségi csoport mellett jelen vannak a kisebbségi csoportok is. A társadalom arculatában mindkét jegy kirajzolódik, esetenként harmonikus egységben (ez ritkán érhető el), más esetben – a leggyakrabban – az érdekek súrlódásában vagy ütközésében. Legerőteljesebb motivációs bázisa a dominanciaérzés: a többségi népcsoportok esetében gyakorta a nacionalista dominanciatudat, a kulturális fölényérzet uralkodik el, amelyet az állam és a politikum is táplálhat – időről időre változó intenzitással, tapintattal vagy cinizmussal – saját hatalmi eszközeire támaszkodva. A kisebbségek esetében a jogsérelem, szélsőségesebb esetben a jogfosztottság vagy jogtírárság érzete erősödhet meg. Ez a kétféle motivációs mechanizmus súlyos kollektív diszharmóniát generálhat. A paritásról tehát gondolkodni lehet (és kell).

Ugyanabban a kulturális térben mozog mindenki, aki ott él, dolgozik, termel, alkot és fogyaszt, *saját kulturális infrastrukturális szinten*. Mindannyian, akik a közös kulturális térben mozgunk, alapvetően közösségi-kollektív kulturális háttérrel rendelkezünk, mégis individuumként nyilvánulunk meg, köszönhetően az egyéni feltételeinknek, biológiai-pszichológiai adottságainknak, a családi és műveltségi tőkének. Ugyanakkor, rendelkezünk egy sajátos kulturális háttérrel is (közoktatás rejtett curriculumja, történelmi tudat, közhangulat, megváltozott kulturális státus). Ezekről a tényezőktől tehát nem lehet eltekinteni. Másak vagyunk mindannyian, ami problémaként is jelentkezhet, jelentkezik.

Miért kell szólni mindezekről? A választ Rudnák Ildikó (2010) így fogalmazza meg: „A kultúra különbözőségeiből eredő félreértések az emberi kapcsolatokra negatívabban hatnak, mint a tisztán nyelvi, mert közvetlenül a partner személyiségét érintik” (Rudnák 2010, 5. p.). Rudnák – láthatóan – a kultúra elemeit rangsorba helyezi. Nem a nyelvi különbségeket emeli prímplánba, amely az interkulturális érintkezések legnagyobb akadályja lehet, hanem a kultúrák különbözőségét. A kulturális sajátosságok beépülnek a személyiség mélyebb rétegeibe, és meghatározzák az egyén, illetve csoport azonosságát, másságát, amit a Goldman-féle jéghegy-modellben a viselkedés, illem, hagyomány fogalmak fejeznek ki (vö. Albert-Lőrincz – Albert-Lőrincz 2011, 24–27. p.). Ezzel magyarázható például az, hogy az anyanyelv elhagyása és a többségi nyelv átvétele nem akadályozza meg azt, hogy erősen differenciált etnikai csoportok különüljenek el az eredettudat vagy a vallási hovatartozás kritériuma alapján. Az idegen többségi nyelv nyelvhasználat (a többségi nyelv elsőbbsége az anyanyelvvel szemben) természetes folyamatnak tekinthető mindaddig, amíg az egyéni vagy csoportidentitás nem okoz kárt, nem asszimiláló hatású. Az anyanyelv mellett másodikként az idegen (többségi) nyelv akár fontosabbá is válhat – és itt a nyelvi kommunikáció társadalmi szerepére gondolunk –, azonban ez azzal a veszéllyel jár, hogy elindítja az asszimilációt, ami két-három generáció alatt végbemegy. De ismerjük el, a világ nem az uniformizmustól válik színesebbé, érdekesebbé, gazdagabbá, teljesebbé, lakhatóbbá és szebbé, hanem a sokféleségtől.

Amikor az anyanyelvi oktatás fontosságát hangsúlyozzák, amikor az anyanyelv hivatalos státusra emelésének igényét megfogalmazzák és szorgalmazzák, tulajdonképpen a *kulturális szimmetriát* szeretnék megvalósítani: az egyenlő méltóságot és méltányosságot. A kulturális szimmetria nem azt jelenti, hogy a kisebbségi népcsoportok beszűkülni, bezárkózni készülnek saját védgátjaik mögé. A modern társadalmak nyitott társadalmak, amelyek a társadalmi interakcióra, az együttélésre rendezkedtek be. A másság – etnikai csoportkultúra – nem elvesz a társadalom értékeiből, hanem hozzáadja a magáét. Ez a fejlődés útja. A kulturális szimmetria a kulturális egyenrangúságot jelenti. Csak ebben az esetben van esély arra, hogy a társadalmi együttélés kooperatív legyen. A kooperáció kétirányú alkalmazkodást követel, ami semmiképpen nem azonos a kultúra elhagyással (*dekulturáció*), az asszimilációval.

