Egyetemi Műhely Kiadó

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

Multikulturalitás és demokrácia

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

MULTIKULTURALITÁS ÉS DEMOKRÁCIA

EGYETEMI JEGYZETEK

Megjelent a Szülőföld Alap támogatásával

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

Multikulturalitás és demokrácia

EGYETEMI MŰHELY KIADÓ
Bolyai Társaság – Kolozsvár
2011

A jegyzet elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Domus Hungarica Scientiarium et Artium ösztöndíja és a Szülőföld Alap 6352/2010 nyilvántartási számú programja támogatta.

Lektorálta: dr. Carcea Mária egyetemi tanár, Iaşi

Szaknyelvi lektorálás: dr. Fodor László egyetemi előadótanár, Marosvásárhely

Kiadja az Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár
Felelős kiadó: Köllő Zsófia
Korrektúra: Köllő Zsófia
Borítóterv: Makkai Bence
Számítógépes tördelés: Köllő Zsófia
Nyomta az AmGraphis, Kolozsvár

ISBN 978-606-8145-06-8

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ALBERT-LŐRINCZ, CSANÁD
Multikulturalitás és democrácia / Albert-Lőrincz Csanád, Albert-Lőrincz Márton. - Cluj-Napoca : Egyetemi Műhely Kiadó, 2011
ISBN 978-606-8145-06-8

I. Albert-Lőrincz, Márton

008

Tartalom

Ajánlás

Dr. Albert-Lőrincz Márton újabb könyvvel jelentkezik a tudományos irodalom palettáján, ezúttal fiatal szerzőtárssal, *Albert-Lőrincz Csanád* doktorandusszal közösen. A könyv egyetemi jegyzetnek készült, ami külön kiemelhető szerzői törekvés.

A témaválasztás a multikulturalizmust célozza meg, amelyet úgy tár az olvasó elé, hogy egyszerre világít rá a kultúra lényegére, céljára, nélkülözhetetlenségére és béklyójára, a szocializációban elfoglalt sajátos helyére és szerepére, kontinuitására és megtanulhatóságára, a beleszületettség révén jogos tulajdonítására és felajánlkozására más kultúrákból érkezőknek. Megtudjuk, hogy a társadalmi lét és a társadalmi együttélés számára nem elégséges a szociális kompetenciák interiorizálása, szükséges a kultúra minél több elemének minél átfogóbb internalizálása, a kulturális kompetenciák megszerzése is. E kettő, a szociális kompetenciák és a kulturális kompetenciák együttesen tesznek alkalmassá a társadalomba való beilleszkedésre, akulturális jártasságra, a békés, harmonikus társadalmi életre, a társadalmi aktivizmusra.

A multikulturalizmust társadalmi tényként kezelik a szerzők. Ez az alapállás jogosítja fel a szerzőket arra, hogy összekapcsolják a multikulturalizmust az ember szervezeti fejlődésével, amelynek csúcsára ők az állampolgárságot helyezik. Az állampolgárságot úgy fogják fel, mint a társadalmiság legfejlettebb formáját, ami jelenti a valahová tartozást földrajzi és nemzeti vonatkozásban, és mint ilyen, a legfontosabb identitáselemek egyikének tekintik. Ugyanakkor az állampolgárságot fejlődő, tartalmában gazdagodó jogállapotként értelmezik, ami előrevetíti az állampolgári habitus tanulás útján történő alakítását, a demokratikus értékek felismerését, befogadását, a magatartásviszonyulás és megnyilvánulás megtanulását. Ere az iskolai oktatás a legalkalmasabb és leghivatottabb. Ebben a koncepcióban önmagát kínálja az iskolai curriculáris oktatás tematizálása, a demokratikus állampolgárságra való nevelésre fókuszálva. A szerzők ennél is tovább lépnek akkor, amikor konkrét interkulturális kompetenciafejlesztő tréningeket ismertetnek és ajánlanak pedagógusoknak, önfejlesztő csoportoknak, a demokrácia promoválóinak.

A kilenc fejezet, amely a fent elmondottakat tematikus egységekbe foglalja, már önmagában is egységes, szerkezetileg jól strukturált elméleti építmény. A tizedik fejezet a multikulturalizmus jogi hátteréről szól. Tulajdonképpen ezzel a fejezettel teljesedik ki a kötet mint tematikus egység, ha a korábbi fejezetekben megfogalmazott uniós politikai vonatkozásokra is gondolunk. Ez a gondolatvezetés adja meg a kötet

elméleten túlmutató gyakorlati értékét. Összegezve tehát az alábbiakat emelném ki:

- A könyv jól felépített, olvasmányos, didaktikai szempontokat következetesen érvényesítő alkotás.
- Egy egyetemi félévre elegendő alapismereteket nyújt a hallgatóknak.
- A fejezeteket lezáró gazdag, többnyelvű könyvészeti utalás megkönnyíti a hallgatók tematikai tájékozódását, az ismeretek bővítésére sarkall.

A könyv erényeit csak vázlatosan felsorolva is örömmel ajánlom Albert-Lőrincz Márton és Albert-Lőrincz Csanád közös kötetét az olvasónak.

Iaşi, 2011. február 20. *Dr. Carcea Mária professzor*

Előszó

Napjainkban egyre több formában és fórumon esik szó a multikulturalizmusról. Ezt a demokratikus nyitás, a kultúrák felgyorsult migrációja követeli meg. Mégis, ha magyar nyelvű könyvet keresünk a témában, nincs könnyű dolgunk. Egyetemi oktatásunk joggal igényelhet olyan eligazító munkát, amely a hallgatók segítségére siethet, és nemcsak. Jelen könyv a multikulturalizmus jelenségét járja körül, az egyetemi oktatást szolgálva.

Alapkoncepciónk az volt, hogy olyan könyvet készítsünk, amely képes objektíven tárgyalni korunk egyik nagy dilemmájának, a multikulturalizmus jelenségének elkerülhetetlenségét, a vele járó gondokat, kihívásokat, és reményt ébreszteni arra, hogy a jelenség társadalmi és politikai akarattal kezelhető lehet.

Abból indulunk ki, hogy minden józanul gondolkodó ember elfogadja a társadalmi harmónia elvét, jólétben, biztonságban és boldogságban szeretne élni. Ha ez így van, akkor azt is tudatosítania kell, hogy neki magának is tennie kell érte. A saját boldogulásért mindenki személyes felelősséggel is tartozik. Csak a társadalmilag aktív, résztvevő és felelősségteljes polgári magatartás jogosít fel arra, hogy a társadalommal szemben megfogalmazott elvárásokra reális választ követeljünk.

Könyvünk a Karl Popper óta open society-nek nevezett – a kétkötetes The open society and its enemies című, a világháború alatt írt, először 1945-ben megjelent, immár klasszikus műre történő hivatkozással –, a kortárs társadalom eszményét szeretné képviselni, így a benne leírtak természetesen a nyugati típusú demokráciákra, a demokratikus környezetre érvényesek és alkalmasak.

A világon végbemenő változásoknak magunk is résztvevői, megtapasztalói vagyunk, de a kihívásokra nem tudunk gyors alkalmazkodással válaszolni. Elfogadjuk a materiális szinten végbemenő változások dinamikáját, a fogyasztói társadalomnak haszonélvezői is vagyunk, de számtalan feszültség zavarja kibontakozásunkat, érvényesülésünket, önmegvalósítási szükségletünk kielégítését. Érezzük, hogy megváltozott körülöttünk a világ, de mi magunk nem vagyunk felkészülve rá. Sok-sok történelmi előítélet, családi- és csoportminta, éthosz gátolja a teljes emberi fölzárkózást. A fölzárkózás mint alkalmazkodás legdeficitesebben mentális szinten megy végbe, amelyet az értékrend átalakulása, az értékeknek új trendekbe rendeződése, sőt a korábbi életvezetési elvek összekuszálódása, válsága tovább fokoz. Olykor már a posztmodern jelzőt sem tartjuk eléggé kifejezőnek jelen világunk

regisztrációjára, és a posztmorális jelzővel illetjük, jelezvén az értékrendszerben bekövetkezett, nehezen megemészthető vagy megemészthetetlen változások zavarát, szokatlanságát.

Korunk nagy kihívása a multikulturalizmus. Társadalmi tényként értelmezendő, hiszen kényszerítő hatása van a társadalomra. Vele kell élnie minden civilizált, a sokszínűség egységében megnyilvánuló, és benne bízó társadalomnak. Nem az a kérdés, hogy a történelmi múlt vagy a modernkori demográfiai migráció áll-e a jelenség mögött, hanem az, hogy mit lehet és mit kell tenni vele.

Nem vitás, a multikulturalizmust meg kell tanulni, hogy azután a gyakorlatban is érvényre juthasson. A multikulturalizmus interperszonális, interetnikai és interkulturális magatartás. Önmagától azonban nem tud kialakulni, mert akadályozza a korábban már konszolidálódott etnocentrikus identitástudat, amelyet a monokulturális nemzetállamok mint orientációs alapértéket legitimizáltak. A társadalmi fejlődés folyamatának bizonyos szakaszában a nemzeteszménynek valóban volt létjogosultsága, mert nagyban hozzájárult a nemzeti emancipációhoz és a társadalmi fölemelkedéshez. A kortárs világ alakulása másfajta társadalmi szükségleteket termelt ki. A világon észlelhető globalizációs törekvések következtében országok, régiók, társadalmak és kultúrák kerülnek közelebb egymáshoz. Gazdasági és politikai érdekként, szükségletként fogalmazódik meg a társadalmi béke, a nemzetek, nemzet- és társadalmi csoportok harmonikus együttélésének stratégiai megszervezése.

A multikulturalizmus tanulható és tanítható. Az iskola, mint az oktatásra és nevelésre szakosodott társadalmi intézmény alapvetően járulhat hozzá a multikulturális magatartás modellezéséhez, neveléséhez, terjesztéséhez. Erre szükség is van. Az ember társadalmi szervezkedése folyamatában eljutott a humanizálódástól a szocializáción keresztül a kulturalizációig, az ügyesség- és erődeterminált társadalmi helytől az állampolgársági tudatosság és professzionalizmus által determinált társadalmi szerepig és pozícióig, a monokulturális szocializációtól a multikulturális szocializációig. Ez utóbbit most tanulja. A gazdaság globalizálódik, a demokratikus társadalom eszménye egyre átfogóbban – de nem ellenállás, áldozat nélkül – tör előre a világ országaiban, a glóbusz közös élettérré minősül át. A mai korszak problémái globálisak, ugyanakkor megvannak régi modellek, minták, érdekek, előítéletek, félelmek és agressziók is.

A multikulturalizmusra való nevelést az iskolában kell elkezdeni, a legalsó foktól a legmagasabb képzési szintekig. A kulturális és multikulturális készségek innen fognak kirajzani a társadalmi térbe. Ha az iskola által közvetített demokratikus értékek hitelességét nem rontja le a

társadalmi tapasztalat, a multikulturális magatartás modellje viszonylag gyorsan meggyökerezhet a társadalomban. Ha a társadalmi és kulturális beilleszkedésre vonatkozó tanulmányok eredményeit figyeljük, amelyek arra a következtetésre jutottak, hogy a szülők által választott új társadalmak kultúráját már teljességgel birtokolni tudja a leszármazott, aki bele született, bízhatunk abban, hogy már a második, harmadik generációnak van esélye arra, hogy a teljes demokratikus értékrend birtokában élje meg állampolgársági identitását, fajra, nemre, vallásra vagy etnikai hovátartozásra való tekintet nélkül. Ez az állapot ma már több mint ideál, mert politikai programokban törekvésként fogalmazzák meg. Erre példa az Európai Unió.

Az Európai Unió új társadalmi helyzetében témánk szempontjából két fontos problémával találja szemben magát. Az egyik, amelyre már évtizedek óta gyűjti tapasztalatait, a munkaerő-migrációhoz kapcsolódó kultúramigráció, ami a kultúrák találkozását, keveredését, egymás mellett élését vagy ütközését eredményezi. A másik probléma az unió bővítéséhez kapcsolódik, amelynek eredményeként a korábbi nagy kultúrák kisebbségi helyzetbe kerültek, és így, a kultúrák is egymáshoz közelebb kerülvén, váratlan érzékenységek kerültek felszínre. Az iskolának a nevelés eszközével kell a probléma kezelésébe bekapcsolódnia. Segítenie kell az egységes európai szellemi felépítmény létrehozását. Olyan tantárgyakat kell bevezetni az oktatásba, amelyek a másság értékére szocializálnak. Az EU tagországaiban mindenhol felvették ezeket a tantárgyakat – valamilyen formában – az oktatási curriculumba.

A tantárgy célkitűzése: a jövendő szakemberek felkészítése a nemzeti állampolgárság és az európai állampolgárság összehangolására, a multikulturális magatartásra.

Könyvünkben a fejezetek úgy épülnek egymásra, hogy egyrész az elméleti, kognitív tantárgyi szükségletet kielégítsék, a tartalom fokozatos tágításával, miközben folyamatosan bővítik a fogalmi ismereteket, másrészt a társadalom felelősségének hangsúlyozása irányába haladva eljutunk a demokratikus és multikulturális nevelés kérdéséhez és lehetőségeihez. Fokozatosan multikulturális kompetenciák, készségek alakulnak ki. Azt is megismerjük, hogy országunk törvényei – az alaptörvény, a kisebbségi és oktatási törvények – miképpen kezelik, biztosítják és garantálják a multikulturális kibontakozás lehetőségét egy olyan országban, ahol a 2002. évi cenzus szerint a lakosság 10,5%-a nem tartozik a többségi kultúrához. Az idézett népszámlálás adatai között tíz, már százalékos arányban is kifejezhető, és további legkevesebb tíz más etnikai-nyelvi kisebbség, illetve 15 vallási közösség szerepel, de a

nemzetközi munkaerő migrációja előre vetíti további új kisebbségi csoportok megjelenését.

A szerkesztési logika a kultúra – multikultúra – szocializáció – kulturalizáció – állampolgárság – demokratikus állampolgárságra nevelés logikai fonalát követi, az általánostól a konkrét felé haladva. A könyv 10 fejezetet tartalmaz. A fejezetek úgy épülnek egymásra, hogy

a) fokozatosan mélyítsék a multikulturalizmust megalapozó fogalmi arzenált;

b) fokozatosan vezessenek végig a társadalmi humanizációtól a társadalmi és kulturális kompetenciákkal fölruházott demokratikus állampolgárságig;

c) vezessenek végig a monokulturális társadalom eszményétől a multikulturális társadalom eszményéig, a nemzeti és társadalmi emancipációtól a multikulturalizmusig;

d) az olvasóban fokozatosan épüljön ki a demokratikus társadalomba vetett bizalom;

e) az olvasó fokozatosan jusson el az általános elvi szintről az Európai Unió Tanácsa által kezdeményezett konkrét uniós multikulturális és interetnikai problémákba;

f.) az általános elvek szintjéről jusson el az olvasó a román jogi normatívákban megfogalmazott multikulturális, antidiszkriminatív és inklúziós előírásokig.

Az első fejezet a kultúra mibenlétét tárgyalja. Azért fontos a kultúráról való általános tájékozódás, mert ez a kiindulási alapja annak, hogy a multikulturalitásról szólni lehessen.

A második fejezetben a monokulturalitást és a multikulturalitást ismertetjük, egy viszonylagos történeti perspektívában.

A harmadik fejezetben aról lesz szó, hogy hogyan jut el az ember a társas szükséglettől a multikulturális kompetenciákig.

A negyedik fejezetben az állampolgársággal foglalkozunk. Azért fontos az állampolgárság fogalmának tisztázása, mert a demokratikus társadalmi kibontakozás csakis az állampolgári minőség tartalmán keresztül valósulhat meg. Ez indokolja az európai állampolgárság kérdésének körüljárását is.

Az ötödik fejezet az állampolgárságra való nevelés szükségességét taglalja az európai állampolgársági habitus kialakításában.

A hatodik fejezetben a társadalmi és nemzeti emancipációt segítő nevelési törekvésekről írunk. Hangsúlyt kap ezen törekvéseknek a kulturális identitás kialakításában betöltött pozitív – a felemelkedést

szolgáló – és negatív – az etnocentrizmust erősítő, olykor a szélsőséges megnyilvánulásokat is támogató – szerepe egyaránt.

A hetedik fejezet a multikulturalizmust alátámasztó és segítő demokratikus nevelésről szól. Itt írjuk le a demokratikus társadalmi keretekben leggyakrabban megnyilvánuló antidemokratikus magatartásokat és eszméket, amelyekkel szemben a társadalom a multi- és interkulturális neveléssel, a mindenféle megkülönböztetés elleni iskolai neveléssel küzd. Ugyanitt mutatjuk be az Európai Unió oktatási-nevelési törekvéseit arra vonatkozóan, hogy lebontódjanak a nemzeti és nemzetekkel szembeni előítéletek, létrejöjjön a sok nemzetből és sok kultúrából összeálló társadalom működő egysége.

A nyolcadik fejezetben az iskolai nevelés során kialakítható multikulturális kompetenciákról írunk, az Európai Unió Tanácsa oktatási albizottságainak szakembereire támaszkodva. Kiemelten foglalkozunk a Demokratikus Állampolgárságra Nevelés című iskolai tantárgy szerepével a multi- és interkulturális polgári értékek és készségek képződésében, kialakításában.

A kilencedik fejezetben két olyan gyakorlati eljárást ismertetünk, amelyeket bármilyen közösségben érdemes megtanulni és gyakorolni, különös tekintettel az iskolai közösségekre.

A tizedik fejezetben azt vizsgáljuk, hogy milyen jogi alapok és normák állnak rendelkezésre a multikulturalizmus érvényesüléséhez az általános emberi jogok, az európai jogszabályozás és a román törvények összefüggésében.

A könyv elsősorban az egyetemi hallgatók oktatását hivatott szolgálni. Igyekeztünk megfelelni úgy a didaktikai, mint a stilisztikai követelményeknek. A fogalmak leírása, tisztázása és meghatározása, valamint a fejezetek tagolása ennek a célnak rendelődik alá. A fejezetek végén lévő könyvészeti utalások a hallgatók tematikai tájékozódását könnyítik meg. A kérdések és feladatok, valamint a rövid összefoglalók a témák elmélyítését segítik.

A fentiek alapján bizakodással ajánljuk könyvünket a hallgatók, a pedagógusok és az érdeklődő civil szervezetek figyelmébe.

A Szerzők

I. fejezet

Mi is a kultúra?

- A kultúra fogalma
  - A kultúra meghatározása
    - Lato senso definíció
    - Stricto senso definíció
- A kollektív beilleszkedés módozatai: a szocializáció és a kulturalizáció
  - A kultúra és a kommunikálható tudáskészlet
  - A szocializáció pszichoszociális alapjai
  - A szocializáció és a kultúrából való részesedés
- A kultúra folyamatjellege
  - A kultúra „mentális beprogramozódása"
  - A kultúra kontinuitása
- A kultúra megtanulhatósága
  - A Goldman-féle jéghegy-modell
  - A kultúrába való bevezetődés
  - A kultúra internalizációja – a kultúrafüggőség

Bevezetés

A fejezet a kultúra értelmezéséről, a kultúrába való bevezetődésről, a kultúra megtanulhatóságáról és belsővé tételéről ad áttekintést. Tisztázzuk a kultúra fogalmát, meghatározzuk szűkebb és tágabb értelmét.
A kultúrába való bevezetődés és a kultúra megtanulása, elsajátítása, akárcsak a szocializáció, az emberré válás legszélesebben értelmezhető processzusa, olyan tapasztalati akkumuláció, amelyben az ember megtanul alkalmazkodni a világhoz, amelyben él. Az így szerzett tapasztalatok képessé teszik az ösztönéleten való felülkerekedésre, az erkölcsi felemelkedésre, az otthonosság megélésére.

Az a tény, hogy a társadalmak a monokulturalitás irányába fejlődnek, szükségessé teszi a kultúrák megtanulhatóságának vizsgálatát. A kultúrák megtanulhatósága a kultúrába való bevezetődés két lehetséges formájára irányítja figyelmünket: a kultúra megtanulhatóságának teljességére, akadálytalanságára, amely az adott kultúrába való beleszületés révén

valósul meg, amit mi enkulturációnak nevezünk, illetve az idegen kultúrából egy új kultúrába történő bevezetődésre - ez az akkulturáció –, amely csak hiányos kulturalizációt tesz lehetővé, mivel az anyakultúrában kialakult kultúrtudat, az ismeretek, szokások, viselkedési és viszonyulási minták akadályként tovább élnek az egyénben. A nyelvi kultúrába való beletanulás az adott kultúrában felnövő gyermek számára már kiteljesedik, ám a kultúra mélyebb rétegeinek, metaszintjeinek interiorizálása csak két-három generáció után történik meg, amikor az anyakultúra akadályai már nem bénítják a társadalmi tanulást és a kultúra operacionalizálását, tudatos, önálló és aktív használatát.

1. A kultúra fogalma

Kutatásai során Raymond Williams (1921–1987) megállapította, hogy a kultúra fogalma a mai jelentésben a 17–18. század fordulóján került be a szakirodalomba, olyan általános fogalmakkal együtt, mint a civilizáció vagy a demokrácia (vö. Vitányi 2002). Tartalmát és terjedelmét a mai napig nem sikerült kellőképpen tisztázni. Tapasztaljuk, hogy esetenként a civilizáció, máskor a társadalom fogalmával azonos értelemben használják. Norbert Elias (1897–1990) *A civilizáció folyamata* (1987) című könyvében azt írja, hogy a két fogalom ugyanaz, csak a civilizáció fogalmát a franciák, a kultúra fogalmát a németek használják. Tartalmi szempontból nincs különbség közöttük, mi több, a német „kultúrnemzet" fogalma ugyanazt az értelmet hordozza, mint a francia „civilizált társadalom" terminus. „A kultúra, társadalom és civilizáció fogalmának tartalma és terjedelme voltaképpen azonos, csak más-más oldalról nézve" mondja Vitányi (2002: 64).

[Megj. A civilizáció fogalmát legkevesebb négy értelemben használják:

1. A társadalmi fejlődés foka a történelmi távlatokban. Ebben a felfogásban a civilizáció a kultúrának történelmi távlataiba vesző része, a történelem előtti korok, a letűnt világok (lásd azték, maja, krétai-mükénéi, babiloni, egyiptomi, szanszkrit stb. kultúrák).
2. A társadalmi fejlődés mai foka.
3. A társadalmi, gazdasági és szellemi műveltség.
4. A szellemivel szembeállított anyagi kultúra (Rathmann 1996).

A társadalom fogalma „a kultúra szervezőhatását fejezi ki" (Csányi 2003: 51).]

Tartalmi szempontból tehát a kultúra és a civilizáció egyaránt „nemcsak az élet menetét szabályozó normák rendszerére utal, hanem egyszersmind számos gátlás interiorizációját, a személyiségekbe való beépülését is jelenti" (vö. Krémer 2009: 402).

1.1. A kultúra meghatározása

A kultúra fogalma a latin *colere* igéből vezethető le, amelynek jelentése művelés. A művelés értelemszerűen a létrehozást, teremtést, emberi cselekvést jelentő fogalom. A kultúra tehát az, ami nem a természeti környezetből kerül be az emberi társadalomba, hanem az ember alkotó munkája révén.

Amikor a kultúra fogalmát akarjuk meghatározni, megkerülhetetlen Alfred L. Kroeber (1876–1960) és Clyde K. M. Kluckhohn (1905–1960) amerikai antropológusok, akik már a múlt század közepén 164 definíciót vettek számba a kultúráról. (vö. Vitányi 2002). Azóta újabb és újabb meghatározások születtek. Felsorolásuk nyilván itt és most értelmetlen lenne.

A meghatározások bősége arra enged következtetni, hogy olyan általános fogalommal van dolgunk – Vitányi szerint keretfogalom –, amelynek sem tartalmát, sem terjedelmét nem lehet pontosan behatárolni, ezért hol szűkebb, hol tágabb értelemben definiálják. John Storey a *Cultural theory and popular culture* című szöveggyűjtemény előszavában, Raymond Williams alapján, a definíciókat három nagy kategóriába sorolta.

a.) Az első csoportba azok a meghatározások tartoznak, amelyek a kultúrát az intellektuális, spirituális és esztétikai fejlődés általános folyamataként írják le. A kultúra az emberiség általános fejlődési folyamata, amelyben abszolút megbízható igazságok és egyetemes értékek keletkeznek. Storey az irodalom, a költészet, a filozófia nagy horderejű intellektuális, szellemi és esztétikai alkotásait hozza fel példaként;

b.) A második csoportba tartozó meghatározások szerint kultúra egy ember, egy korszak vagy embercsoport tudása, élettapasztalata, életútja. Ez az a tapasztalat, amelyet a kultúrából való részesedés határoz meg és amelyet a mindennapi gyakorlatban is alkalmazunk. Ilyen az írni-olvasni tudás, a sport, a világi és vallásos szokások és ünnepek, véli Storey;

c.) A harmadik csoportba tartozó meghatározások szerint a kultúra a szellemi munka és különösen a művészi tevékenység terméke és/vagy gyakorlata (Storey 2006: 24).

A meghatározások fenti csoportosításai csak látszólag kizárólagosak, valójában komplementárisak, egymást kiegészítőek. Tartalmi szempontból a kultúra egy-egy részterületére szűkített definíciók.

A kultúra fogalmát két értelemben használják.

a.) *Tág értelemben* az egész emberiség által valaha létrehozott anyagi és szellemi produktum egészére kiterjeszthető fogalom. Ebben az értelemben a kultúra az ember teremtett világa, azaz az emberi teljesít-

mény objektivációja. Az *objektiváció* „a tárgy, ahogy az ember a maga használatára és képére átformálja", szemben az *objektum*mal, amely „a tárgy, ahogy a természet adja" (Vitányi 2002: 64).

b.) *Szűkebb értelemben* a kultúra az ember alkotói megnyilvánulásának hol az anyagi, hol a szellemi kultúrára való leszűkítése, illetve ezeknek még kisebb alrészekre tagolása. Ilyen vonatkozásban gyakran találkozunk például a technikai kultúra, az irodalmi kultúra, a zenei kultúra, képzőművészeti kultúra, színházkultúra, a viselkedési kultúra, valláskultúra stb. fogalmakkal.

1.1.1. Lato senso definíció

Az ember életterében egyaránt létezik és hat a természeti környezet és az emberi erőfeszítések során teremtett mesterséges környezet. *Tág értelemben* ez utóbbit szokták kultúrának mondani. Németh András szerint a kultúra *az ember által megteremtett mesterséges környezet egésze*, amely a társadalom vagy az azon belül élő csoportok életmódjára utal, és elsősorban az általuk megőrzött értékekből, az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból áll, de beletartozik minden, ami a természeti környezet fölé épülő emberi teremtett környezet része:

- az ember állásfoglalásai és gondolatai,
- az erkölcsi normák és egyéb viselkedési minták,
- az emocionális önkifejezési formák,
- a szociális, jogi és politikai szervezetek,
- a gazdasági tevékenységformák,
- a technika és alkotásai,
- mindazok az intézmények és tevékenységformák, amelyek nem csupán a lét- és fajfenntartásra irányulnak: művészetek, tudományok, vallás, önálló társas tevékenységek (játék, sport, ünnep),
- az egyes intézmények összetett szimbólumrendszerei, formai megoldásai, technikái, az ezekkel összefüggő szokások, célok, divatok, tervek stb., melyek emberré tesznek (vö. Németh 1997: 22).

Tágabb értelemben a kultúra az egész emberiségre kiterjesztett *alkotott közkincs*, mindaz, amit az ember teremtő ereje valaha is létesített. Magába foglalja mindazt, amit anyagi és szellemi produktumnak szoktunk nevezni, az ezekhez hozzákapcsolódó életszervező elvekkel (értékekkel) és normarendszerekkel együtt, amelyeket az ember a természeti és társadalmi környezetben és ennek alárendelődve elfogad, fejleszt, létrehoz és továbbad. Olyan közkincs, amely meghatározza az ember életfeltételeit és életmi-

nőségét. A kultúra a létrehozott és reprodukált (például egy színházi esemény) anyagi és szellemi teremtett érték, amelyet az ember alkotói géniusza létesít, és amely az emberi csoportok és/vagy az egész emberiség közkincsévé válik. „A fogalomba beletartoznak az értékek, hitek, a nyelv, a politikai intézményrendszer, a gazdasági tevékenység jellemzői: az alkalmazott technológiák és tudás, valamint a művészetek is. Ez utóbbiakat (a gazdasági tevékenység eredményei – megj. a szerzők) anyagi kultúrának is nevezhetjük" (Csath 2008: 13).

A kultúra az emberiség történeti fejlődésének terméke, ám „nem csak egyszerűen az anyagi és szellemi értékek gazdag és megkapó 'kincsesháza', amely valamiféle átszellemült szemlélődésre sarkall, nem csupán jól meghatározható sajátosságok véges tömege, hanem egyszersmind egy *örökké alakuló folyamat* is, amely magába foglalja és felelősséggel terheli meg az egyént és a közösséget" (Nedelcu 2008: 18). A kultúra nem valamiféle passzív, tárgyi, elidegenedett mű, amelyet a teremtő ember unalmában vagy szükséglete kielégítése céljából létrehozott, hanem olyan, mint egy *emberiségméretű művészi installáció*, amelyet nem egyetlen művész, hanem az emberiség egésze valaha is alkotott és átörökített, és amelynek ő örökké aktív részese, élvezője és éltetője is. Úgy is mondhatnánk, hogy *az ember teremtett és funkcionális világa*. Azáltal válik emberivé és működővé, hogy folyamatosan hat és viszonyulásokat gerjeszt. „Az ember idegrendszere nem csak lehetővé teszi számára a kultúra szabályainak elsajátítását, de meg is követeli azt ahhoz, hogy működőképes lehessen. Nem csupán kiegészíti, fejleszti és kiterjeszti az organikus képességeket, hanem logikailag és genetikailag is *ab ovo* alkotóeleme ezeknek a képességeknek. A kultúra nélküli embert nem egy eredendően tehetséges, de beteljesületlen majomként kell elképzelnünk, hanem egy teljesen esztelen és így működésképtelen szörnyetegként" (Geertz 1973: 68). A kultúra tehát mindaz, ami emberré tesz. Elemeit szelektív módon használjuk, élvezzük és gazdagítjuk. Benne élünk, értékeljük és viszonyulunk hozzá.

A fenti tágabban értelmezett okfejtés alapján megállapíthatjuk, hogy a kultúra az ember és az emberi közösségek legmagasabb rendű teljesítménye, mindaz, amit valaha is alkotott, létesített, létrehozott, saját képessége, hajlama, tehetsége, tudása és tapasztalata segítségével, azért, hogy természeti környezetét a leginkább magának valóvá alakítsa. Mint az ember alkotott környezete, négy alkotó, a társadalmi létet meghatározó elem köré épül. Ezek a társadalom spirituális (szellemi), materiális (tárgyi), intellektuális (értelmi) és emocionális (érzelmi) dimenziójának bonyolult és egymásra ható, egymás által funkcionáló egységét alkotják.

Összegzéseként az olvasók figyelmébe ajánljuk az alábbi két definíciót. Andorka Rudolf „a kultúra fogalmába tartozónak tekinti nemcsak és

nem is elsősorban az irodalmi, művészeti, zenei alkotásokat, azok ismeretét és élvezetét, hanem egyrészről az emberek alkotta tárgyakat (például épületeket, bútorokat), másrészről és főképpen a társadalom viselkedési szabályait, normáit, az azokat alátámasztó értékeket, a hiedelmeket, a vallást, továbbá a hétköznapi és tudományos ismereteket, végül magát a nyelvet. Tehát a kultúra anyagi, kognitív és normatív elemekből áll, tehát tárgyakból, tudásból, továbbá értékekből és normákból" (Andorka 2000: 488). Anthony Giddens szerint „a kultúra a csoport tagjai által megőrzött értékekből, az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból áll" (Giddens 2003: 61). *Tág értelemben tehát, a kultúra a létrehozó, létesítő emberi lényeg legáltalánosabb megnyilatkozása.*

1.1.2. Stricto senso definíció

Szűkebb értelemben a kultúrát általában az emberi társadalom szellemiségével szokták azonosítani. Ebben az értelemben Steven P. Chamberlain a következő definíciót adja: „a kultúra azoknak az értékeknek, normáknak és tradícióknak az összessége, amelyek meghatározzák, hogy egy lelkileg összetartozó csoport tagjai miként észlelik saját környezetüket, hogyan gondolkodnak róla, hogyan hatnak egymásra, hogyan viselkednek, és hogyan ítélik meg saját világukat" (Chamberlain–Medeiras-Landurand 1991, idézi Chamberlain 2005, 3).

A kultúra szűkebb értelmezése a művészeti és irodalmi alkotásokat, az emberek és csoportok életmódját, életfelfogását, a történelmileg kialakult, megtanult, megtapasztalt, megértett és megörökölt értékeket és értékrendszereket, hagyományokat és hiteket, viselkedési és kommunikációs formákat, mentalitásokat, viszonyulásokat és értelmezéseket foglalja magába. (UNESCO 1982; Csath 2008; Nedelcu 2008). A fenti értelmezést némiképp árnyalja S. Nieto (1992), aki dinamikus struktúrába helyezi a kultúra tartalmi elemeit. Szerinte „a kultúra mindaz, amit az állandó változásban lévő értékek, tradíciók, társadalmi és politikai viszonyok képviselnek, bárhol is legyenek megteremtve azok, és amelyek olyan emberi csoportoknak a sajátjai, akik jól meghatározott, önazonosság-generáló tényezők – a közös történelem, a földrajzi hely, a társadalmi osztály, a vallás – összekapcsolódása következtében kerültek egybe, és amelyek őket másoktól megkülönböztetik. Nem csak az étkezéshez és élelmezéshez, az ünnepekhez és ünnepléshez, a viselethez vagy a művészeti kifejezésekhez kapcsolódnak, hanem a kevésbé kitapintható magatartási megnyilvánulásokhoz is: a kommunikációhoz, az attitűdökhöz, az emberek társas kapcsolataihoz" (Nieto, idézi Nedelcu 2008: 19).

A filozófiai, de a hétköznapi gondolkodásban is a kultúra fogalmát inkább szűkebb értelemben használják. Példaként említésre érdemes a filozófusként kevésbé ismert Székely János költő (1927-1992), aki filozófiai esszéiben kísérletet tesz a kultúra fogalmának értelmezésére. Kultúrafelfogásának sajátossága az, hogy a szellemi produktumnak csak azt a részét tekinti kultúrának, amely a közösségi tudatban konzerválódik, tovább él, és közvetítődik a következő nemzedékék számára. Székely János filozófiai gondolkodását a totalitárius román társadalmi valóság ihlette és határozta meg. Szerinte a kultúra a kollektív tudatban megnyilvánuló közösségi autentikus „vitalitás" és érvényesség megnyilatkozása. „A kultúra mindazoknak a szociális kapcsolatoknak jogi, magatartásbeli normáknak, eszményeknek, értékeknek, a világ természetére vonatkozó mindazon elképzeléseknek az összessége, melyek az adott közösségben kollektív szinten érvényesülnek. Hagyományozott köztudat a kultúra, a társadalom vitalitását és önazonosságát szavatolja térben és időben is" (Székely 1995: 136). Székelynél tehát a kultúra *a köztudatban testet öltő szellemiség*, amelyet adott korban, adott közösség a magáénak tekint, és mint ilyen, meghatározza közösségi identitásának arcélét. Ebben a szemléletben minden kisebb-nagyobb, önmagát egységes közösségként definiáló emberi csoportosulásnak saját és specifikus felismerhető kultúrája van, amelyet hagyományai, szokásai, nyelve, nyelvi kódrendszere stb. tesznek láthatóvá. Székely a kultúra fogalmát nem terjeszti ki a közösség tárgyi produktumaira, így meghatározása a *stricto senso* kategóriájába tartozik. Érdeme a kultúra közösségi jellegének kiemelése.

A nagy világlexikonok némelyike ugyancsak szűk értelemben definiálja a kultúra fogalmát. Az oxfordi *Advanced Learner's Dictionary* (1995) például azt írja, hogy a kultúra „adott embercsoport szokásainak, művészetének és társadalmi intézményeinek együttese" (idézi Csath 2008: 13). Hasonló módon jár el a *Cambridge Encyclopedy* (1990) is, ahol az olvasható, hogy a kultúra embercsoportok életmódja, amely a tanult viselkedési és gondolkodási módokat fejezi ki, és amelyeket egyik generáció átad a másiknak (vö. Csath uo.).

A szűkebb értelemben vett kultúradefiníciók tehát, azokat a jegyeket emelik ki, amelyek az ember szellemi termékeire, érzésvilágára és viszonyulásaira vonatkoznak. A szellemi kultúrát különválasztják az anyagi kultúrától.

2. A kollektív beilleszkedés módozatai: a szocializáció és a kulturalizáció

A kultúrába való bevezetődés, akárcsak a szocializáció az emberré válás legszélesebben értelmezhető processzusa, olyan tapasztalati tanulás, amelyben az ember megtanul alkalmazkodni ahhoz a világhoz, amelyben él, miközben ő maga is alkot és alakítja azt. Az így szerzett tapasztalatok képessé teszik az ösztönéleten való felülkerekedésre, az erkölcsi felemelkedésre. A szocializáció során észleljük és megtanuljuk a minket körülölelő természetes és mesterséges világ értelmezését, felkészülünk sokféle szerepeinkre, megtanulunk játszani, gondolkodni, dolgozni, megtanuljuk az interperszonális kapcsolatokban való megnyilvánulásokat és helytállást, emberként nyilvánulunk meg. Beilleszkedünk társas világunkba.

A közösségi beilleszkedés kérdése két problémát vet fel: az egyik a kultúrából való részesedés lehetőségének, a másik az ember és a társadalmi környezet kölcsönhatásának a kérdése. Előbbit kulturalizációnak, utóbbit szocializációnak nevezzük. Ezek a kollektív beilleszkedés módozatai, amelyek lehetővé teszik a valamely emberi közösség érték- és normarendszerével való azonosulást.

A szocializáció és a kulturalizáció fogalmait leggyakrabban azonos értelemben használják, mondván, hogy mindkét esetben ugyanarról a jelenségről, a társadalmi beilleszkedésről van szó, csak a megközelítési szempont tér el. Valóban, alapvetően mindkét fogalom a társadalmi beilleszkedésre vonatkozik. Az antropológusok a kultúra felől közelítik meg a társadalomba való bevezetődést, a szociológusok és szociálpszichológusok a társadalom felől. A folyamatot az antropológusok a kultúrába való bevezetődésnek (enkulturációnak vagy kulturalizációnak), a szociológusok társadalmi tanulásnak vagy szocializációnak nevezik.