3. Hogy is állunk az emancipációval?

A *kulturális egyenrangúság a társadalom „mentálhigiénés” emancipációját* tételezi. A román társadalomban ez még hátra van. A XIX. században végrehajtották a politikai emancipációt, a XX. században megvalósult a női emancipáció, a XXI. századra maradt a mentális emancipáció kiharcolása. Még sok és sokféle probléma megoldatlan ezeken a területeken, az emancipáció csak részlegesen valósult meg. Tessék csak arra gondolni például, hogy az emancipált női nem képviselői alkotják a pedagógusok zömét, akikről gondolkodási sztereotípiánkban a magas fokú empátiakészség, az érzékenység és finomság, a gondoskodás ösztönét megtestesítő női kép él. Mindazonáltal többek ádáz „retroemancipációs” törekvéseket képviselnek hallgatólagosan vagy kifejezetten, ami tartalmát tekintve lehet elfordulás, elutasítás, mellőzés, de akár ellenségesség is. Az *Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról* (Strasbourg, 2004. júl. 6.) az a közösségi dokumentum, amelynek alapértékeit és elveit – biztonság és békés iskolai élet, egyenlő bánásmód és tisztelet, szólásszabadság – a diszkrimináció vagy az elnyomás veszélye nélkül, erőszakmentes és konstruktív problémamegoldás – egyetlen európai sem utasít el, pontosabban „minden európai magáénak vall” (Bevezetés). A dokumentum 1. pontja világosan kimondja, hogy: „mindenkinek kötelessége hozzájárulni a pozitív, tanulást serkentő és a személyiség fejlődését elősegítő iskolai környezet megteremtéséhez” (1.). A mai román demokrácia mintha nem ismerné a fent említett dokumentum tartalmát, helyet ad a nacionalista színezetű és kirekesztő pedagógus-magatartásnak, sőt a „jó román”-tól el is várja, hogy ügyködésével a kisebbségi jelenlétet láthatatlanná tegye. Mert ha nem látható, akkor nincs is! Mivel igazolható a fenti megállapítás?

a) *Szimbólumhasználat.* A szimbólumok a kultúra meghatározó elemei. Geert Hofstede (2001) a szimbólumokat a kultúra egyik önálló rétegeként értelmezi. A szimbólum konvencionális jelcsoport, jelentése társadalmi megegyezés alapján körvonalazódik, ezért az ugyanabban a kultúrában élők azonos módon de kódolják. A nyelv a legfontosabb szimbólum. Nyelvi eszközökkel fejezzük ki a kulturális tér identitását. Egy utcanév, egy kulturális vagy oktatási intézmény neve „héroszok” neveit hordozzák, akikre a közösség tagjai felnéznek, akiket tisztelnek. Hofstede hagyománymodelljében a kultúra négy réteget képez – az értékek köré épülő szertartások, szimbólumok és hősök –, amelyek aktuálisan a napi gyakorlatban jelenítődnek meg. Érzelmi és mozgósító erővel bírnak, és állásfoglalásra készítenek. A szimbólumok használata, reprezentációja mutatja a

közösség kulturális arculatát, a multikulturális jelenlét szimmetriáját vagy aszimmetriáját.

A teljes indukció útján hiteles, megbízható következtetések vonhatók le. De még a részleges indukció is képes arra, hogy ugyanezt az eredményt produkálja. Nos, ha például a marosvásárhelyi líceumok névadó patrónusainak nevét vennénk lajstrom alá, mint intézményi szimbólumot, mi derülne ki? Hogyan tükröződik az oktatási intézmények névadásában a város multietnikai-multikulturális képe? Kénytelen vagyok megállapítani, hogy egy olyan városban, ahol a 2011. évi népszámlálási adatok szerint a lakosság 44,87%-a magyar ajkú, líceumainak csupán 11,7%-a kapott magyar személyiségnevet intézményi arculati szimbólumként. Ha ehhez még hozzávesszük a Református Kollégiumot (magyar nyelvű oktatási intézmény), az arány 17,6%-ra módosul. Ne értelmezzék félre, kérem, csak ténymegállapítás a kultúra egyik fontos elemére, a szimbólumokra vonatkozóan.

b) Vezetés. Egy szervezet arcélét erősen meghatározza az intézmény vezetése, a vezetői stílus, a vezető nyílt és rejtett kommunikációja, a kommunikációs csatornák kiválasztása, a döntés. A jó vezető olyan vezetői attitűddel vezet, irányít, ellenőriz és építkezik, hogy az intézményt minél jobb helyzetbe hozza, és a szervezeti rendszer tagjait az általános megelégedettség uralja.

2013-ban, a marosvásárhelyi Liviu Rebreanu Általános Iskola szülői kezdeményező csoportjának sajtóban közzétett állásfoglalása szerint „a román anyanyelvű igazgatók a román pedagógusokkal karöltve a magyar aligazgatókat semmibe veszik és megtevesztik” (Horváth-Kovács 2013). Ez a rövid idézet azt példázza, hogy a vegyes tannyelvű iskolákban jogsértés folyik, az ország törvényeit kijátsszák, vagy tudatosan gátolják érvényesülését. Egy példa nem érv, jól tudja mindenki, de példaként felhozható lenne a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Intézet vezetőségének ellenállása a magyar nyelvű orvos- és gyógyszerészképző intézet törvény biztosította létrehozásában, a 2-es számú általános iskola névadása körül kialakult interetnikai feszültség is (amely időközben megoldódni látszik), az utcanévről, kulturális intézmények elnevezéséről szóló tanácsi viták, ellenállások, obstrukciók. A példák folytathatók. A többségi demokrácia lehetővé teszi a kisebbségi szükségletek kielégítésének meghúását mindaddig, ameddig nincsenek követhető, ellenőrizhető kisebbségvédő garanciák és szankciók, amelyek a szubjektív (emberi-érzelmi) tényező szerepét korlátozni tudnák.

c) *Kétnyelvű dokumentumbaszórnálat*. A román jog lehetővé teszi a kétnyelvűséget minden olyan települési vagy szervezeti adminisztrációban, ahol a kisebbségi részarány eléri a 20%-ot. Ehhez képest, a két tannyelvű oktatási intézmények közösségi tereiben – iskolaudvar, folyosók, műhelyek, laborok –, ahol instrukciók, organigrammok láthatók, a többségi nyelvet használják, de az iskolai dokumentumokban is mellőzik a kisebbségi nyelvet. Láthatóan sérül a nyelvi jogok érvényesülése.

Spanyolországban nem is olyan régen, még kemény diktatúra korlátozta a demokratikus kibontakozást, akárcsak nálunk. Innen veszünk egy példát. Fernando Trujillo Sáez a spanyolországi interkulturális oktatás kapcsán azt javasolja, hogy az osztályteremben zajló tanítási stratégiába olyan „interkulturális érvelési diskurzust” vezessenek be, amely ösztönzi a „kulturális változók” újrágondolását, mert ez emeli az oktatás eredményességét. Ezt a kultúra két nagy összetevőjének – történelem, földrajz, irodalom és a nagy emberi megvalósítások, illetve a szokások és hagyományok, az életmód és életvitel – diskurzusba emelésével kell megvalósítani, mondotta másokra hivatkozva (Trujillo Sáez 2004, 104–105. p.). Hajlunk arra, hogy a két tannyelvű oktatási intézményi kultúrák multikulturális diskurzusába átemeljük ezeket a gondolatokat. Igen, egy társadalmi térben a „kulturális változók” – nyelv, szokások, viszonyulások, értékek – az uralkodó, és a kisebbségi kultúrák elemeiből állnak össze, amennyiben a társadalom nem monokromatikus, de ilyen nincs. Következésképpen, a multikulturális diskurzusban ezeknek az elemeknek kell szerepelniük. De tudja-e Sáez stratégiáját alkalmazni az olyan pedagógus, aki olyan messze van az együtt élő kisebbségi kultúrák ismeretétől, mint Makó Jeruzsálemtől?

4. A korszellem ellenszelében, azaz a „retroemancipációs” törekvések borsá

A fent használt „retroemancipáció” fogalma azt szeretné érzékeltetni, hogy a többségi társadalom hajlandó visszafordulni a XIX. századi nemzeti mozgalmi eszmékhez, ahhoz az ádáz küzdelemhez, amelyet Danton, Marat, Robespierre, Széchenyi, Kossuth, Bălcescu, Avram Iancu, Kogălniceanu neve fémjelez. Nos álljunk meg, és nézzünk magunkba. Miért harcoltak eme nemes férfiak? A szabadságért, a zsarnokság és az idegen elnyomás ellen. Küzdelmet folytatni valamiért, ami már megvan, vagy valami ellen, ami már nem létezik,

Don Quijote-i küzdelem, szélmalomharc. Kérem tudomásul venni: a politikai és társadalmi emancipáció megtörtént az elmúlt századokban, sikerrel.