A kultúra anyagi, kognitív és normatív (viszony) elemekből áll, amelyből csak valamennyit, viszonylag kis részt sikerül elsajátítani a szocializáció folyamán. Ez a kultúrából való részesedés foka. A kultúrából való részesedés (*enkulturáció*) az egyén bevezetődése abba a világba, amit az ember valaha is létrehozott, létesített és tovább örökített. Nem lehet különválasztani a szocializációtól (társadalmivá válás), annak részének kell tekinteni, de a két fogalmat nem kell összemosni. Németh (1998) az anyanyelv megtanulásának példáján keresztül mutatja be a két fogalom közötti különbséget. Az anyanyelvet apró lépésekben sajátítjuk el, először az anyanyelv hanganyagát, majd ezek kombinációját, eljutván az értelmes mondatalkotásig, a helyes nyelvhasználatig. Ez enkulturáció. Amikor azt is megtanuljuk, hogy a közlésnek a társadalmi szabályok szerint kell megtörténnie a társadalom morális követelményeinek megfelelően (gondoljunk a trágárságra, mikor emeljük fel hangunkat, mikor illik kiabálni vagy suttogni), már szocializációról van szó (vö. Albert-Lőrincz 2007: 80).

Németh András szerint a szocializáció során az alábbi kultúraelemeket sajátítjuk el:

- a szellemi, tárgyi, politikai, egészségi, munka- és pedagógiai kultúra tapasztalatelemeit, bizonyos fokig, illetve
- a közösség viselkedési szokásait, hagyományait.
- Az értékek az életvezetést és a közösségben való élést szabályozó meggyőződések, tudati tükröződések.

A normák ezeknek az értékeknek a gyakorlása, amelyek a cselekvésekben, viszonyulásokban és a viselkedésben nyilvánulnak meg, számon kérhetőek és szankciókkal szabályozhatóak. (Németh 1998, idézi Albert-Lőrincz 2009: 79).

Tehát két egymásba hatoló, implementáris folyamatról van szó. Az enkulturáció kultúrlénnyé, a szocializáció társadalmi lénnyé alakít.

Mi úgy véljük, hogy a szocializáció a társadalmi beilleszkedés interperszonális, a kulturalizáció az instrumentális dimenziójára fókuszál. Összefügg egymással, egymást feltételezik, mégsem azonosak.

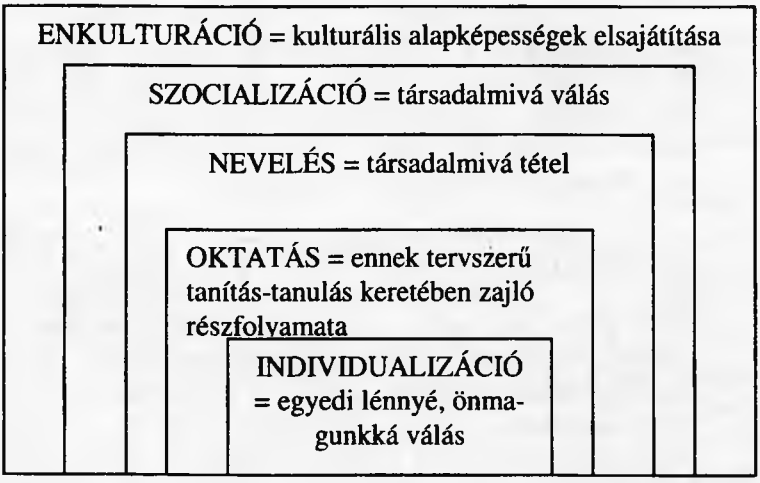
- A pszichológia úgy határozza meg a szocializációt, mint az emberi személyiség kialakulásának folyamatát valamely társas környezetben. (A személyes identitás kialakulása.)
- A szociálpszichológia a meghatározást kiterjeszti a szociális dimenzióra is. A szocializációt úgy értelmezi, mint azt a folyamatot, amelyben a gyermek megtanulja a környező társadalom kultúráját, normáit és értékeit, valamint azokat a szerepmintákat, amelyeket élete során, különböző státuszaiban gyakorolni fog. (Felkészülés a társadalmi szerepekre).
- A szociológiai meghatározások inkább az értékek internalizációjára (belsővé tételére) teszik a hangsúlyt (Andorka 2000: 491). A szocializáció során tehát képessé válunk a társadalmi életre, megtanuljuk, hogy mit szabad és mit nem szabad tennünk, elsajátítjuk környezetünk normarendszerét, elfogadjuk vagy elviseljük szankcióit, egyszóval bevezetődünk a társadalomba, alkalmassá válunk a közösségben való életre. Megtanuljuk, hogy hogyan éljünk a társadalomban, a közösségben. Megtanuljuk a társas alapszükségletek kielégítésének, a csoporthoz tartozás, az együttműködés, a kölcsönösség és szolidarítás, a bizalom és biztonság, az önbecsülés és önmegvalósítás módozatait és lehetőségeit. (Felkészülés a társadalmi együttélésre).
- A kulturalizáció *(collective programming)*: a kultúra elemeinek fokozatos felfedezése, megtanulása, a kultúrába való beilleszkedés folyamata. Azokat az *eszközöket* ismerjük meg, amelyek segítenek abban, hogy a társadalmi életben eligazodni és ki-

igazodni tudjunk, és a szükséges döntések meghozatalára képessé váljunk. Ilyen eszközök például a nyelv, a mentalitás, a gondolkodásmód, az értékelési és életszervező elvek és alapelvek, a szellemi környezet és az anyagi termékek. Megtanuljuk azoknak az anyagi és szellemi eszközöknek, technológiáknak a használatát, amelyek a társadalomban való élés minőségét biztosítják. (Felkészülés a minőségi létre).

A fenti viszonyítási rendszerek ténylegesen és együttesen hatnak és határozzák meg az ember társadalmiságát. A szocializáció során a személyes identitástól eljutunk a szociális identitásig, anélkül, hogy valamelyik a kettő közül megszűnne. A társadalmi ember egyszerre rendelkezik a személyes és a szociális identitással.

Álláspontunk szerint a kulturalizáció lényege a *kulturális státusz*, tágabb értelemben a *kulturális identitás* kialakítása. A szocializáció a *szociális identitás* kialakulását teszi lehetővé. A kulturalizációnak nincs szankcionáló funkciója, míg a szocializáció folyamán a normatanulás a folyamatos szankcionálás nyomása alatt megy végbe.

A társadalmivá válás és a kultúrába való bevezetődés összefüggését az 1. ábra szemlélteti:



1. ábra. *A társadalmi emberré válás folyamata* (Herbert Gudjons 1995, idézi Németh 1997: 28, vö. Albert-Lőrincz 2009: 79).

A kultúrából való részesedés bevezetődés abba a világba, amit az ember valaha is létrehozott, létesített, így nem választható külön a szocializációtól, annak részének kell tekintenünk. A kulturalizáció kapcsán két dolgot kell kiemelnünk: az *alkotást*, mint az emberi szellem objektivációját és

az alkotott objektumok használatát. A kultúra az, ami *eszköz*ül szolgál a külső környezethez való alkalmazkodáshoz, az emberré váláshoz: a nyelv, a szokások, az erkölcs, a szellemiség, az anyagi megvalósítások, a viselkedés, a magatartás.

2.1. A kultúra és a kommunikálható tudáskészlet

A kulturalizáció a kultúra elemeinek elsajátítását, interiorizálását és integrálását jelenti. Ebben a folyamatban a nyelvi szimbólumok megtanulása a legfontosabb, ugyanakkor a legeredményesebb mozzanat. Erre épül – közvetve vagy közvetlenül – az egész kultúra.

Geert Hofstede (2001) kultúrameghatározása így szól: a kultúra „azon közös szellemi programok összessége, amelyek az egyének viselkedését, a környezeti változásokra adott válaszait alakítják" (idézi Csath 2008: 13). A fenti meghatározás arra irányítja figyelmünket, hogy a kultúra létrehozásához a gondolkodó és cselekvő embernek mindenekelőtt eszközre volt szüksége. Ezt a szerepet a nyelvi szimbólumok töltötték és töltik be. A nyelvi kommunikáció tette lehetővé a társas együttlét szabályozását, a társas együttlét életfeltételeinek létrehozását, az értékek továbbadását, továbbvitelét.

Az emberek közötti kapcsolatok alapvetően kommunikációs kapcsolatok. Jürgen Habermas (sz. 1929) *A kommunikatív cselekvés elmélete* című művében majdhogynem erre redukálja a kultúrát. Szerinte a kultúra a *kommunikálható tudáskészlet*, az a tudás, amelyből a kommunikációban résztvevők a világra vonatkozó megállapításaikban támaszkodnak, a világot értelmezik.

A kultúrában a nyelv két alapfunkciót tölt be: biztosítja a személyközi kommunikációt és megértést, illetve, az előbbivel összefüggésben, lehetővé teszi a kulturális hagyományok átörökítését. Clifford Geertz (1973) kultúradefiníciója szerint „a kultúra szimbólumokba ágyazott jelentések történetileg átörökített modellje, szimbolikus formában örökölt eszmék rendszere, amelyek segítségével az emberek kommunikálnak, megőrzik magukat és kialakítják az életre vonatkozó ismereteiket és viselkedésmódjaikat" (Geertz, idézi Németh 1997: 23). Ez a definíció láthatóan a szimbólum fogalma köré épül, jelezvén a kultúra emberi jellegét, azt, hogy az ember az egyetlen lény, akinek gondolkodása oly mértékben képes az elvonatkoztatásra, hogy képes érthető és értelmezhető szimbólumokat alkotni és használni. A nyelv, mint a szavak értelemhordozó rendszere, és mint a kommunikáció legfejlettebb eszköze, a legáltalánosabb szimbólumnak tekinthető. Az állatok kommunikációja a jelzésekre alapul, beleértve a nyelvi jelzéseket is. Az ember nyelve szimbolikus jelek jelentéshordozó

rendszere. Eszköz, amely a kultúra létesülését és integrálását lehetővé teszi.

2.2. A szocializáció pszichoszociális alapjai

Az ember olyan közösségi lény, aki kiemelkedett természeti környezetéből, tudatos és autonóm léttel bír. Léte a társas, közösségi lét által meghatározott. Mint ilyen, egyszerre „homo sapiens" – értelmes ember (Carl von Linné), „homo faber" – szerszámkészítő, cselekvő ember (Henry Bergson), „homo ludens" – játszó ember (Johan Huizinga), „homo symbolicus" – szimbolizáló állat (Ernst Cassirer). Max Weber szerint „a jelentések maga szőtte hálójában függő állat". A jelentésháló Clifford Geertz (1973) szerint nem más, mint a kultúra, tehát kultúrafüggő lény. Ugyanakkor „homo publicus" – közéleti férfi, közügyekkel foglalkozó ember, „homo oeconomicus" – gazdálkodó, haszonelv által vezérelt ember (John Stuart Mill). Olyan sajátosságok ezek, amelyek csak az embert jellemzik. Ezek a jegyek összességükben határozzák meg a társadalmi embert. Az ember olyan tulajdonságok által meghatározott, amelyeket társadalmisága fejlesztett ki. „Zoon politikon", ahogyan Arisztotelész nevezte (vö. Albert-Lőrincz 2009: 53).

Az ember társas természete biológiai alapra épül. Meghökkenthet ez a kijelentés, mégis, ha az emberi utód tehetetlenségére és kiszolgáltatottságára gondolunk, születésének első éveiben, a kijelentés merevsége enyhülni képes. Nagynevű antropológusok mutattak rá az ember eme esendőségére. Arnold Gehlen (1904–1976). szerinte az ember biológiai szempontból *hiánylény* és *ösztönszegény*, ami segítségére van kultúrlénnyé válásában. Adolf Portmann (1969) a *Biologische Fragmente zu einer Lehre von Menschen* című művében arról értekezik, hogy az ember fiziológiai értelemben „*koraszülött*", és emiatt szüksége van a másik ember segítségére. Portmann szerint 21 hónapig kellene tartania a terhességnek ahhoz, hogy az állatokéhoz hasonló fejlettségi szintet érjen el születésekor, tehát, lényegében az ember a magzati érés bizonyos részét az anyaméhen kívül tölti, akárcsak az erszényes állatok csecsemői (vö. Albert-Lőrincz uo.). Az ember nemcsak biológiai meghatározottságánál fogva társas lény, hanem pszichoszociális érésében is. „*Én* vagyok, és *mi* vagyok egyszerre"– ahogyan Ormay Tom mondja. A pszichoszociális érés folyamata az erkölcsi arculat kifejlődése irányában hat. A „mi" az erkölcsi hajlam kifejeződése a társas személyben. Freudi értelmezésben a biológiai, tehát ösztönén „a testből fakadó lelki hatásokat jelenti" (Ormay 2010: 11). Mint ilyen, individuális érdekeket szolgálva viszonyul más énekhez, és esetlegessé teszi az erkölcsi normatartást. Ilyen módon a Freud-i ösztönén az ember állati ter-

mészetére utal. Ámde „mindnyájan különbözünk egymástól, mindenkinek van személyisége, saját élettörténetével, saját gondolataival, emlékeivel, értékrendszerével, saját belső tárgyaival. Amit cselekszik, ő cselekedte, saját választása szerint, saját felelősségére. Ugyanakkor mindnyájan egyek vagyunk, ugyanannak az emberiségnek, valamely adott közösségnek, családnak a részei" (Ormay uo.). Az ember a társadalmivá válás során fokozatosan eltávolodik individuális ösztönénjétől, anélkül, hogy az kiiktatódna belőle. A szocializáció folyamatában olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek őt teljes értékében kiemelik az ösztönmeghatározottságból. Két esemény történik az emberrel: kialakul *társas ösztöne* és erkölcsi arculatot nyer. „Az 1960-as években a biológia tudományosan demonstrálta a társas ösztön létjogosultságát. Még évekig tartott, amíg az új gondolat keresztülszivárgott a különböző ismereti rétegeken, de lassan abba a helyzetbe kerültünk, hogy beszélhetünk a *társas ösztönből kifejlődő társas funkcióról*, amely *eredendően* (kiemelések tőlünk – A. L. M., A. L. Cs.) közösségi ..." (Ormay 2010: 12). A társas helyzetek, amelyeket az emberek ösztönösen és/vagy tudatosan szervezetten hoznak létre, funkcionális szerepet töltenek be. A létfenntartás és túlélés mint alapmotívum ilyen kontextusban válik motivációs tényezővé. „Bár a felnőtt emberek egyedül is fennmaradhatnak, és néha a túlélésnek ezt a módját választják, rendszerint még a remeték és a szerzetesek is másokra utaltak, ami az anyagi támogatást és a fizikai létszükségletek biztosítását illeti. A legtöbben azonban nem választják a magányos életet: a túlélés könnyebb csoportokban, a kapcsolatok pedig jó hatással vannak az egészségi állapotra" (Fiske 2006: 47). A társas ösztönt úgy határozhatjuk meg, mint „azokat a lényeges pszichológiai folyamatokat..., amelyek az emberek gondolkodását, érzelmeit és viselkedését irányítják az olyan helyzetekben, amelyekben mások is érintettek" (Fiske 2006: 48). Ezt a folyamatot szokták a *humán szocialitás* fogalmával definiálni. Az állatok társas létében nincsenek meg azok a viselkedési és etikai jegyek, amelyek az embert jellemzik. Humán szocialitásról csak a társas emberrel kapcsolatban lehet beszélni, minthogy az ember társadalmi alkalmazkodásában nem csak az ösztönalapú alkalmazkodás, és nem elsősorban ez dominál, hanem mindenek előtt az erkölcsi alkalmazkodás, azaz az emberi társadalomban való tudatos együttlétre való felkészülés. „A szocialitás mindenféle szociális aktivitást, kompetenciát, szociális értékrendet, erkölcsöt, tudatot magában foglaló kategória" (Nagy 2003: 128).

A biológiai vagy állati viselkedés ösztöntermészetét nem kell szembeállítani az ember erkölcsös, a társadalmi tanulás során szerzett tapasztalati viselkedésével, hiszen az emberben mindkettő jelen van és megnyilvánul. Viselkedését az erkölcsösség határozza meg, de ösztön-megnyilvánulásai olykor előtérbe nyomulnak.

Susan T. Fiske (2006) a társas ösztönök helyett a *társas alapmotívumok* kifejezést használja. A motívumok kifejezés azért jobb, mert az alkalmazkodás, amelyre a társas együttlét, a társadalmi beilleszkedés során szükség van, nemcsak ösztönös motívumokat tartalmaz, hanem tudatosakat is. Több szerző alapján az alábbi társas alapmotívumokat, alapszükségleteket nevezte meg:

- *a valahová tartozás* szükséglete – az emberek tartós és biztonságos kapcsolatokra vágynak (Baumeister–Leary 1995; Sherif 1961; Festinger, Schachter és Back 1950). Ez kihatással van a szubjektív jóllétre (*wellbeing*) (Baumeister 1991). A kiközösítés rontja az ember közérzetét (Durkheim 1951; Kennedy 1998; Berkman és mtsai 2000; Williams, Ceung és Choi 2000).
- *a megértés* – a csoport tagjai észrevegyék, értsék és értelmezni tudják azokat a dolgokat, eseményeket, amelyek környezetükben történnek. A megértés kognitív társas alapmotívum. „Miközben az emberek azon igyekeznek, hogy megértsék és értelmezzék az őket körülvevő világot, elméleteiket másokkal is megosztják, arra törekedve, hogy közös álláspontra jussanak velük" (Fiske 2006). Serge Moscovici (1988) *szociális reprezentáció*nak, Robert Zajonc (1987) *csoportjelentés*nek nevezi az ilyen kollektív értelmezéseket.
- *a kontroll* motívuma biztonsági szükséglet (Fiske–Dépret 1996). Egészségtényező, mert hozzájárul a fizikai és mentális egyensúly megteremtéséhez (Taylor–Brown 1988; Taylor, Repettim–Seerman 1997; Stansfeld és mtsai 1998). Fokozza a hatékonyságot (White 1959).
- *az énfelnagyítás* az önbecsülés fenntartására irányul. A pozitív visszajelzés erősíti az önértékelést (Taylor–Brown 1988; Baumeister–Leary 1995; Swann 1990). Az énfelnagyítás az önfejlődést segítheti, és ezen keresztül segíti az egyént a közösségi alkalmazkodásban.
- *a bizalom* – az ember inkább a jóra számít másoktól, mint a rosszra (Parducci 1964). Fokozza az együttműködés készségét (Orbell–Dawes 1991, 1993), csökkenti az erőszakot (Kennedy 1998). (Vö. Fiske 2006: 51–66).

A fent ismertetett társas alapmotívumok nem egyformán nyilvánulnak meg a különböző kultúrákban. Megnyilvánulási módjuk szerint kétféle kultúra különböztethető meg: inkább individualista vagy inkább kollektivista (Triandis 1990; Vandello–Cohen 1999, vö. Fiske 2006: 63). Hofstede a kultúra fent ismertetett szociálpszichológiai értelmezését a kultúra egyik

dimenziójának tekinti csupán, amely a társadalmon belüli kapcsolatokra vonatkozik (vö. Csath 2008: 38).

2.3. A szocializáció és a kultúrából való részesedés

A szocializáció során olyan tapasztalatokat tanulunk meg, amelyek lehetőséget teremtenek arra, hogy folyamatosan felülvizsgáljuk, átgondoljuk és kiigazítsuk életvezetési értékeinket, az elfogadott normákat, meggyőződéseket, tudattartalmakat, viselkedési és viszonyulási módokat. Azt tanuljuk meg, hogy társadalmi és mikroszociális környeztünk milyen elvárásokat fogalmaz meg, mit szabad és mit nem szabad tenni, hogyan viselkedjünk, és mit szankcionál. Olyan tanulásról van szó, amelyben folyamatosan felülbíráljuk társadalmi tapasztalatainkat és fokozatosan a kultúra részeseivé – létrehozóivá és fogyasztóivá – válunk.

A kultúrából való részesedés foka fejezi ki a műveltségi szintet. A *műveltség* egyéni, szubjektív kultúra, és azt fejezi ki, hogy az egyén menynyit tett a magáévá szocializációs felemelkedése során.