A „retroemancipáció” fogalmát azzal a szándékkal vezetjük be, hogy érzékeltesük, az emancipációért folytatott évszázados küzdelem – láthatóan – talán mégsem ért véget. Valószínűleg csak akkor fog befejeződni, amikor valódi multikulturális kompetenciákat fogunk birtokolni.

A kulturális kompetenciák kialakulását a társadalmi intézmények működési állapota, a szervezeti kultúra határozza meg. Hofstede (2001) alapján kijelenthető, hogy a kulturális minta, azaz a mindennapokban megmutatkozó, tudatos és érzelmi elemekre építkező viselkedési és viszonyulási kultúra középpontjában a társadalmi normák és értékek állnak. Ezt a magot Hofstede az informatika szóhasználatából vett *menthal software*-ként definiálja. A társadalmi intézmények átveszik, fenntartják és fejlesztik ezeket. Az, hogy mi marad fenn, az intézményi minták – család, oktatási rendszer, jog – határozzák meg. Az intézményekben ugyanis a társadalom egésze leképződik, mivelhogy a szervezetek, intézmények elfogadják, gyakorolják, megerősítik (esetleg szelektálják) a társadalmi normákat és értékeket. Az intézmény társadalmi elfogadottságát az egyes intézmények szintjén elfogadott és megerősített kulturális „menthal software” határozza meg (Hofstede 2001, 11. p.), és a kulturális kompetenciákban ölt testet. Ez lehet monokromatikus, hangsúlyozottan etnocentrikus, de lehet polikromatikus is. Utóbbi esetben a *multikulturális kompetenciák* teszik lehetővé a „békés nacionalizmust” (Kymlicka 1998), amely az egyéni és a kisebbségi közösségi jogok tiszteletén alapul. „Az interkulturális kompetencia olyan képesség, ami révén úgy boldogulunk egy kulturálisan heterogén környezetben, hogy miközben megvalósítjuk önmagunkat, másokkal is együttműködünk. Az új kultúrákhoz való alkalmazkodás egyrészt elősegíti a megértést vagy akár az integrációt, továbbá magában foglalja a rendszeres önvizsgálatot és az önismeretet az egyén részéről” (Rudnák 2010, 59. p.).

A multikulturális kompetenciák megléte vagy hiánya jelöli ki a *multikulturális státust*. A multikulturális kompetenciákról virtuálisan (elvi szinten) jól el lehet csevegni, iskolai programok címszávaiba be lehet szerkeszteni, megvalósítandó divatos célként ki lehet jelölni, fejlesztési célokat lehet megfogalmazni, és ezeket – amennyiben a nemzetközösségi (értsd európai) trend ezt várja el –, tökécsíteni lehet. A multikulturális státussal nem lehet pingpongozni, mert státusszevepeket rendel maga mellé, és a szerepek jogköröket és kötelességeket írnak elő. Lám-lám, milyen ez a fene nagy demokratikus tolerancia.

A társadalmi intézmények elfogadottságában a közösségi elvárások szükségleteinek kielégítettsége vagy kielégítetlensége tükröződik. A társadalmi intézmények (szervezetek) népszerűségi listájából ki lehet olvasni az adott társadalom megítélését. Ebből azonban nem lehet kikövetkeztetni azt, hogy melyik társadalmi réteg vagy csoport utasítja el, illetve fogadja bizalommal XY szervezetet.

El lehet-e kerülni az egyazon kulturális térben létező párhuzamos kulturális tereket? Ma még inkább a szkeptikus válasz a kézenfekvőbb. Ahhoz, hogy a párhuzamos kultúrákat interaktívvá tegyük úgy, hogy a kulturális identitás ne sérüljön, le kell bontani a nemzetállam eszméjét, és helyébe a polgári állam (*civic state*) eszméjét kell állítani, az etnikai nemzetek (*ethnic nations*) helyére pedig a polgári nemzetek (*civic nations*) kell hogy kerüljenek, a nacionalizmust a „békés nacionalizmus”-nak kell felváltania (Kymlicka 1998). Ez utóbbi elbírja a multikulturális értékeket, képes megvalósítani a multikulturális társadalom eszméjét, amely most csak eszményített formában létezik Kelet-Európában olyan körülmények között, amikor a társadalmak már nem monokromatikusak, és immár nem is lehetnek azok. „Az emberiség nem különül tisztán azonosítható csoportokra szerte a Földön, a globalizáció korában még kevésbé, mint valaha” – állapítja meg Dahrendorf (2004, 39. p.). Nos a címben felvetett kérdésre, sajnálkozással vesszük tudomásul, itt Kelet-Európában és most, 2013-ban, pozitív válasz nem fogalmazható meg. „Az emberek, úgy tűnik, a maguk fajták között akarnak élni, mert csak ott érzik magukat biztonságban a veszélyekkel teli, határokat nem ismerő világ láttán” (Dahrendorf (2004, 39. p.).