A kultúrából való részesedés, illetve a kultúrába való beleilleszkedés révén – például a migráció következtében, amikor már valamely másik kultúrából átkerülünk egy idegen kultúrába – bizonyos *kulturális státusz*t nyerünk. A kulturális státusz nem azonos a társadalmi státusszal, de nem is független tőle, hiszen a társadalmi státusz (munkahely, szakmai szerep, lakáskörülmények, életstílus, iskola, nyelvi kód, kapcsolati háló, réteghez tartozás stb.) erősen meghatározza a kulturális státuszt. A kulturális státusz a több dimenzióból összeálló kultúrában elfoglalt helyet jelöli.

Edward A. Tirykian négy kulturális dimenziót azonosít az amerikai kulturális infrastruktúrában, az alábbiak szerint:

1. *Uralkodó vagy nem uralkodó kultúra.* A minősítést az határozza meg, hogy a „kulturális formák a mindennapi világ észlelését" a lakosság milyen nagy részének és milyen mértékben közvetítik. Normális demokráciákban a többség kultúrája az uralkodó, ám megesik, hogy egy számbeli kisebbség minőségi kultúrája uralkodó szerephez jut. Ilyen esetnek számít például a gyarmatosítás kori transzkulturáció.

2. *A kultúra intézményesülése* adott kultúra legitimitását fejezi ki. Igazolhatja egy társadalmi rend vagy társadalomrész jogosultságát. A többségi és kisebbségi, egyházi és iskolai intézmények, a média stb. a sokféleség jelenlevőségét legitimálják, és a demokrácia gyakorlását igazolják.

3. *A szent - profán kontinuum* az identitástartalmakra vonatkozik, és azt jelzi, hogy „kulturális objektumokat és kulturális vi-

szonyokat a cselekvő identitására nézve centrális vagy periferikus értékűnek" tekintik-e. A centrális értékek a kontinuum kritériumai. (Itt kell megjegyeznünk, hogy a vallásnak alapvető szerepe lehet a centrális értékek megtanulásában és továbbvitelében, mivel a vallási tanok, tanítások és üzenetek erősen meghatározzák az emberek és emberi közösségek értékrendjét, motivációját, késztetéseit, viselkedési normáit, életviteli mentalitását. Nem véletlen tehát, hogy a kultúrköri identitás jelzője leggyakrabban a hitvalláshoz kapcsolódik, például: keresztény kultúra, iszlám kultúra, zsidó kultúra, hindu kultúra stb.).

4. *A kollektív tudatosság (cultural knowledge)* az, hogy a közösség tagjai milyen mértékben vannak tudatában annak, hogy mi az, amiből összetartozásuk adódik (közös nyelv, hagyományok, történelmi tudat) (vö. Tirykian 1996).

A fenti dimenziók alapján látható, hogy a kultúra a kollektív szocializáció fejlettségi szintjét fejezi ki. A szocializáció a legtágabb értelemben *a kultúrába történő bevezetés. A szocializáció adott kultúra befogadásának (rendeltetésszerű használata) és továbbfejlesztésének képességére készít fel.* „Kultúra nélkül az emberi élet nem lehetséges, ezért az ember számára létfontosságú az a tanulási folyamat, amelynek során mintegy 'belenő' a kultúrába a nyelvi kommunikáció, a társadalmi szerepek és játékszabályok, a munka, az önkifejezési és termelési technikák, a művészeti, vallási, jogi, politikai, tudományos ismeretek megszerzése során, mely ismeretek a társadalom léte szempontjából is létfontosságúak" (Németh 1997: 23).

3. A kultúra folyamatjellege

A kultúra az emberré válás eszköze, kialakítja az emberi csoportok és társadalmak sajátos arculatát. Folyamatosan gazdagodó, dinamikusan fejlődő anyagi és szellemi kincsestár, olyan alkotói objektiváció, amelyben bizonyos elemek továbbadódnak, mások múlttá válnak. A kultúra funkcionális elemei generációkról generációkra átszármaztatódnak, ez alkotja az élő kultúrát, mások a történelmi múlt „relikviái", a történészek, antropológusok, archeológusok kutatási területeivé válnak. A kultúra folyamatjellegét ez a kettősség biztosítja.

3.1. A kultúra „mentális beprogramozódása"

A kultúra az emberi jelenlét lenyomata. Folyamatosan alakul, bővül és terjeszkedik. Az emberiség kultúrája nem egységes kultúra, mert minden csoportnak megvan a maga sajátos kultúrája. Ezért kell a kultúrát a sokféleség egységének tekinteni. Egység, mivel a kulturális javakból mindenki részesedik. Sokféle, mert sok emberi közösség alkotta meg az évszázadok során, és mindegyik csoport a maga sajátos jegyeit vitte bele.

A kultúra nem egyéni sajátosság, hanem „közösségi jelenség: adott csoportok, nemzetek közös jellemzőinek együttese" (Csath 2008: 14). Ezért más és megkülönböztethető például a görög kultúra a kínaitól, az amerikai az indiaitól, a keresztény kultúra és az iszlám kultúrától. Nincs kulturális izoláció, csak kulturális különbségek vannak, amelyek a történelmileg beprogramozódott mentalitások különbözőségében nyilvánulnak meg. Hofstede (2001) a kultúrát „szellemi programnak", „szellemi beprogramozottságnak" (*mental programming*) tekinti. A „mental programming" a szocializáció és a kulturalizáció gyűjtőfogalmának tekinthető, mivel az ember totális szellemi és magatartási felkészülését és felkészültségét fejezi ki. Tudás, gondolkodási mód, tanulás, tapasztalat együttes megnyilvánulása a viselkedésben, viszonyulásban értékelésben, döntéshozatalban. Hofstede szerint a mentális beprogramozódás három szinten zajlik. A személyiség szintjén, ahol az örökölt és tanult minták egyénileg nyilvánulnak meg. A személyiség kialakulása azonban bizonyos fenntartó alapokra épül. Ezt a szerepet a kultúra és az általános emberi természet képezi. A kultúra szintjén a csoport tanult arculata, a csoport szociomorális portréja fejeződik ki. Az általános emberi természet szintje az ösztöngyökerű megnyilvánulásokat tartalmazza. A kultúrától mint a szellemi teljesítmény objektivációjától ez áll a legtávolabb. Nem szabad kitagadni a kultúrából, hiszen a kultúra képződésében elemi erővel van jelen (lásd a művészi alkotást).

2. ábra. *A kulturális beprogramozottság szintjei* (Csath 2008: 17).

Miért lehet csak korlátozottan megismerni más kultúrákat? Hofstede a „kulturális beprogramozódás" modelljével magyarázza a jelenséget. Szerinte ugyanis a kulturális beprogramozódásnak (enkulturáció) három szintje van: az általános, a kollektív és az egyéni.

Az egyéni szint az egyéneket egymástól megkülönböztető jegyek összessége, a kollektív szint a nemzeti karakter jegyeit tartalmazza, az általános szint az emberre mint emberre vonatkozó ismérveket koncentrálja. Nyilván maga a szerző is észrevette sémájának egyszerűsített jellegét, mert később, 2005-ben újragondolta a modellt.

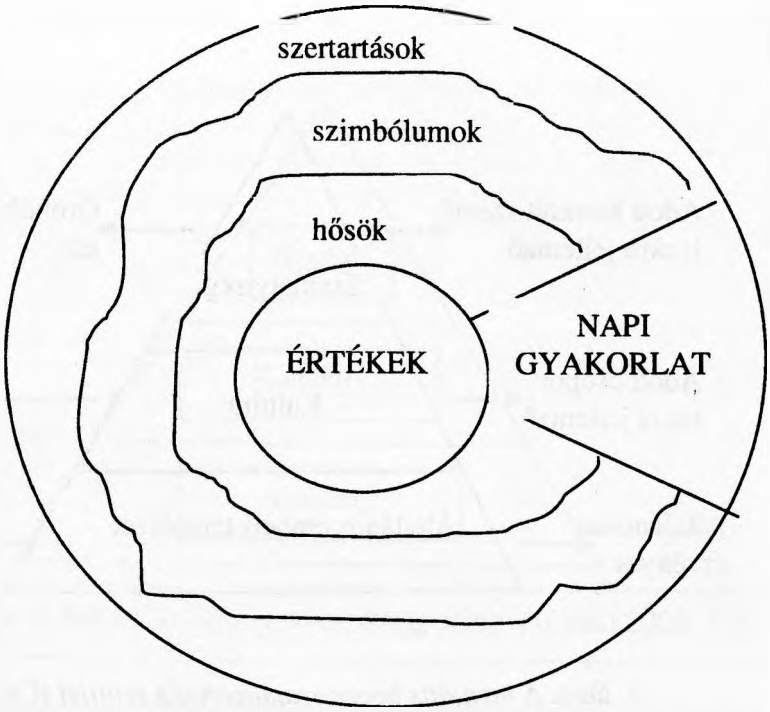
Az általánosan emberi természet az a szint, amely a létfenntartáshoz és fajfenntartáshoz kapcsolódó általános emberi viselkedést tartalmazza. Általános emberi érzéseket, tapasztalatokat, viselkedéseket fejeznek ki, ezért általánosan érvényesek, tehát nem kultúrafüggő szint.

A személyiség szintje az egyéni szintű kulturális beprogramozódást képviseli, amely tanult és veleszületett elemeket tartalmaz.

A közösségi szint egy adott embercsoport – etnikai csoport, egy szubkultúra közössége – sajátosságait fejezi ki, amelyek a szociális tanulás és az enkulturáció során épülnek be a közösségi tudatba, szilárdulnak meg és válnak hagyománnyá.

3. ábra. *A mentális beprogramozottság szintjei* (Csath, 2008: 18).

A kultúra tehát az általánosan emberi és az individuális személyiségi meghatározottságok talaján kibontakozó közösségi termék, a kollektív tudat megnyilatkozása. Tanult, átörökített közkincs. Vannak tárgyiasult, látható és megtapasztalható (empirikus) részei vagy rétegei, de olyan rétegei is vannak, amelyek a viselkedésben és magatartásban nem láthatók a felszínen, azonban a mélyebb rétegekbe ágyazottan irányt szabnak viselkedéseinknek, magatartásunknak



4. ábra. *A kultúra rétegei Hofstede hagymadiagramjában* (Csath 2008: 19).

Hofstede szemléletesen egy *hagymaszerkezetű modell*ben ábrázolja a kultúra rétegződéseit. Az ember viselkedésében, magatartásában, megnyilvánulásaiban, kívülről befelé haladva, egyre kevésbé látható rétegek vannak, így egyre kevésbé figyelhetőek meg. Bizonyos rétegek mindenki számára megtapasztalhatóak, így könnyen megtanulhatóak, más rétegek csak a beavatottak számára tárulkoznak fel. A 3. ábra jól szemlélteti a kultúra rétegződését.

A *szimbólumok* nem egyszerű jelek, hanem jelentést hordozó, tehát értelmezhető jelek, amelyek érzelmi és dinamizáló erővel bírnak és állásfoglalásra késztetnek. A szimbólumok a mentális struktúrák fölé épülnek, nem racionálisak, mindazonáltal mozgósító erejük van. Az érzelmi, funkcionális és motorikus sémákhoz hasonlíthatóak abból a szempontból, hogy a pszichikum egészét uralják (Chevalier – Gheerbrant 1999: X, XI.). Láthatóak, hiszen azok képviselik életterünket. Olyan jelek, tárgyak, képek, amelyeknek üzenetük van számunkra. Ugyanaz az objektum egyik ember számára szimbólum, másik számára nem, mivel számára nincs jelentősége, nem közöl semmit. A szimbólumok azok a jelek, jelrendszerek és jelképek, amelyek a tényszerűségen túl többletjelentéssel is telítődnek, és ezek a többletjelentések bizonyos közösségek számára értelmezhetők és értékesek. „Minden kultúra felfogható szimbolikus rendszerek együttesének,

amelyek közül a legfontosabbak a nyelv, a házassági szabályok, a gazdasági viszonyok, a művészet, a tudomány és a vallás... Mindezek a rendszerek a fizikai valóság és a társadalmi valóság bizonyos aspektusainak a kifejezésére törekszenek" (Lévi-Strauss, idézi Hoppál 1994: 7). Jelentéseket hordozhatnak a szavak, amelyeket és ahogyan használunk, a beszédstílusunk és beszédmodorunk, az öltözködésünk, amelyet viselünk, a tárgyak, amelyeket és ahogyan használunk, vagy amelyek életterünkben körülvesznek (nemzeti felségjelek – pl. himnusz, zászló, korona –, középületek, térszobrok), a történetek és narratívák, amelyeket a kortárs emlékezet felelevenít. A szimbólumok olyan jelentést hordoznak, amelyek csak az adott kulturációval bírók számára fontosak, mert a valóság legmélyebb rétegeit hívják elő és „gondolkodásra késztetnek" (Ricoeur 1962: 193).

A hősök rendkívüli tetteket, cselekedeteket véghezvivő emberek, akik a közösségért áldozatot hoznak. A mitológiában égi erőkkel bírnak. Azok az emberek, akik erényeikkel, bátorságukkal, fizikai erejükkel, intelligenciájukkal – amelyeket saját közösségük javára használnak – kiemelkednek a többi ember közül, akiket az adott közösség vagy kultúra tagjai tisztelnek, emlékeznek rájuk, megidéznek, utalnak rájuk és ünnepelnek. A hősök példaképek, erőt, bizalmat és bizakodást ébresztenek.

Szertartások, rítusok általában az ünnepi közösségi aktusok. Leggyakrabban vallási gyökerekből erednek, akkor is, ha vallásos jelentését az idők folyamán elvesztették. A népi kultúrában, a folklórban jelennek meg, közvetítődnek és örökítődnek át generációkról generációkra. Tartalmi és formai elemeik is változhatnak, de alapvetően megmarad jelentéstartalma. A szertartások a közösség kulturális identitását fejezik ki, identitásépítő és közösségi integráló funkciót töltenek be. A kultúrát láthatóvá teszik, de bennük nagyon sok a szimbolikus elem, ami miatt csak az adott kultúrát jól ismerő személyek számára bírnak jelentéssel. A szertartások mint ünnepi megnyilvánulások purifikáló, lélekfelemelő és mozgósító erővel bírnak. Hofstede „napi gyakorlatoknak" nevezi, ami arra utal, hogy a mindennapi életünk részei is, hiszen a hétköznapok rítusai például az ebédelési szokásrend is, a maga jelentésében.

Az értékek egy közösség általános elvei és elvárásai, amelyek a közösség együttélési normáinak alapjául szolgálnak. Elvont fogalmakban fejeződnek ki. „Az értékek olyan nyelvi szimbólumok, amelyek megrajzolják életszerepünket, tehát életkompetenciáink és erkölcsünk irányultságát. Az értékek nem valami absztrakt fogalmak, hiszen az emberi és társadalmi szempontból fontos tartalmakat rögzítik, olyan tartalmakat, amelyeket a szóban forgó társadalom eszményít" (Albert-Lőrincz 2010: 6). Tartalmukat a közösségi tudat őrzi és benne közvetítődik a közösség tagjai felé. Ez teszi lehetővé, hogy a közösség minden tagja viszonylag ugyanazt tekinti

jónak vagy rossznak, elfogadhatónak vagy elutasítottnak, normálisnak vagy nem normálisnak, szabadnak vagy tilosnak, szépnek vagy rútnak. Az értékeket az erkölcsi és esztétikai kategóriák fejezik ki, és orientációs szerepet töltenek be a viselkedésben, viszonyulásban, magatartásban. „Az érték nyilván tartalma által válik emberi problémává, és mint ilyen, életvezetési elvekbe szerveződik, orientációs rendszert alkot. Nincs annak értelme, hogy abszolutizáljuk, hiszen az értékek viszonylagosságát idő- és térbeli valóságuk, szubjektív befogadásuk és működtetésük igazolja, amit a pszichológusok az *interiorizáció,* a szociológusok az *internalizáció* fogalmával tesznek közérthetővé" (Albert-Lőrincz uo.). Az értékek képezik a normarendszer alapját. A normák tulajdonképpen a közösség elvárásai, követelményei a tagokkal szemben, tehát számon kérhető értékek. Teljesítésük értékelhető, nem teljesítésük szankcionálható. Az értékek tehát a kultúra legbelsőbb rétegei, a mentális beprogramozódás legmélyebb tartalmai, amelyeket a normák emelnek a felszínre. (vö. Csath 2008: 98–101). Az értékek azok a nagyon általános szférájú fogalmak, amelyeket életvezetési elvek szintjére emelünk, és amelyek mentén döntéseinket, választásainkat meghozzuk. Azt is mondhatnánk, hogy szabadságunk felelősségének őrei (Albert-Lőrincz uo).

A kultúrák mentális beprogramozódása folytán képződik a különböző kultúrkörökben élő emberek *kollektív tudata.* A kollektív szint például a nemzeti vagy (esetenként) a nemzetiségi csoportok kulturális szintje. Ez a szint nem az egyéni kulturális szintek összessége, hanem egy specifikus képződmény, a maga tudatos, tudattalan és érzelmi-motivációs komponenseivel. (Hofstede 2001, vö. Csath 2008).

Mindegyik kultúrkör saját identitást alakít ki. Ez a kultúridentitás adja a kultúrák specifikumát és kohézióját. A kultúra kohéziós elemei mindazonáltal közösségi értékek, olyan értékek, amelyeket csak a „beavatottak" (Eliade 1999) érzékelnek és értenek. A *Dictionnaire des symboles* szerint a beavatás a "máshová érkezést megnyitó kapu átlépése", ami annyit jelent, hogy a valahonnan történő "kilépést" egy valahová történő "belépés" követi. (Chevalier–Gheerbrant 1999: 521). A beavatás metamorfózist, átlényegülést idéz elő. Ebben az értelemben a kultúra bizonyosnak elemeinek megtanulását beavatásnak lehet tekinteni. Ilyenek például a mítoszok, a népi szokások, vallási ünnepek és élmények, közösségi teljesítmények (történelem, irodalom, tudomány, stb.), amelyekre a közösség tagjai büszkék. A beavatottság azt is jelenti, hogy valami olyan érték vagy "titok" tulajdonosaivá leszünk, amely mások számára nem elérhető. Érthető tehát, hogy a beavatottságnak kohéziós ereje van.

A kulturális kohéziós elemek lehetnek lokálisak és/vagy nemzeti jelentőséggel bírók. A helyi közösségek lokális kulturális kohéziós elemei

mindenek előtt a helyi szokások és ünnepek, és a közösség kebeléből kiemelkedő híres emberek. „Az ünnepek közösségteremtő ereje meghatározó abban, hogy az egyes emberek miért tartják fontosnak, hogy örömük, gyászuk kifelé is lássék. Az egyén az ünnep külső jeleivel jelzi a magáéhoz hasonló vagy éppen különböző kultúrájú vagy hitű többiek számára, hogy mi az a kultúra, amit ő vállal, és ami a sajátja" (Ludányi 2007: 5). A hely híres szülöttjének szobrot emelnek és parádéznak körülötte. Tamási Áron sírhelye Farkaslakát zarándokhellyé tette, mert a magyar kultúra lokális és egyben nemzeti kohéziós elemeként hat. Csíksomlyó Mária-kultusza is vallási és nemzeti kohéziós elemként nyilvánul meg. Az ilyen vagy ehhez hasonló kulturális értékjegyek belsővé lényegülnek, mentálisan beprogramozódnak az emberi tudatba és létrehozzák a kultúra megkülönböztető sajátosságait. Mindazonáltal a kultúrák egymás mellett élnek, egymásra hatnak, és ezt az egymásmellettiséget elfogadjuk, megtanuljuk és értékeljük. Ebben a folyamatban elkerülhetetlen a kultúrák találkozása.