Összegzés

Ebben a cikkben Romániában ma még kényesnek tűnő kérdéseket foglaltunk meg, vetettünk fel és jártunk körül, a demokratikus európai szellemiség jegyében. A kérdésfelvetést a társadalmi tapasztalat sürgette. Nem vitatható, hogy a felvetett problémákat más és más szemléletben közelíti meg a kisebbség és a többség, mint ahogy az sem, hogy a tárgyalt vagy érintett problémák valószínűségeként létező problémák, amelyek megoldásra várnak. A címben problematizált paritás kérdése, úgy tűnik, ma reálpolitikai kérdés. A demokráciáknak nincs eszköze arra, hogy a kisebbség céljait kellő gonddal, odafigyeléssel, megértéssel és gondoskodással kezelje, mert a többségi döntési mechanizmus nem alkalmas erre. A kisebbségre úgy kell figyelni, mint a kisebbik testvérre a

családban. Nem kell tartani, netalán félni a kisebbik testvér szükségleteitől, mint ahogy nem illik tartani, félni a kisebbségi törekvésektől sem, hiszen az érdekeket csak a belső értékek mentén lehet megjeleníteni. A kívülállók sohasem ismerhetik meg a maguk teljességében azokat, egyrészt azért, mert más érdekdimenziókban gondolkodnak, másrészt azért, mert nem rendelkeznek a „jég-hegy” láthatatlan részének – értékek, feltételezések, gondolkodási minták, érzületek, olyan kultúraelemek, amelyek meghatározzák viselkedésünket, magatartásunkat, viszonyulásainkat, de amelyeknek nem vagyunk tudatában – kollektív tapasztalatával, életkészségével. A kultúra „közösségi jelenség: adott csoportok, nemzetek közös jellemzőinek együttese” (Csath 2008, 14. p.). A történelmileg beprogramozódott mentalitások különbözőségét, azt, amit Hofstede (2001) „szellemi beprogramozottságnak” (*mental programming*) nevez, el kell fogadnunk, mert nincs más megoldás. És kellő tapintattal kell fogadni a különböző csoportosulások vagy közösségek törekvéseit is, a társadalmi béke érdekében. A *valami más* – politikai vonatkozásban egy kisebbségi csoport – a többség által elfogadott konvencionális egyenlőségért száll síkra, a méltányosság és a biztonság jegyében.

Könyvészet

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád: *Multikulturalitás és demokrácia*.

Kolozsvár, 2011, Egyetemi Műhely Kiadó.

Csath Magdolna: *Interkulturális menedzsment*. Budapest, 2008, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dahrendorf, Ralf: *Egy új rend nyomában*. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században (ford. Harmathy V.). Budapest, 2004, Napvilág Kiadó.

Hofstede, Geert: *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd ed. Sage Publications Inc., 2001, California

Horváth-Kovács Ádám: A Liviu Rebreanu Általános Iskola szülői kezdeményező csoportjának állásfoglalása a Liviu Rebreanu Általános Iskola igazgatóinak leváltása ügyében. *Népíjság*, LXV. évfolyam 145. (18437.) sz., 2013. június. 27.

Kymlicka, Will: *American Multiculturalism in the International Arena* in *Dissent* (Fall 1998), pp.73–79.

<http://www.stanford.edu/class/polisci92n/readings/nov13.1.kymlika.pdf>
(letöltve 2013. 06. 29.)

Rudnák Ildikó: *A multikulturális környezet kibívásai a magyarországi nagyvállalatok vezetői körében*, doktori (PhD) értekezés, Gödöllő, 2010, Szent István Egyetem.

Trujillo Sáez, Fernando: *Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n" 25, 2002/págs. 103–119.

vc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_07.pdf,

(letöltve 2013. 06. 26.)

http://www.coe.int/t/dgap/democracy/activities/previous%20projects/europeanschoolcharter/04_Charter_Hungarian_h.asp, (letöltve 2013. 10. 29.)