3.2. A kultúra kontinuitása

A kulturális kontinuum kérdését filozófiai és pszichológiai szempontból közelítjük meg. Filozófiai megközelítésben a kultúra kontinuitása a társadalmivá válás mentén valósul meg, a kulturális akkumuláció révén. A kulturális akkumuláció a kultúrának az a specifikuma, amely a legszorosabban fonódik össze az ember társadalmi fejlődésével. A kultúra fejlődési spiráljában a kontinuitásnak hat fontosabb stációja azonosítható. Mindegyik stáció sajátos jegyekkel gazdagította a kultúrát. A természeti ember fokozatosan *humanizálódik* (emberré válás), majd *társadalmiasul* (társadalmi/társas lényként nyilvánul meg) és végül *szervezkedik* (államszervezetet hoz létre). Az ember kulturációjának általános útja az alábbi folyamatban írható le:

1. Miközben fokozatosan eltávolodik a természeti léttől, alkotó, létrehozó habitusa kialakítja saját emberi természetét (*humanizálódik*).
2. A humanizált ember megteremti társas (társadalmi) környezetét, és azt folyamatosan fejleszti, komfortosítja (*szocializálódik*);
3. Megérti, hogy társas életét biztonságossá kell szerveznie, és létrehozza az államszervezetet (*etatizálódik*);
4. Felismeri állami létének fontosságát és az azonos tapasztalatokat akkumuláló közösség kulturális kohéziós erejét (*nacionalizálódik*);

5. Racionalizálja a kulturális elszigetelődésben, enklavizációban és nacionalizmusban rejlő veszélyeket és elfogadja a demokratikus értékek és elvek szükségszerűségét (*demokratizálódik*);
6. Felismeri a világ globalitásirányultságát és racionalizálja a nemzetek egymásra utaltságának szükségszerűségét, a kultúrák fejlődését és mobilitását (*interkulturalizálódik*).

A kultúra fejlődésének fent levezetett sémája, amely ma legtisztábban a keresztény kultúrkörben figyelhető meg, idővel valószínűleg minden jelentősebb kultúrkörben bekövetkezik. Az emberi társadalmak folyamatos visszajelzést kapnak saját kulturális értékeikről és az univerzális értékekről egyaránt, és ezekre reagálnak. A kultúrák fejlődésben vannak, és ezt a fejlődést az emberek tudatának és öntudatának, tapasztalatának és ismereteinek, érzékenységének és érdekeinek, a hagyományokhoz való hűségének és az új iránti nyitás igényének az összhangja határozza meg. A kultúra kontinuitása azt jelenti, hogy a valaha is megteremtett értékeket folyamatosan *értékesítjük*, és ezáltal jelen idejűvé tesszük. A kultúra jelen idejűsége nem más, mint a múlt megtapasztalása és a jövő előrevetítése.

D. Larcher szerint a „kulturális kontinuum" az ösztönökbe ágyazott, tehát a természeti állapothoz legközelebb eső szabályozó mechanizmusokkal kezdődik és a társas együttélés társadalmi szabályainak tudatos létrehozásával ér célba. Az ember kulturális karrierje tehát – pszichológiai alapon értelmezve – az a folyamat, amelyben az ösztönviselkedéstől eljut az együttélés tudatos vállalásáig, a tudatos viselkedésig és magatartásig. A bejárt utat a konkrét, fejlődő és folyamatosan elsajátított kulturális állomány határozza meg. Mint ilyen, a kollektív tudat kialakulásának folyamata is egyben (vö. Nedelcu 2008: 21).

A kultúra kontinuitásának társadalmi és pszichológiai feltételei vannak. Ha a kontinuitást fejlődésként értelmezzük, kijelenthetjük, hogy a kultúra kontinuitását az ember, csoport, közösség értelmi, érzelmi, társas és társadalmi fejlődése teszi lehetővé és szükségszerűvé.

4. A kultúra megtanulhatósága

A modern kultúrakutatók megalkották a kultúra kettős értelmezését. A kiindulási alapot a Max Weber-i „jelentésháló" fogalma képezi. Ezt a fogalmat Weber a kulturális közegben élő emberkép leírására használja, abban az értelemben, hogy az ember „a jelentések maga szőtte hálójában függő állat", a pók és a pókháló hasonlata szerint (idézi Geertz 1973, 1995: 172). Geertz értelmezésében a pókháló analóg a kultúrával. A jelentésháló azt sugallja, hogy a kultúra sokféle és különböző összetevők változatos és sajátos keveredése, amelyben egy *külső* és egy *belső* rétegstruktúra különül

el. A külső tényezők „az emberi tevékenység számos megnyilvánulásai", mint például a szimbólumok, a szokások, rítusok. A belső tényezők „az emberi kapcsolatok", a „belső pszichológiai struktúrák", vagy a „kulturális tudás" és „értelmezési folyamatok" mélyebb háttere. (Cole 2005: 123). A külső és belső kultúrafelfogás, bár ma sokan vitatják, lásd pl. Edwin Hutchinst (1995), aki szerint a kultúra egy adaptív kognitív „folyamat, amely az emberek fejében és azon kívül egyszerre jelen van" (idézi Cole 2005: 128), a kultúra megtanulhatóságának nehézségeire választ kínál.

Az enkulturáció folyamatában az emberek ún. *kulturális sémákat* vagy *kulturális modelleket* tanulnak meg. Az előbbi két fogalmat Roy D'Andrade (1984, 1990, 1995) vezette be a kultúrantropológiába. A *kulturális sémák* „egy kulturális csoport jelentésrendszerének építőelemei", amelyek lehetnek akár a fizikai tárgyak konkrét, akár a társas interakciók elvontabb gondolati reprezentációi, amelyeket a csoport tagjai azonos módon dekódolnak. A *kulturális modellek* „szerepe a különböző típusú cselekvések – események, szokások, fizikai és mentális tárgyak – értelmezése és irányítása" (D'Andrade, idézi Cole 2005: 125). A fenti értelmezések elvezetnek a kultúra megtanulhatóságának kérdéséhez. Vajon kinek áll módjában a kultúra elsajátítása és integrálása? Milyen körülmények között, és milyen mértékben van esélye az embernek erre?

4.1. A Goldman-féle jéghegy-modell

Az embernek, noha ő maga az, aki megalkotja saját létének lényegét, a kultúrát, annak megismerésére, amit létrehozott, csak korlátozott esélye van. A jéghegy-hasonlat jól illusztrálja, hogy a kultúrának vannak látható, megtapasztalható és láthatatlan, de ható részei, akárcsak a jéghegynek. Edgar H. Shein (1992) szerint a kultúrának hármas rétegződése van.

4. ábra. *A kultúra tudatos és nem tudatos szférái. Forrás:* http://www.interkulturalis.hu/pages MO/Alapfog_jeghegy.html. Letöltve 2010. 02. 02.

A látható jelek a kultúra felszínen megjelenő rétegét alkotják. Ide sorolhatók az anyagi és technológiai termékek és folyamatok, az épített környezet, a nyelv, a művészet, valamint az emberi kapcsolatok (szabályok, normák, szerepek, státuszok, viszonyulások) rendszere. A második réteg az értékek és ideológiák szintje. Ide tartoznak az életorientációt kijelölő és meghatározó erkölcsi elvek (értékek), eszmék és ideológiai elvek, a célhoz rendelhető eszközök, utak, eljárások, módozatok. A harmadik szint a kultúra mélyrétegét jelenti. Itt hűzódnak meg az ember ösztönszerű megnyilvánulásai, gondolkodásmódja és észjárása, az időhöz, térhez és természethez való viszonyulásának belső indítékai (vö. Schein 1992).

Valamely idegen kultúra tudatos elemei – nyelv, viselkedés, illem, szokások, hagyományok – viszonylag pontosan elsajátíthatók, akár egyetlen generáció alatt, ám a láthatatlan rész – a jéghegy 9/10-ed része –, amit általánosságban mentalitásnak szoktunk nevezni – értékek, érzelmek, felté-

telezések, gondolkodási minták, érzékenységek, ráhangolódások, kimondatlan, de nagyon fontos gesztuális üzenetek, mint a kollektív tudat részei – csak akkor kerülnek teljességgel a kulturális arzenálba, ha beleszülettünk az adott kultúrába, és benne szocializálódtunk. A kultúra látható részének megtanulása csak utánzás lehet. Akaratlanul is Platón barlanghasonlata ötlik az eszünkbe.

4.2. A kultúrába való bevezetődés

A kultúrába való bevezetődésnek két esetével kell foglalkoznunk: az enkulturációval és az akkulturációval. A megkülönböztetést *adott kultúrába való bevezetődés esélye* indokolja, azoknak, akik szüleik révén beleszületnek egy kultúrába, illetve azoknak, akik más kultúrából érkeznek.

Az *enkulturáció* a saját kultúrába történő bevezetődésre utaló fogalom. A szocializációnak az a formája, amely során a gyermek elsajátítja a családnak mint a legszűkebb kulturális környezetnek a nyelvét, szellemi értékeit, viselkedési mintáit, normáit, szokásait, megtanulja használni a javakat, és ez által fokozatosan alkalmassá válik arra, hogy el tudjon igazodni a közvetlenül megtapasztalható társadalmi térben. Az enkulturáció a kultúrába való betagolódás természetes és spontán útja, mivel a kultúratanulásnak olyan módozatáról van szó, amely semmilyen gondot nem jelent azok számára, akik – szüleik révén – abba beleszülettek.

Amikor egy idegen kultúrából jövő személynek kell elsajátítania egy számára idegen másik kultúrát, a folyamatot *akkulturáció*nak nevezzük. Az akkulturáció tudatos kultúratanulás. Bizonyos akadályokat, sémákat kell leküzdenie, amelyek gátolhatják az új sémák beidegződését. A pszichológiában ezt a jelenséget a készségek *interferenciá*jának nevezik. Két folyamatot jelent: az idegen kultúrába való betagozódást, és a származási kultúra elhagyását (dekulturáció). Ebben az esetben a kultúra tudatos, racionalizált részét, látható-tapasztalható elemeit – a nyelvet, a viselkedési mintákat – tanuljuk meg, a mentalitást, a vallási kötöttségeket, szokásokat továbbra is a származási kultúra fogja meghatározni.

Ravi V. Kumar (2004) szerint az enkulturáció nemcsak az anyakultúrába való beletanulást jelenti, hanem minden olyan kulturális szocializációt, amely során kialakul az önidentitás. Az enkulturáció kumari értelemben kiterjed mindenkire, aki képes egy idegen kultúra internalizálására, minőségi megtanulására, amely nemcsak befolyásolja, hanem meg is határozza a személy identitását. Az enkulturáció mindig végbemegy, ha egy személy fejlődési éveinek zömében adott kultúrában él és megtanulja azt totálisan használni, élvezni, hasznosítani és alakítani. Egy idegen kultúrából jövő személy csak hosszú és folyamatos erőfeszítés révén válik képessé erre,

mivel le kell szoknia eredeti kultúrájának kötöttségeiről. Az első generációs bevándorlók enkulturációja nem tud lezajlani, de ezek gyermekei, még ha nem is születtek az új kulturális környezetben, képesek az enkulturációra. Kumar (2004) szerint az idegen kultúrából származó személyeknek három fontos dolgot kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a befogadó kultúra teljes és aktív tagjaivá váljanak:

- A nyelvi kultúra elsajátítása a legfontosabb, mert a nyelvi kommunikáció segíti elő a más kultúrából származók társadalmi integrációját.
- A kulturális szimbólumok ismerete, elfogadása, tisztelete, szeretete és megbecsülése. Vonatkozik a nemzeti szimbólumokra is, amelyeknek integrált elfogadását akadályozhatja az eredetkultúra szimbólumaihoz való érzelmi viszonyulás.
- A származási kultúra feladása a befogadó kultúra javára. Ha egy monokulturális társadalomba való betagozódásról van szó, le kell szokni mindarról, ami az eredeti kulturális identitást eredményezte: a nyelvről, a vallásról, a szokásokról.

Az enkulturációt – Kumar értelmezésében – inkább az individuálisan lezajló kulturális integráció módszereként kellene felfogni, mintsem az anyakultúrába történő természetes bevezetődésnek. Az enkulturációt mint a kulturális identitás képződését valóban kiterjeszthetőnek látjuk mindazon személyekre, akik beleszületnek adott kultúrába és azt, mint természetes kultúrkörnyezetet anyakultúraként élik meg. Erre csak azok a személyek képesek, akik nem foglyai más kultúráknak. Ők is befogadóivá válhatnak egy idegen kultúrának, amennyiben részlegesen azonosulni képesek azokkal a normákkal és értékekkel, de ebben az esetben a kulturális tanulás az akkulturáció fogalmát meríti ki.

4.3. A kultúra internalizációja – a kultúrafüggőség

A kulturális környezet integrációját a társadalmi érintkezés és a társadalmi interakció teszi lehetővé. Ebben a folyamatban, amelyet társadalmi tanulásnak mondunk, létrejön a *társadalmi értékcsere* (értéktranszmisszió, értékszelekció és értékakkumuláció) és kialakulnak az értelmi-érzelmi kölcsönhatások, amelyek meghatározzák az egyéni és közösségi magatartásformákat, a viselkedésbeli megnyilvánulásokat. A kultúra elemeinek lassú *internalizációja* a kultúrától való függőséget eredményezi. „Az internalizálás azt a folyamatot jelenti, hogy az egyén olyan mértékben sajátítja el, teszi magáévá az értékeket és normákat, hogy akkor is azoknak megfelelően viselkedik, ha nem számít külső negatív szankcióra a norma megszegése esetén, más szóval, ha valaki belső meggyőződésből viselke-

dik a normáknak megfelelően, mert a normakövető viselkedést igen értékesnek tartja" (Andorka 2000: 492). A függőséget nyilván nem a pszichoaktív szerfüggőség értelmében, de annak analógiájára használjuk. A kultúrafüggőség azt jelenti, hogy állandó vágyat érzünk saját kultúránk iránt, foglalkozunk vele, sohasem érezzük azt, hogy elegünk van belőle, és ha kiszakadunk onnan, hiányérzetünk támad. Az internalizált normakövető viselkedés olyan erős lehet, hogy az egyén olyankor is vállalja, amikor belőle esetleg hátránya származik. A kultúrafüggőség már a társadalmivá vált ember sajátja.

Összefoglalás

A kultúra emberi képződmény, az alkotó ember teremtette világot jelölő keretfogalom. Tartalmát és szféráját a kisebb-nagyobb emberi csoportok által külön-külön létrehozott anyagi és szellemi produktumok, az ezekhez való viszonyulások és magatartások összessége alkotja. A kultúra meghatározása nem könnyű. Kroeber és Kluckhohn több mint 165 létező definícióról ír. Bár a kultúradefiníciók inflációja zavarba hoz, szűkebb vagy tágabb értelmezésük kielégítő választ kínál tartalmi vonatkozásukra: egyrészt a társadalom szellemi produktumaként értelmezhető, másrészt mindazon anyagi és szellemi megvalósításként, amelyet az ember alkotó ereje és képessége tett közkinccsé.

A kultúra olyan közösségi produktum, amelynek megismerése, megértése és továbbadása csak a „beavatottak" számára lehetséges. Beavatottnak számít minden személy, aki egy bizonyos közösségbe beleszületik, beleilleszkedik és benne él. Megtanulhatósága könnyű és erőfeszítések nélküli azok számára, akik mint anyakultúrát sajátítják el, ám nehéz és erőfeszítésektől nem mentes azok számára, akik valamely idegen kultúrában szocializálódtak, mivel az anyakultúra elemei, mint például a szokások, a nyelv, a vallási élmény stb. akadályozzák az új kultúra internalizációját.

Kulcsfogalmak

kultúra, akkulturáció, enkulturáció, humán szocialitás, interkulturalitás, kulturális jéghegy, kulturális kohézió, kulturális kontinuum, kulturális sémák, kulturális státusz

Összefoglaló kérdések

1. Miben áll a kultúra fogalmának meghatározása?
2. Melyek azok a közös elemek, amelyek eloszlatják a meghatározások látszólagos szertelenségét?

3. Milyen kapcsolat mutatkozik a kultúra és a nyelvi szimbólumok között?
4. Soroljuk fel és fejtsük ki valamely idegen kultúra megtanulhatóságának akadályait.
5. Melyek a kultúra integrálásának módozatai?

Bibliográfia

ALBERT-LŐRINCZ Márton

2010: Egyedül csak az ember. *Keresztény Szó*, XX. évf., 3. Szám.

ALBERT-LŐRINCZ Márton

2009: *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.

ANDORKA Rudolf

2000: *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

COLE, Michael

2005: *Kulturális Pszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

CSATH Magdolna

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

CSÁNYI Vilmos

2003: A humán szocialitás. In *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat kiadó, Budapest , 42–70.

CHAMBERLAIN, Steven, P.

2005: Recognizing and Responding to Cultural Differences int he Education of Culturally Diverse Learnes. In *Intervention in School and Clinic*, Vol. 40, nr. 4, 195–211, http://isc.sagepub.com/content/40/4/195.full.pdf+html. Letöltve 2011. 03. 02.

CHEVALIER, Jean–GHEERBRANT, Alain (szerk)

1999: *Dictionnaire des Symbol – Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, coleurs, nombres*. Édition revue et augmentée, Éd. Robert Laffont/Jupiter, Paris (Magyar fordítása Szőnyi Magda: *Szemelvények a francia* Szimbólumszótár*ból*, kézirat).

ELIADE, Mircea

1999: *Misztikus születések*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

FISKE, Susan T.

2006: *Társas alapmotívumok*. Osiris, Budapest.

GEERTZ, Clifford

1973: *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York. Részletei magyarul: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*, 1994, Osiris, Budapest.

GIDDENS, Anthony

2003: *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

HABERMAS, Jürgen

1985: *A kommunikatív cselekvés elmélete (I-II)*, Szerk. Némedi–Rényi–Somlai. ELTE, Budapest.

HOFSTEDE, Geert

2001: *Culture's Consequences. Thousand Oaks*. Sage Publications, Inc.

HOPPÁL Mihály–JANKOVICS Marcell–NAGY András–SZEMADÁM György

1994: *Jelképtár*. Második kiadás, Helikon kiadó, [h.n.].
KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C.
1952: *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers, vol. 47, nr. 1.
KUMAR, Ravi V.
Enculturation. A Method for the Integration of Cultural Minorities. http://enculturation.rediffblogs.com. Letöltve 2010. 03. 03.
LUDÁNYI Ágnes
2007: *Inter- és multikulturális nevelés a tanárképzésben*. EKF, Eger.
MOSCOVICI, Serge
1988: Notes toward a Description of Social Representations. European Journal of Social Psychology, *nr. 18, 211–250.*
NAGY József
2003: Szociális kompetencia és proszocialitás. In *Szociális kompetencia–társas viselkedés*. Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.
NEDELCU, Anca
2008: *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Polirom, Iași.
NÉMETH András–BORECZKY Ágnes
1997: *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei. Nevelés-elméleti és nevelésszociológiai bevezetés*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
NIETO, Sonia
1995: From Brown Heroes and Holidays to Assimilationist agendas. In Sleeter, C. & McLaren, P.L. (Eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, Albany, NY: State University of New York Press, pp. 191–220.
ORMAY A.P. Tom
2010: *A társas személy. A társas-én pszichológiája*. MentalPort, Budapest.
RICOEUR, Paul
1962: The hermeneutics of Symbols and Philosophical Reflection. *Intenational Philosophical Quarterly*, II, 191–218.
SCHEIN, Edgar H.
1992: *Organizational Culture and Leadership*. 2nd ed. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
STOREY, John
2006: *Cultural Theory and Popular Culture: a Reader*. (3rd edition), Pearson Education Ltd. Essex.
SZÉKELY János
1985: *A mítosz értelme*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
SZÉKELY János
1995: *A valódi világ*. Osiris – Századvég, Budapest.
TIRYKIAN, Edward A.

1996: Keresztény, gnosztikus, pogány. *Lettre*, 23. szám (Tél), http://epa.oszk.hu/00000/00012/00007/13tirv.html. Letöltve 2010. 02. 12.

VITÁNYI Iván

1992: A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar tudomány*, 6. szám. http://www.matud.iif.hu/02jun/vitanyi.html. Letöltve 2010. 02. 20.

ZAJONC, Robert B. – ADELMANN, P.K.

1987: Cognition and Communication: A Story of Missed Opportunities. *Social Science Information*, nr. 26, 3–30.

II. fejezet

A monokulturális hagyomány és a multikulturalizmus

- A monokulturalizmus és a nemzeti kultúra
  - A nemzeti kultúrák dimenziói
- Multikulturalizmus – interkulturalizmus
  - A multikulturalizmus kialakulása
  - A demográfiai migráció és a globalizáció
  - A multikulturalizmus rétegspecifikus megnyilvánulása
  - Transzkulturáció – a kultúra expanziója
  - Az asszimiláció – monokulturalizmusra törekvés
- A kulturális kohéziótól a kultúrák ütközéséig

Bevezetés

A kultúra szemszögéből nézve megállapítható, hogy az államiság kialakulása kedvezett a monokulturalizmusnak. A monokulturalizmus valamely kultúra sajátosságaira, önállóságára, egységére és teljességére utaló fogalom. Tartalmazza egy nép vagy népcsoport alkotott arzenálját, mindazt, amit saját történeti léte alatt megteremtett, létrehozott, kialakított, akár tárgyiasított, akár mentális, akár viselkedési és viszonyulási formában. A nemzeti államok létrejötte a monokulturalizmusnak nemzeti jelleget adott. A nemzeti kultúrák az etnocentrikus értékek körül mozognak. Valamely nép vagy nemzet teremtett tárgyi és szellemi produktumát testesíti meg. Ideológiai kifejeződése az állampolgárság tartalmi komponenseiben jól kimutatható. A társadalmak folyamatos változáson mennek keresztül. Az elmúlt században a nyugati típusú társadalmak új jelenséggel szembesültek, a multikulturalizmus tényével. Ennek jórészt két eredője van. Az egyik a történelem, a másik a globalizáció. A történelmi események következtében átstrukturálódó világban a multikulturalizmus sokféle módon jelentkezett: például úgy, hogy az államhatárok módosításával nemzetrészek kerültek kisebbségi helyzetbe, vagy úgy, hogy a birodalmi törekvések kultúrákat tettek alárendelt vagy védekező helyzetbe. A globalizáció teret kínált a

kultúrák migrációjának. A világon végbemenő demokratizálódás és a globalizmus irányában való elmozdulás fölfokozta a migrációs folyamatot, amelynek velejárója a kultúrák migrációja, a kultúrák egymáshoz közelebb kerülése. A monokronikus kultúrák föllazultak, képlékenyebbé váltak, mivel egyre erőteljesebben nyilvánult meg a társadalomban a kulturális sokféleség. A multikulturalizmus olyan tény, amely sajátos problémákat generál: egyrészt tovább él a monokulturalizmus hagyományának ápolása és féltése, másrészt kezelni kell a társadalmi-kulturális diverzitást. Első esetben a kulturális sokféleség láthatatlanná tételére törekszenek, második esetben a demokrácia eszközeivel próbálják kezelni a jelenséget. A demokratikus társadalmak a multikulturális modellt választották, de a valódi multikulturalizmusig a társadalmaknak még hosszú utat kell bejárniuk.

1. A monokulturalizmus és a nemzeti kultúra

A nemzetté válás hosszú folyamat eredménye, amelynek kiteljesedését a napóleoni háborúk siettették. A 19. század első felében született meg a *nemzeti eszme*, amelynek meghatározó szerepe volt a nemzetállamok kialakulásában, a nemzeti önrendelkezés politikai és jogi alapjainak lefektetésében. A nemzetállamot mint államszervezeti modellt, majdnem minden európai állam elfogadja. A nemzetállamok az egység eszméjére épülnek, ami megteremti a társadalmak monokulturális szerveződésének szervezeti feltételeit. Az európai szövetségi államok némiképp mellőzik a nemzetállam eszméjére épülő államegység mintáját. Azok az államok fogadták el ezt a *társnemzeti demokrácia* elvére épülő államszervezeti modellt, ahol a társadalom etnikailag erősen tagolt tömböket alkot. Erre példa a svájci kantonális autonómiák államszervezeti egysége.

A nemzetállamok egységét nemcsak a földrajzi, hanem a kulturális egység is erősítette, aminek természetes megnyilvánulása a közös nyelv és a közös identitástudat. Kialakultak a nemzeti kultúrák, amelyek egymással versengve konszolidálták a monokulturalitás értékének eszméjét. A monokulturalizmus tehát a nemzeti kultúra fogalmához kapcsolódik. A politikai gondolkodást évszázadokon keresztül a nemzeti és a vele összekapcsolódó kulturális homogenitás eszméje határozta meg, amely mindenféle történelmi eseménynek legitimitást adott.

A *monokulturalizmus* adott konkrét kultúra értékeinek kifejezésére vonatkozó fogalom. Egy-egy kultúra sajátosságaira, önállóságára, egységére és teljességére utal. Tartalmazza egy nép vagy népcsoport alkotott arzenálját, mindazt, amit saját történeti léte alatt megteremtett, létrehozott, kialakított, akár tárgyiasított, akár mentális, akár viselkedési és viszonyulási formában. A monokulturalitás a népek, népcsoportok egységes és egy-

színű megnyilvánulása. A hozzá tartozó személyek számára azonos értékű, egyformán érthető világ, az a társadalmi környezet, amelybe beleszületik, amelyet ért, megtanul, funkcionálisan használ és tovább ad, természetes és kiszámítható, értelmileg és érzelmileg hasonlóan dekódolható.

A monokulturalitás eszméje, mint a nemzeti homogenitás megvalósítására irányuló törekvések alapja, két irányban fejtette ki hatását: egyrészt a nemzetté válás értelmi és érzelmi motivációját alapozta meg, másrészt elindítója lett a kisebbségek autonómiatörekvéseinek, a népek önrendelkezését megalapozó jogi felhatalmazás kivívásának. Amint Salat Levente (2008) az ide vonatkozó kutatások (D. Moreno 2008; M. Collyer 2008; H. Lohm 2007; I. Liikanen, J. Virkkunnen 2008; Y. Shahibzadeh, K. Selvik 2007; E. Frazer 1999) kapcsán megállapítja, a politikai közösségek hosszú távú fennmaradásának és szerveződési képességének ereje annál nagyobb, minél erősebb a közösség tagjai között fennálló kooperációra és kommunikációra való készség, amelyre akkor a legnagyobb az esély, ha a közösség tagjai egyazon nyelvet beszélnek, és ugyanannak a vallási és kulturális tapasztalatnak a birtokosai. Ellenkező esetben a kisebbségi közösségek könnyen marginalizálódhatnak, - és ezt a helyzetet állapotélményként vagy/és emocionális élményként élik meg. A kisebbségi létélmény azért alakul ki, mert a többségi társadalom – sokféle motivációtól fűtve – nem képviseli méltányos módon a kisebbség érdekeit, ami – végső soron – elvezet az autonómiatörekvések legitimációjához. A helyzet kezelésére találták ki az *állampolgárság* fogalmát.

Az állampolgárság egyazon jogi legitimációval ruházza fel az állam összes polgárát, függetlenül etnikai, nyelvi, politikai vagy kulturális másságától. Ennek a szemléletnek liberális alapjait találjuk meg Alexis de Tocqueville (1994) „*egual opportunity*" eszméiben, aki szerint a szabadság és az esélyek egyenlősége állampolgári jog, de a jog érvényességének a hasznos társadalmi aktivizmus, a szorgalom, a tehetség és az egyéni képességek alapján kell esélyt teremteni. Az állampolgárság intézménye a *liberális demokrácia* eszméjét erősíti, amely csak az individuális jogérvényesülésre terjed ki és korlátozza a kollektív jogérvényesítést. Nyilván fontos állomása a társadalmi demokráciák fejlődésének, de a társadalmak a közösségi szemléletű esélyegyenlőségek lehetőségeit is garanciákkal kell, hogy biztosítsák. „A társadalom tagjai csak a közös állampolgárság birtokosai, de nem alkotnak közösséget" (Smooha 2002: 423). Az individuális jellegű jogfelruházás elégtelenségét igazolja, bármely államforma keretében legyen is, hogy az etnikai, nyelvi, vallási vagy más identitásmeghatározó által elkülönülő népcsoportok sajátos szükségleteire nincs tekintettel, és akadályozza, korlátozza vagy ellehetetleníti az ilyen jellegű jogokért folytatott küzdelmet. Nem veszi tudomásul hogy „a társa-

dalom tagjai nem csak állampolgárként definiálják magukat, hanem egy közösség tagjaként is, amellyel mint közösséggel azonosulnak" (Smooha 2002: 424). Salat Levente emlékeztet Ted Robert Gurr kutatásaira, miszerint kortárs világunkban nem kevesebb, mint 286 olyan etnokulturális közösség van a világon, amelyek autonómia törekvéseiket politikailag is megfogalmazzák, érdekeik és az érdekképviselet szempontjából jobbnak, hasznosabbnak és méltányosabbnak vélvén az etnohomogenitást, politikai intézményesülési szinten is (Salat 2008: 13).

A nemzeti kultúráknak, amint látjuk, saját arcéle van, és ennek konzerválása közösségi és politikai törekvéseik középpontjában állnak. De vajon mi képezi, mi adja ezt a nemzeti kulturális karaktert? A válasz valószínűleg a közösségek eltérő kulturális azonosságára, illetve kulturális rétegspecifikumaira vezethető vissza.

A nemzeti kultúrák önálló és specifikus arculatát olyan sajátos vonások adják, amelyek a többnyire tanult egyéni és csoportmegnyilvánulásokban fejeződnek ki, és amelyek a társadalom történeti fejlődése során mentálisan beprogramozódnak az adott közösség tagjaiba, és a közösségi és egyéni viselkedésben és magatartásban konkretizálódnak. Az egyéni ereditáris feltételek csak másodlagos szerepet kapnak. Farmer és Richman (1965) szerint a nemzeti kultúra meghatározó jegyei: a neveltetés, a társadalmi hatások, az intézményrendszer, a demokrácia szintje és más hasonló külső hatások (vö. Csath 2008: 73). Több kutató a kultúrák közötti különbségeket a kultúrák különböző dimenziói mentén azonosította.

5.ábra. *Trompenaars és Hampden-Turner: a nemzeti kultúrák rétegei* (Csath, 2008. nyomán).

1.1. A nemzeti kultúrák dimenziói

A kultúra szociológiai szempontból a népek saját életmódjának és életfelfogásának kifejeződése. Sok szociológus a kultúrát a *designe for life* (életfelfogás, életmód) értelmében definiálja. A kultúra valóban tartalmazza az emberek és csoportok saját meggyőződéseit, hitét, érték- és normakészletét, gyakorlati ismereteiket és eszközhasználó készségeit, nyelvét, azokat az elemeket, amelyek saját azonosságukat meghatározzák. Ezek az elemek teszik összetévesztethetetlenné a nemzeti kultúrákat.

Fons Trompenaars holland és Charles Hampden-Turner (2002) angol kultúrakutatók szerint a nemzeti kultúrák hármas rétegződésűek: 1. a felületi, megfigyelhető külső réteg (tények), 2. a középső réteg (viselkedés), 3. legbelső réteg (a létezés, megmaradás, kollektív megküzdés problémamodelljei).

Ehhez a szemlélethez áll közel N. Hidalgo (1993) felfogása is, aki szerint a kultúra, mint az ember alkotói teljesítménye és attitűdje három szinten nyilvánul meg:

- a *konkrét szint* a kultúra látható, a felszínen megnyilvánuló dimenziója, mint például az öltözet, a zene, az ünnepek (anyagi kultúra);
- *a viszonyulási szint* azokat a magatartási és viselkedési módozatokat foglalja magába, amelyeken keresztül az egyén tisztázza és vállalja szerepeit, nyelvét, nemiségét, nonverbális kommunikációs kódjait, családi és társadalmi szervezeti formáit, amelyek tulajdonképpen tükrözik azt a módot, ahogyan az egyén megérti és magáévá teszi a saját kultúrájának értékeit (relacionális – viszonykultúra);
- *a szimbolikus szint* egy kultúra saját értékeinek és a bennük való hitnek a rendszere (szellemiség, hit, normarendszer), amely meghatározza a személy kulturális identitását (szellemi kultúra). (Hidalgo, idézi Nedelcu 2008: 20).

A fenti okfejtés alapján körvonalazódni látszik, hogy a kultúrának három összefüggő rétegmegnyilvánulása van: az anyagi kultúra, a relacionális vagy viszonykultúra és a szellemi kultúra. Az anyagi kultúrába a tárgyi, fizikai megjelenéssel bíró javak tartoznak, mint például az épületek, utak, gépek, járművek, szerszámok, könyvek, bútorok stb. A szellemi kultúra körébe soroljuk az ember szellemi alkotásait, mint például a vallást, a művészetet, az irodalmat, a filozófiát, az eszméket és meggyőződéseket, a szokásokat, az értékeket és elveket. A viszonykultúra a emberek és csoportok magatartását, viszonyulását fejezi ki, azt az élet- és felfogásmódot, ahogyan értékeli és becsüli saját magát, másokat, környezetét, a világot. A kultúra fenti összetevői nem különülnek el egymástól, együttesen határozzák meg és jellemzik a tudatot. A nemzeti kultúrákat a közösség érték- és normarendszere által meghatározott, a legmélyebben megbúvó rétegsajátosságok, a szimbolikus megnyilatkozások egyediesítik.

A nemzeti kultúrák kutatói olyan dimenziókat kerestek, amelyek valóban megkülönböztetik ez egyiket a másiktól. A másságot tényként, értékként kezelik. Alább a legfontosabb megállapításokat Csath Magdolnára (2008) hivatkozva ismertetjük.

1. Kluckhohn & Strodtbeck

A kultúrákat az különbözteti meg egymástól, hogy a társadalom tagjai hogyan válaszolnak az ún. „*kulturális orientáció*kra": milyen az ember természete és az megváltoztatható-e, milyen alapra épülnek az emberi kapcsolatok (individualista, kollektivista, hierarchia), milyen a környezettel szembeni tisztelet foka (föléje kerekedni és leigázni, kihasználni, átalakítani, alázattal alávetni magát a természeti erőknek, harmóniát teremteni a természet és az emberi szükségletek között), milyen az emberek cselekvési

attitűdje (aktív, szemlélődő, megfelelően reagáló a helyzetekre), milyen az idő tisztelete és értékelése (döntéseiket a múlt orientáció, a jövő orientáció vagy a jelen körülmények tekintetbe vétele uralja), milyen értelmezést kap az embert környező tér (tisztelik vagy nem tisztelik az egyén életterét). A fenti dimenziók alapján egyes nemzeti kultúrákat a determináltság (külső erőktől vagy tényezőktől való függés), másokat a liberalizmus („szabad akarat" érvénye) jellemzi. (Csath 2008: 79–81).

2. Edward T. Hall

E. T. Hall szerint a nemzeti kultúrákat a *kommunikációs kultúra* teszi egyedivé. A kommunikációt, mint a megértés eszközét elsőként vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy alapvetően kétféle kommunikációs kultúra létezik, a „kapcsolatépítő" és a „lényegre törő" kultúra. A „kapcsolatépítő" kultúrában az ember a metakommunikáció eszközeivel is kommunikál, hiszen a partnerek a nonverbális jeleket és jelzéseket ugyanabban az értelemben fogják fel, értik, így a verbális kommunikációban nem szükséges minden részletre kitérni. A „lényegre törő" kultúrát az jellemzi, hogy az apró részleteket is szóban kifejtik. A különböző kultúrából érkező emberek kommunikációs habitusa zavart kelthet a felek között (érzéketlenség, figyelmetlenség, türelmetlenség, agresszivitás, vagy a partnert kaotikusnak, megbízhatatlannak, körülményeskedőnek tartás). Mindkét fenti kultúra lehet poli- vagy monokronikus, aszerint, hogy hogyan bánnak és hogyan tisztelik az időtényezőt. A „sokidejű" (polikronikus) kultúrában az emberek egyszerre több dolgot is hatékonyan végeznek (pl. telefonon beszélnek, és közben írják a számlát és figyelik az ügyfél kérését). Az „egyidejű" (monokronikus) kultúrában a tennivalókat sorba beütemezve hajtják végre. (vö. Csath 2008: 85).

3. André Laurent

A nemzeti kultúrákat két szélsőség – „kék kultúra" és „zöld kultúra" – közé helyezi, egy 5-ös fokozatú skálán, annak függvényében, hogy az illető kultúrát milyen módon jellemzik az alábbiakat:

a) *az embernek a külvilággal, a természeti környezettel való kapcsolata* (beavatkozhat-e a környezet alakításába, vagy annak szeszélycit fatalisztikusan vagy determinisztikusan kell fogadnia, és ennek mértékében érdemes vagy felesleges a kockázatvállalás),

b) *a cselekedetek jellege* (aktív, teljesítményorientált, konkrét és számszerű, materiális vagy passzív, kapcsolat- és érzésektől függő, szubjektívan alátámasztható, spirituális,

c) *a belső értékek* (milyen az ember alapvető természete, milyen jellegű az emberek közötti kapcsolat, interakció),

d) *a tér értelmezése* (milyen mértékben mindenkié vagy egyéni)

e) A *kommunikáció* milyen mértékben tényszerű (*law context)* és semleges (*neutral),* illetve érzések által vezérelt (*emotional*),

f) *az idő értékelése* (milyen mértékben érték és erőforrás: maximálisan kell vele gazdálkodni vagy bőségesen áll rendelkezésre, ezért végtelenül soknak tekinthető) (vö. Csath 2008: 81–84).

4. Geert Hofstede

Több dimenziót kutatva, Hofstede az alábbi, a nemzeti kultúrákat megkülönböztető legfontosabb sajátosságokat sorolja fel:

a.) a hatalomtól való távolság, amely a társadalmi egyenlőség fokát, az osztályhoz tartozást mutatja,

b.) az egyéni (magánélet) vagy a közösségi érdekek elsődlegessége, amely alapján a társadalmak lehetnek individualisták vagy kollektivisták,

c.) a bizonytalansággal szembeni attitűd, amely szerint a társadalom vagy erősen bizonytalanságkerülő, (amennyiben fél kiszámíthatatlantól, a véletlentől, a bizonytalantól), vagy gyengén bizonytalanságkerülő (amennyiben a kockázati tényezőket pozitív lehetőségnek tekinti),

d.) d) a férfiasság (versenyszellem, agresszió, szorítás) és nőiesség (együttműködés, emberi kapcsolatok, életminőség),

e.) e) az idődimenzió értékelése (a társadalom távoli célokat tűz ki, vagy a közvetlen, rövid távú érdekek vezetik).

5. Fons Trompenaars és *Charles Hampden-Turner*

A nemzeti kultúrák azért különböznek egymástól, mert eltérések vannak abban, hogy:

- milyen az emberek viszonya a társadalmi szabályokhoz és a törvényekhez?
- milyen az egyének és a csoportok szerepe a társadalomban?
- kifejezhetőek-e az érzelmek a társadalomban?
- mekkora szerepet kaphat a magánélet az üzleti kapcsolatokban?
- hogyan lehet pozícióhoz jutni, előre lépni a társadalmi létrán?
- hogyan viszonyulnak az időhöz?

- hogyan viszonyulnak a természeti környezethez? (vö. Csath 2008: 98).

Minél több dimenzió kerül egymáshoz közel a különböző nemzeti kultúrák találkozásakor, annál könnyebb, gyorsabb és hatékonyabb a multikulturális habitus kialakítása a nemzetek között.

6. Nancy J. Adler

A nők társadalmi értékelése, foglalkoztatása, vezető pozíciókban való alkalmazása, a nemi egyenlőség elismerése szempontjából tesz különbséget a nemzeti kultúrák között.

2. Multikulturalizmus – interkulturalizmus

A mai valóság rendkívül bonyolult képet mutat. Egyrészt tanúi vagyunk a népek önrendelkezési törekvéseinek, az autonómiamozgalmaknak (lásd baszk, vallon, örmény, kurd, csecsen, tibeti, székelyföldi stb. szeparációs és/vagy autonómiatörekvések), másrészt a globalizáció folyamatának is. Mindkét törekvés középpontjában alapvetően a kulturális identitás kérdése áll. Mivel szembesülünk? Krémer Balázs megállapítása szerint „az új politika minél szélesebb társadalmi csoportok munkaerő-piaci aktivizálását szem előtt tartva vetette fel az egyenlő lehetőségek, egyenlő esélyek kérdését. Mindezt leírhatjuk egyfajta tematikus bővítésként is, hiszen a nők emancipációja mellé felsorakoznak más csoportok is, akik az inklúzióra, az egyenlő lehetőségekre irányuló opciókat fogalmaznak meg (lásd például fogyatékkal élők, etnikai kisebbségek és bevándorlók, vallási kisebbségek, szexuális orientációjukban 'mások' stb.). A tematikus bővítést azonban legfeljebb többé-kevésbé követte a politikai koncepciók és az alkalmazható politikai eszközök fejlődése. Mindmáig domináns eszköz maradt az az antidiszkriminációs jogszabályalkotás és jogalkalmazás, amely természete szerint nem képes pozitív mintákat adni, elvárásokat közvetíteni a társadalmi integráció erősítéséhez, legfeljebb szankcionálni és elrettenteni képes a hátrányos megkülönböztetés különféle megnyilvánulásait, és a hasonló megnyilvánulásokkal tudatosan vagy ösztönösen élő magánszemélyeket és szervezeteket" (Krémer 2009: 398–399). Nos, a helyzet a sokféleségre, a sokszínűségre, mai szóhasználatban a multikulturalizmusra irányítja a figyelmet.

A multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalmak a kortárs gondolkodásban jelentek meg, a jelenkori társadalmi változások kényszere alatt. A multikulturalizmus fogalma akkor került be a szakterminológiába, amikor a világon megjelentek a globalizáció tendenciái, amely mint társa-

dalmi-gazdasági jelenség közelebb hozta a nemzeti kultúrákat egymáshoz. Mindazonáltal, a multikulturalitásnak korábbi megnyilvánulásai is vannak. Minden olyan esemény vagy folyamat, amely a történelem során egymáshoz közelített népeket, csoportokat, közösségeket vagy egyedeket, eszméket és ideológiákat, hiteket és vallásokat, kisebb vagy nagyobb méretekben, a multikulturalitás jegyeit hordozza. A kereszténység vagy az iszlám, – hogy csak a két legelterjedtebb vallásról beszéljünk – olyan multikulturális világvallások, amelyek többféle népcsoportot egyesítenek egyetlen közös érték- és normarendszerbe, akiknek más és más a nyelvi, szokás és hagyománybeli, felfogás- és viselkedési kultúrájuk.

Émile Durkheim (1858–1917) és Talcott Parsons (1902–1979) követőinek funkcionalista szemléletű szociológiája még azt hirdette, hogy a társadalmak működése csak a normák és értékek konszenzusával lehetséges, tehát, amint mondják, csak az egységes, monokulturális társadalmak funkcionálisak.

Az 1966. évi UNESCO-jelentés óta a multikulturalizmus kérdése nyomatékosan jelen van a politikai gondolkodásban is. A mai liberális társadalomkutatók ennek az ellenkezőjét állítják. Kimutatták, hogy a mai társadalmak strukturális változáson mentek keresztül, és ezekben érték- és normakonszenzus nem alakítható ki. A liberális felfogás közelebb áll a mai társadalmak reális helyzetértékeléséhez, hiszen ma már mindenki saját tapasztalatából tudja, hogy a kortárs társadalmak többnemzetiségű és többkultúrájú, azaz multikulturális társadalmak, még akkor is, ha egyes, az egységes nemzetállam eszméjéhez foggal-körömmel ragaszkodó állampolitikusok nem akarnak tudomást venni róla. A különböző statisztikák és források arról tanúskodnak, hogy a kortárs világ kifejezetten multikulturális jellegű. N. Glazer 1997-ben már könyvcímben hívja fel a figyelmet erre (*We are all multiculturalists now*, Cambridge, MA: Harvard University Press) Salat Levente (2008) három figyelemre méltó adatot ismertet a világ multikulturális valóságáról:

1. az 1966. évi UNESCO-jelentés szerint ma a világon létező kb. 200 államban több mint 10.000 kultúra létezik,
2. a világon kb. 5.000 etnikai csoport azonosítja magát (hivatkozás P.M. Parker, 1997. és UNDP-jelentés 2004.),
3. a világon ma 4.000-6.000 nyelvet beszélnek (Salat 2008: 12–13). Igazi Bábel. A multikulturalitás indoklásaként még néhány adatot átvennénk Salattól. 2003-ban J. D. Fearon 160 országban 820 saját kulturális identitással rendelkező közösséget azonosított. A 2004. évi UNDP-

jelentés szerint a világ össznépességéhez viszonyítva minden hetedik személyt valamilyen hátrány éri amiatt, hogy egy etnikai, vallási, kulturális vagy nyelvi kisebbségi csoport tagja. (vö. Salat 2008: 13).

A multikulturalizmus fogalma egyértelműen nehezen definiálható. „A fogalmat gyakorta egymással össze nem hasonlítható kontextusban, eltérő tartalmakkal használják, olykor összekevervén az eszményi tartalmakat az objektív tartalmakkal", az ideálist a valósággal (Salat 2008: 14). Zavart kelt az is, hogy a multikulturalitást és interkulturalitást általában szinonim fogalmakként használják. A legtöbb szakíró a két fogalmat azonos értelemben használja, arra való hivatkozással, hogy mindkét fogalom a másság, kulturális különbözőségek értékelésére, tiszteletére vonatkozik. A különbség nem a tartalomra, hanem a nyelvi formára vonatkozik: francia nyelvterületen az interkulturalizmus, az angolszász nyelvterületen a multikulturalizmus fogalma terjedt el.

Egyes szerzők szerint a két fogalom tartalma nem ugyanaz. Micheline Rey (1999) szerint a két fogalmat a dinamikai sajátosság alapján el lehet különíteni egymástól. A multikulturalizmus egy statikus állapot, amelyben a sokféleség ún. statikus plurikulturalizmusként nyilvánul meg. Azt jelenti, hogy adott térségben a kultúrák mozaikszerűen élnek egymás mellett. Gyenge interakció lehet közöttük, de explicit formában alig, vagy egyáltalán nem nyilvánul meg. A kultúrák egymás mellett élése nem implikálja a kölcsönhatást, csak esetleg a kölcsönös tiszteletet, a semleges viszonyulást, az autonómiát. Az interkulturalizmus a kölcsönösséget, az együttműködést, a szolidaritást jelöli egymástól eltérő kultúrák vagy emberek között (Rey 1999, vö. Nedelcu 2008: 33).

Bhikhu Parekh (2000) azt javasolja, hogy még a multikultúra, a multikulturális és a multikulturalizmus fogalmakat is tisztázni kell, mivel ezek a fogalmak valójában jelentésbeli különbségeket hordoznak.

A *multikultúra* több kultúrának a jelenléte adott időben és adott helyen. A multikultúra fogalmának szociológiai megközelítése az etnokultúrák egyidejű együttlétére vonatkozik, meghatározható, konkrét, földrajzilag lokalizált paraméterek között. Szociálpszichológiai értelemben a fogalom az egymás mellett élő etnokultúrák *viszonylag passzív* kapcsolatát sugallja. A viszonylagos passzivitás magyarázata az identitásféltésben vagy identitáserősítésben lelhető fel. Minél passzívabb a kulturális egymásra hatás, annál szorosabban tapad az etnikai-nyelvi identitástudathoz az egymás mellett élő kultúrák sajátos arculata. Ha a hatások intenzitása erősödik, szélsőséges esetben akár „az azonosságtudat elvesztésének és eltűnésének lehetőségét is magában rejti" (Csepeli 1997: 528).

A *multikulturális* jelző egy állapotra, a közösségi kultúrák sokszínűségére, illetve annak megélésére, az azokhoz való viszonyulásra utal. A fogalom maga a *különböző vagy eltérő kulturális tényekre vonatkozik.* Mint ilyent, a durkheimi „társadalmi tény" értelmében kell felfogni. „A társadalmi tény minden olyan – állandósult vagy nem állandósult – cselekvésmód, amely képes kényszerítő erővel hatni az egyénre, vagy pedig ami egy adott társadalomra általánosan jellemző és egyéni megnyilatkozásaitól független, önálló léttel rendelkezik" (Durkheim 1978: 36).

A multikulturalizmus vagy *multikulturalitás* (szinonim fogalmak) B. Parekh (2000) szerint a *kulturális tény normatív tartalmára* vonatkozik, arra, hogy milyen választ adunk a multikultúra tényére. Egy multikulturális jellegű városban például olyan épületeket lehet azonosítani, amelyek a különböző ott élő népek vagy népcsoportok sajátos, szimbolikus tartalmakat is közvetítő, hagyományápoló építkezési stílusában épültek. Marosvásárhely főterén például megtalálható az európai kultúra magyar közvetítésű gótikus, barokk, szecessziós, illetve a román közvetítésű bizánci stílusú építkezés, jelezvén a város multikulturális voltát. Eger főterén a török hódoltság idejéből származó minaret, a gyönyörű ortodox ráctemplom, a szebbnél szebb barokk katolikus templomok sokasága jelzi, hogy az ott élők a multikulturalitást értékként kezelik egy erősen barokk jellegű északmagyarországi városban.

2.1. A multikulturalizmus kialakulása

Will Kymlicka (1995) szerint a multikulturalizmus kialakulásának két formája van: az egyik a *történelmi gyökerű*, a másik a *migrációs* multikulturalizmus. Lényegében igazat adunk neki, hiszen a történelmi tapasztalat ezt igazolja. Kymlicka történelmi gyökerű multikultúra képződését azonban mindenképpen árnyalni kell.

Úgy véljük, hogy a multikulturalitás létesülését négy tényező alapozza meg: a történelmi feltételek, a belső demográfiai szaporulat, a gazdasági-társadalmi-politikai feltételek és a neveléskultúra.

a.) A történelmi feltételek két tényezőre vezethetők vissza: az egyik a kisebbségi népcsoportok kialakulása, a másik a migrációhoz kapcsolódó demográfiai változás. Kymlicka lényegében erre a két tényezőre redukálja a multikulturalizmus okait.

b.) A belső demográfiai arányok sokféle módon változhatnak meg. A módosulások lehetnek természetes társadalmi folyamatok eredményei, de lehetnek erőszakos, politikai szándékokból fakadóak is. A demográfiai arányok megváltozhatnak például az egyes etnokulturális csoportok eltérő természetes szaporulatával, a belső

migrációval, az emigrációval és az imigrációval, a be-, ki- és áttelepítésekkel, a nyílt vagy rejtett politikai és adminisztratív intézkedésekkel. Ezek a demográfiai mozgatók külön-külön is képesek változást indukálni, de általában keverednek. A két világháború közötti időszakban például az ún. kultúrzóna-politika nyomán történt népességmozgatás erősen meg tudta változtatni Erdély, a Partium vagy Dobrudzsa demográfiai arculatát. „Az 1924. július 26-i állami elemi oktatásról szóló törvény a román jelenlét megerősítését tűzte célul egész Erdély területén, a pozitív diszkrimináció elve alapján. Az egységes román oktatás törvényi alapjait fektette le. Előírta, hogy az elemi oktatás ingyenes és kötelező egész Romániában, az elemi iskolai oktatás irányítása és ellenőrzése állami feladat, egyetlen iskola sem állítható fel a közoktatásügyi minisztérium előzetes engedélye nélkül, az elemi oktatás egységes egész Románia területén, az oktatás nyelve a román, de miniszteri engedéllyel, a román oktatási előírásoknak megfelelő programmal működő kisebbségi nyelvű iskolák is felállíthatók, a tanítók kötelesek román nyelvvizsgát tenni, a helyén csak azon tanító maradhatott, aki sikerrel letette a vizsgát, azok a román anyanyelvű állampolgárok, akik anyanyelvüket a hosszú idegen uralom miatt elveszítették, kötelesek gyermekeiket román tannyelvű iskolába íratni, minden egyes gyermek eredetét meg kell vizsgálni. A törvény lefekteti a kultúrzóna elméletét és kijelöli a 20 kultúrzónát. Az 1924-es állami elemi oktatásra vonatkozó törvény komoly kedvezményeket helyezett kilátásba a kultúrzónában tanítást vállaló más megyéből oda költöző román tanítók számára. Ezek között szerepelt az 50%-kal megnövelt fizetés, 10 hektár telepítési telek, ha végleg letelepednek ott, előnyök a tanítói fokozatok megszerzésében, költözködési/kiszállási prémiumok. A különböző kedvezmények és jutalmak sok ókirályság-beli tanítót és tanárt győztek meg a misszió teljesítésének elfogadásáról. A szolgálatteljesítés feladata négy évre szólt, de a föld legtöbbjüket végérvényesen a "kultúrzónához" kötötte." (Albert-Lőrincz 2007: 25). 1917–18-ban a magyar kormány is élt ezzel az elvvel, amelynek alapján az ortodox és görög katolikus iskolákat állami kontroll alá vonta. (Hitchins 1998: 281–282).

c.) A *gazdasági feltételek* a megélhetési migráció alakulásáért felelősek. A gazdasági feltételek politikai eszközként is hatnak, mint olyan társadalmi-politikai intézkedések velejárója, amelyek a társadalmi mozgásokat beindítják. A belső migrációt előidézheti például az aránytalan régiófejlesztési politika. Az imigrációt a jobb megélhetési esélyek segítik. A kivándorlást ennek fordítottja.

d.) A nevelés azért válhat a multikulturalizmus kialakító vagy gátló tényezőjévé, mert társadalmi tényként hat – durkheimi értelemben – , és mint ilyen, erősítheti a demokratikus társadalmi szellemiség meghonosodását, a politikai döntéshozatali gyakorlat toleráns vagy pozitívan diszkrimináló szemléletalakítását, ami a multikulturalizmusnak kedvez, illetve a nemzeti-nacionalista-soviniszta-irredenta és egyéb jelzőkkel illethető intoleráns társadalmi légkör kialakítását vagy legitimációját, ami a másságot képviselő csoportok vagy közösségek izolációs-szeparatista törekvéseit erősíti.

A fenti tényezők külön-külön is kifejtik hatásukat a multikulturalizmus létrejövetelében, de a hatások gyakran összekapcsolódnak, összefüggenek egymással.

A fenti összefüggések közül az államhatárok elmozdításával kialakult kisebbségi léthelyzetbe kerülés a legtörékenyebb történelmi tényező, amely kultúrákat helyezhet térben egymáshoz közel. Olyan multikulturális helyzetet hoz létre, melyben a multikulturalizmus tartalma kiüresedik, amelyben a kultúrák fokozott autonómiára törekednek, ami kedvez annak, hogy szigetszerű, enklavizált kulturális egységek alakuljanak ki. Ebben a helyzetben a kultúrák közeledése passzív, egymásra hatásuk esélye gyenge marad. A magyarázata abban van, hogy a kisebbséggé válást a közösség traumaként éli meg, mivel egy nemzettöredék egy uralkodó kultúrából kisebbségi léthelyzetbe kerülve már nem rendelkezik a multikulturalizmus megfelelő eszközeivel és technikáival, és ezek kialakulása hosszú időt vesz fel. Az elmondottak érvényesek az uralkodó kultúra tagjaira, közösségére is, annyi különbséggel, hogy a kulturális fölény tudatában gyakran nem is törekszenek a tartalmas multikulturalizmusra.

Az uralkodó többségi kultúrák tulajdonképpen két úton válhatnak kisebbségivé: úgy, hogy bizonyos országrészek, a lakossággal együtt más politikai-adminisztratív intézményi keretbe kerülnek, más államok polgáraivá válnak, vagy úgy, hogy egy idegen kultúra rátelepedik az őshonos kultúrára és marginalizálja azt. Ez utóbbit a transzkulturáció körében részletesebben is tárgyaljuk. Will Kymlicka (1995) szerint az etnikai típusú kisebbségi csoportok esetében a „történelmi gyökerek" azok, amelyek a különbözőséget táplálják. Ezek a kisebbségi kultúrák a saját uralkodó identitástudatukat viszik tovább és ennek a tudatnak a fenntartására, fennmaradására és továbbvitelére törekszenek. Az ilyen attitűd és magatartás természetes és jogos, amennyiben az új helyzetben bármilyen diszkriminációt észlelnek vagy tapasztalnak, azonban a multikulturalizmus kialakulásának útjában áll.

A multikulturalitás fogalmának mai másik tartalma a *demográfiai migrációhoz* kapcsolódik, amely, mivelhogy együtt jár a kulturális migrá-

cióval, kisebbségi kulturális gócokat hozhat létre. A nemzetközi vándorlás (migráció) fokozódása miatt, amely a szabad mozgás jogának gyakorlatából adódik, megsokszorozódtak a kultúrák találkozási felületei, a társadalmak zöme multikulturálissá vált. Will Kymlicka fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a multikulturalitásnak fenti két formáját és az ezekből fakadó különbözőségeket nem szabad egyazon normatívák szerint kezelni, mert a történelmi gyökerű kisebbségi lét tartalmilag sokkal komplexebb, és sokkal több érzékenységet hordoz magában. Jürgen Habermas (1998) az ilyen kisebbségi közösségeket *őshonos* kisebbségeknek (*born minorities*) nevezi (vö. Salat 2008: 16). Az őshonos kisebbségek *államalkotó kisebbség*ként való definiálása jórészt megoldhatná a kisebbségi státuszból eredő komplexusokat és sérelmeket, és előmozdíthatná a multikulturalizmust. Nyilván ebben a kérdésben a többségé kell hogy legyen az első gesztus vagy lépés, a társadalom kollektív tudatának és kisebbségmentalitásának megváltoztatásával.

2.2. A demográfiai migráció és a globalizáció

A demográfiai migráció jelensége erősen meghatározza a 20. század arculatát. A migrációt Edward A. Tirykian a globalizáció folyamatához társítja. A globalizálódás folyamatai, amelynek megtapasztalható jelenségei között ott van a nemzetközi migráció, az egyre fejlettebb szállítási és kommunikációs eszközök, a termelés „globális áruláncai" stb., egyre porózusabbá és egymást áthatóbbá teszik a civilizációt (vö. Tirykian 1996).

A kultúrák sokszínűvé válása több kulturális infrastruktúra kialakulásához vezetett. A kultúra infrastruktúrája a kultúra tárgyának az a része, amelyet legáltalánosabban szellemi kultúrának neveznek. Székely János szerint bele tartoznak a „társadalom erkölcsi-emberi viszonylatai", „az emberközösség erkölcsi-tudati önszabályozása", „az emberközösség egész organikus élete" (Székely 1985: 162). Minden alkotóeleme – a nyelv, az erkölcs (értékrend, szándék és viszonyulási-magatartási rendszer), a vallás, a tudomány, a művészet, a filozófia, (világkép és kollektív tudat) – „az együttélés normáit közvetíti az ember felé" (Székely 1995: 136), valamint autentikus és perspektivikus dimenzióba helyezi a kulturális infrastruktúrát.

A hagyományos társadalmakra valóban érvényes a Székely János által képviselt felfogás, hisz azok kulturálisan egységét az uralkodó elit kultúrája testesítette meg. Lényegében tehát csak szociális értelemben képeztek eltérő kulturális infrastruktúrákat, és ehhez tartoztak hozzá a műveltségbeli vagy esetleg nyelvi különbségek. Gondoljunk csak egy nemzet elit és népi kultúrájára, amelyek valójában eltérő kulturális infrastrukturális szinteket

képeztek, de a népi kultúra jelentőségét senki nem képviselte. Később – ez már a 19. század vége, a 20. század eleje – a népi kultúrák is bekerültek a kultúra regiszterébe, a társadalmi emancipációnak és a szociológia fejlődésének köszönhetően. Székely János felfogása a pártállami monokultúrákra érvényes megállapítás.

A kultúrák 20. századi, migrációhoz kapcsolódó keveredése – állítja Tirykian – egymással szembehelyezhető *kulturális infrastrukturális szinteket* eredményezett vagy erősített fel. Ilyen szintek például a magas és alacsony (elit- és tömeg-) kultúra, intézményesült és szórványkultúra, globális és lokális kultúra (vö. Tirykian 1996). Ezek a szintek szigorúan nem választhatók szét, csak abban az esetben, ha jól meghatározható, vizsgálható (valamilyen kvantitatív mutatóval mérhető) kritériumokra alapozunk.

A multikulturalitás nem újkeletű jelenség, mégis neologizmusnak kell tekintenünk nyelvünkben. A kultúrák találkozása a nagy hódítások, népvándorlások és vallásmissziók korában kezdődött el. A mai értelemben vett multikulturalitásról akkor még nem beszélhetünk, habár kultúrák kerültek egymáshoz közel. *Multikulturalizmusról csak akkor beszélhetünk, ha az egymás mellé került kultúrák (nyelvek, szokások, hagyományok, kollektív tudatok, vallások) nem egymás megsemmisítésére (asszimilálására), hanem egymás megértésére és elfogadására törekszenek.* A multikulturalitás azt jelenti, hogy az egymás mellett élő kultúrák szimmetrikus értékviszonyban állnak egymással, egyik sem alárendeltje vagy kiszolgálója a másiknak, kölcsönösen elismerik, hogy mindegyik kultúra emberi teljesítmény, az egyforma értékeket valló emberi közösségek kollektív produktuma. Az egymás mellett élő kultúrák csak azért kerülhetnek egymáshoz viszonyítva alá-fölé rendeltségi (aszimmetrikus) viszonyba, mert egyiket a többségi társadalom, másikat a kisebbségi csoportok vagy közösségek tekintik magukénak. A többség mindig a kisebbség fölötti uralom gyakorlására törekszik. Ennek érdekében létrehozza a hatalom gyakorlásának eszközeit, amelyekkel legitimálja uralmának és felsőbbrendűségének létjogosultságát.

2.3. A multikulturalizmus rétegspecifikus megnyilvánulása

A multikulturalizmus vagy interkulturalizmus fogalma az egymás mellett élő kultúrák aktív, egymásra ható voltát jelöli. Az egymás mellett élő kultúrák sohasem enklavizáltak, elszigeteltségük csak relatív lehet. Az egymással érintkező, egymást keresztező kultúrák spontán módon is hatnak egymásra. A roma és a magyar etnikum interperszonális keveredése gyenge, de a nyelvi és zenei kulturális egymásra hatás jól kimutatható, köszönhetően a kulturális érintkezésnek. A multikulturalitás élő, autentikus

magatartás egymástól eltérő identitású emberek, csoportok vagy népek között. A kultúrák egyidejű sokféleségét jelöli. A kultúrák sokféleségének lokális és időbeni együttes jelenlétére vonatkozik. Csak adott térség, adott földrajzi koordináták keretében nyilvánulhat meg. Konkrét tartalommal bír. A multikulturalizmus feltételezi, elismeri, támogatja és fejleszti a kultúrák egymásmellettiségét. A fogalmat általában három dimenzióra terjesztik ki: az etnikai, a vallási és a politikai sokféleségre (vö. Ortiz 1995).

Az *etnikai multikulturalizmus* az azonos területen élő különböző népcsoportok nyelvi és kulturális identitásának kölcsönös tisztelete és elfogadása. Az, hogy a kölcsönös megbecsülés milyen mélyen hatol be a mindennapi interakciókba és kommunikációba, jelentős mértékben a politikai üzenetek és indoktrinációk milyenségétől függ. A politikai manipuláció azért jár könnyű sikerrel, mert, amint Charles Taylor (1992) állítja, a kisebbségi csoportok vagy nemzeti közösségek elsődlegesen a saját kulturális identitásuk megőrzésére, a „kulturális túlélésre" (*cultural survival*) rendezkedik be. (vö. Salat 2008: 15). Ez áll közösségi törekvéseik középpontjában. A különböző népcsoportok ápolják nyelvi és kulturális identitásukat, ünnepeiket megtartják, szokásaikat és hagyományaikat éltetik és magasztalják, és igyekeznek mindezt a maga autentikusságában őrizni és tovább adni a következő generációknak. Az ilyen példákat mindenekelőtt a folklór őrzi meg, amely a néphagyományokba gyakran a történelmi és vallási tudatot is beépíti és tovább adja. A multikulturalitás közösségi megnyilvánulása lehet például a két vagy többnyelvű feliratozás egy intézményben, a két vagy többnyelvű rendezvény, a két vagy többnyelvű szórakoztató program vagy előadás, amelyeket a részvevők általában értik, élvezik és tisztelik. Az etnikai multikulturalitás fejlettebb formája az *etnikai interkulturalitás*. Az interkulturalitás vagy kultúrák közötti kapcsolat olyan kapcsolati magatartást fejezi ki, amely a másik demográfiai töredék nyelvi és kulturális identitását nemcsak megtűri vagy elfogadja, hanem belőle részesedik. Az etnikai interkulturalitásnak különböző megnyilvánulásai vannak: a kultúrák egymásra hatása, a kultúrák keveredése és az enkulturáció.

Az interkulturalitás fogalma nem tévesztendő össze az asszimilációval, előbbi a kulturális csoportsajátosságok ápolását és konzerválását szorgalmazza, és a sokszínűséget értékként kezeli, utóbbi a kulturális különbözőségek megszüntetését, a monokulturalitás megerősítését akarja, homogenizál, akár önkéntesen, akár kényszerből megy végbe, hiszen az egyént egy másik nemzeti és nyelvi közösség magába olvasztja.

A *vallási multikulturalizmus* a különböző vallások egymásmellettiségére vonatkozik. Megnyilvánulhat tiszta vallási színezetben, de összeolvadhat az etnikai jelleggel is. A tiszta vallási multikulturalitás az azonos

etnikumú (közös nyelv, azonos kultúra), de eltérő vallási közösséghez tartozók között valósul meg. Ilyen például a katolikus és protestáns írek, a görög-keleti (ortodox) és görög katolikus románok, a magyar római katolikusok és reformátusok, evangélikusok stb. egymás mellett élése. Az etnikai mássággal vegyülő vallási multikulturalitás beszédes példája a görögkatolikus románok és a római katolikus magyarok együttélése Erdélyben, mindkettő a Római Egyházhoz tartozik. Másféle megnyilvánulása például az ortodox vallásúak és a többi felekezethez tartozók egymás mellett élése Erdélyben. Erdélyben a vallási multikulturalitás rendkívül árnyaltan nyilvánul meg. (Ez persze nem azt jelenti, hogy nincs versengés a vallások között, de az erdélyi vallási toleranciának történelmi hagyományai vannak).

A *politikai multikulturalizmus* két megközelítésben tárgyalható: mint plurális politikai megnyilvánulás, és mint politikai-ideológiai felfogás. Egy társadalomról akkor lehet azt mondani, hogy politikai szempontból multikulturális, ha többpártrendszere van, és a különböző politikai doktrínákat valló pártokat demokratikus politikai eszközök segítik hatalomra. A hatalom megszerzésében minden pártnak egyenlő esélye van, attól függően, hogy milyen erőbázissal rendelkezik. A politikai multikulturalitás beszédes példája az USA-beli elnökválasztás, ahol első ízben afroamerikai származású színes bőrű elnököt választottak, ami korábban elképzelhetetlen volt, vagy a román alkotmány biztosította államelnök-jelöltség etnikai diszkriminációtól való mentessége.

Mint ideológia, a kormányzat azon álláspontját fejezi ki, hogy elismeri, támogatja és védelmezi az ország keretében létező etnikai, nyelvi és vallási sokféleséget, és szükség szerint a pozitív diszkrimináció elvét gyakorolja velük szemben. Olyan politikai cselekvésekre szánja el magát, amelyek a sokféleség, a sokszínűség megőrzését szolgálják. Jürgen Habermas (1998) szerint a demokratikus állam (*the constitutional state*) képes erre, mert a demokratikus államok alkotmányai mint alaptörvények előírják és garantálják a kulturális reprodukció lehetőségét, beleértve a nemzeti kisebbségekét is. Sajnos, nem minden demokratikus állam jár el ilyen módon a kisebbségek védelmét illetően abban az esetben, ha a kisebbségi jogokat csak egyéni szinten garantálja és nem mint kollektív jogokat.

A multikulturalitás ideológiája a toleranciát és a pluralitást értékként kezeli. A társadalmi integrációt nem az asszimilációval, a másság megszüntetésével akarja megvalósítani, hanem a másság értékként kezelésével. A nyelvi, etnikai, vallási vagy politikai kisebbségeket úgy nyeri meg, hogy segíti kulturális identitásuk megőrzésében.

A politikai multikulturalitás tehát elfogadó és nem ellenséges, integráló és nem megosztó, fölszabadító és nem korlátozó hatalomgyakorlás. Nem kényszerít a többség értékeinek átvételére, amelyek a kisebbségek számára rendszerint tolakodóak és idegenek. Olyan intézményrendszer kiépítésére törekszik, amely erősíti a különböző típusú kisebbségi kulturális identitások erősítését. Ebben alapvető szerepe lehet az iskolának és a kulturális intézményeknek.

A különböző kulturális szimbólumok felszínes átvételét *a kultúrák egymásra hatásá*nak mondják. Amikor például az egymás mellett élő etnikumok sajátos népi öltözeteinek egyes darabjai vagy *díszítő* motívumai megjelennek a másik etnikum öltözetében vagy motívumvilágában – például a magyar ráncos csizma a román népi öltözetben vagy a pentatónia a szlovák népzenében –, a kultúrák egymásra hatásával állunk szemben. De például ha az ecet helyett a bors mint ételízesítő megjelenik a székely konyhán, akkor a román konyhakultúra hatása érvényesül.

A saját kultúránktól eltérő kultúrák egyes elemeinek a sajátunkba való internalizálását *a kultúrák keveredés*ének szokták nevezni. Az interkulturalitás megnyilvánulása például az, amikor együtt mulatozó szomszédok szívesen énekelik egymás dalait, és ezt a legőszintébb természetességgel teszik, akkor is, amikor esetleg etnikailag egyszínű közösségként gyűlnek egybe.

Az interkulturalitás kapcsolattartás, kommunikáció, attitűd és interakció. A kommunikáció a nyelvi másságra való ráhangolódást, a nyelvi különbözőség természetes meglétének elfogadását, a nyelvek értékekvivalenciáját és kölcsönös tiszteletét tételezi. A nyelvi konszenzus kialakítására való törekvés az etnikai multikulturalitás alapja. Nagyon fontos szerepe van annak, hogy milyen gesztusokat tesznek egymás irányába a különböző anyanyelvet beszélő emberek. A nyelvhasználati prioritás tekintetében alapszabály a többségi nyelv primátusa. A multikulturalitás akkor autentikus, ha a különböző demográfiai töredékek nyelveinek elsajátítására kölcsönös törekvés nyilvánul meg mind a többség, mind a kisebbség részéről. A hatalmi szféra ezt demokratikus törvények hozásával és gyakorlati alkalmazásával szabályozhatja.

A kultúrák egymás mellett élése vagy keveredése sajátos társadalmi jelenségeket generál. Ezek a jelenségek a társadalomban strukturális és funkcionális konstruktumokat hoznak létre. A multikulturalizmus Parekhféle (2000) tipizálása lényegében a multikulturalizmus tartalmi sokféleségére mutat rá. Szerinte a multikulturalizmusnak három megnyilvánulása van:

- A *szubkultúrák sokfélesége* mint közösségstrukturálódás. A közösség nem homogén egységként éli társadalmi életét, hanem

rétegmegnyilvánulásain keresztül. A rétegződés vagy csoportosulás különféle értékek, életstílusok, szokások és életformák mentén alakulnak ki, és sajátos, a többiétől eltérő csoportazonosságtudatot (kollektív tudat) hoznak létre.

- Az *életperspektíva-kijelölés sokfélesége* a jövőorientációt meghatározó értékek sokféleségével kapcsolódik össze. Így jönnek létre például a vallási közösségek, amelyeknek életperspektívakijelölése eltérhet a pragmatikus szemlélet híveiétől vagy a pénz hatalmát centrális helyen pozicionálókétól.
- A *közösségi szinten megnyilvánuló sokféleség* a különféle érdekérvényesítő csoportosulások tevékenységében ölt testet. A közösség csoportként működik, de a közösség tagjai a közösségi érdekek mellett egyéni érdekeiket is képviselik.

2.4. Transzkulturáció – a kultúra expanziója

A korai kulturális érintkezéseknek nem volt a mai értelemben felfogott multikulturális vonatkozású humánuma. A kultúrák találkozása többnyire a hódító, leigázó háborúkhoz kapcsolódott. A hódító mindig leigáz, megsemmisít, úgy integrál, hogy hatalmát demonstrálja. A hódító, aki tehát más népeket igába dönt, a hatalom gyakorlása során gyakran a saját kultúráját is a leigázottakra kényszeríti. Ezt nevezzük *transzkulturáció*nak vagy kultúraátvitelnek. A fogalmat Fernando Ortiz (1888–1969) használta elsőként 1947-ben, amikor a kubai afro-kubai hibridkultúrát kutatta. Szerinte a spanyolok kubai inváziója a sziget őslakóinak kultúraelhagyását vagy *kultúraváltás*át eredményezte. Kubában, véli Ortiz (1995), a kultúraváltás egy idegen kultúra erőszakos bevezetése miatt ment végbe. Kutatásai nagyban hozzájárultak a kubai nemzettudat kialakításához.

A kultúraváltás végbemehet békés feltételek között, erőszakmentesen, vagy konfliktusos, háborús, erőszakos formában is. A spanyol invázió erőszakos, gyarmatosító jellegű volt. A román történeti tudat szerint az, ami Dáciában a II–III. században lezajlott, békés transzkulturációnak tekinthető, mivel a dákok, miután a rómaiak meghódították a provinciát, önként vették át a rómaiak nyelvét és szokáselemeit. A rómaiak háborús hadjárat során hódították meg Dáciát, de ez nem váltott ki ellenállást a hódítók kultúrájának átvételét illetően.

Az újkori gyarmatosítások transzkulturációt eredményeztek. Az afrikai gyarmatok őslakói megtanulták a gyarmatosítók nyelvét, és a gyarmatbirodalmak szétesése után is azt használják. Jó példa erre az afrikai francia gyarmatok frankofónná válása. Az ausztráliai angol gyarmatosítás az aboriginal kultúra felszámolását eredményezte, azonban a tarnszkulturáció

nem következett be, vagy még nem zárult le. Az ausztráliai őslakosok ma a társadalom peremén élnek. Népcsoportként az angol kultúrát idegennek élik meg, nem tudnak beilleszkedni az európai értékrendbe, emiatt fokozottan veszélyeztetett közösséggé lettek. A kultúraátvitel akadályát a bozótlakó busmanok évezredes kultúrája és a gyarmatosítók kultúrája közötti fundamentális különbözőségben, valamint a gyarmatosítóknak az őslakossághoz való viszonyulásában kell keresni. Az ausztrál őslakosság élet- és világfelfogása a természettel való egységre és tiszteletre épült. Felfogásuk szerint minden dolog, ami az ember élő környezetében van – a föld, a növények, az állatok, a természeti jelenségek –, egységet alkot, és ezek egyensúlya képezi az élet feltételét. Minden mindennel testvér, ez a harmónia alapja. Szeretet, tisztelet, alázat és békesség – ezek a legfontosabb életértékek, ebben hisznek, ezek életvezetési elvek. Az ember önállóságát és integritását nem a materiális természetű individualista gazdagság, a dologi-tárgyi jellegű javak megszerzésére való irányultság és törekvés biztosítja, amely a nyugati típusú társadalmak alapján áll, hanem a vallás, a lelki élet, a föld, amely az otthont jelenti, és a család. E négy tényező között szoros kapcsolat és összefüggés van. Amíg egysége ép, a felelősségtudat magas fokon nyilvánul meg. E négyes egység bármelyik elemének megrontása megzavarja a közösség évezredes törvényeit, a saját szerveződésük biztonságát fenntartó szabályokat. A gyarmatosítás rájuk nézve az alábbi következményekkel járt: az idegen törvények alkalmazása az őslakókra és az őslakóknak a megfosztása saját szokásaiktól, törvényeiktől, a családok szétválasztása, a gyermekek európai rendszerben történő, az aboriginal sajátosságokat (szokások, hagyományok, nyelvi kultúra) figyelmen kívül hagyó iskolai nevelése, a földek elvétele, áttelepítések stb. felborította a bennszülöttek társadalmának természetes egyensúlyát, ami kedvezett annak, hogy a közösség tagjainak jelentős része a viselkedési deviancia (pl. szipuzás) útjára lépjen, a depresszió elhatalmasodjon rajtuk. A transzkulturáció az őslakosság egészére nem terjedt ki, ma is elkülönült közösségekben élnek (akik nem asszimilálódtak), de nem az ősi négyes egység önállóságot biztosító világában, hanem az állam szociális segélyére támaszkodva.

A kultúracsere három szinten valósulhat meg: mikroszinten, mezoszinten és makroszinten. Ortiz (1995) szerint az interperszonális szintű transzkulturáció (mikroszint) leggyakoribb formája az etnikumok, illetve fajok közötti keveredés házasság útján, amikor az egyik fél lemond saját kultúrájáról, a nyelvet is beleértve, és átveszi a másik fél kultúráját és nyelvét. Ezt a kultúrát közvetíti tovább. Fokozatosan mentalitása is az új család mentalitásához igazodik. Ilyen esetben *önkéntes asszimilációról* van szó. Hasonló folyamat játszódik le például az egyéni szintű, tehát nem

tömeges bevándorlás, letelepedés és valamely idegen kultúrába való szándékos betagolódás alkalmával is. Az etnikai identitásváltás indítékai között szerepelhet például az alacsonyabb kultúrából egy magasabb kultúrába kerülés vágya. Ez történhet a szociális migráció (faluról városra történő vándorlás) során is. Célja lehet akár a nyelvi-etnikai (egyik nyelvi közösségből egy másikba kerülés), akár a szociális vagy kulturális hátrányok kiegyenlítése, az egyenlő esélyek megteremtésének óhaja. Ebben az esetben is önkéntes, erőszakmentes asszimilációról van szó, hiszen saját érdeke diktálja korábbi identitásának felülvizsgálatát.

A mezoszintű transzkulturáció leggyakoribb formája az *etnokonvergencia. Az* etnokonvergencia etnikai csoportok beolvadása egy másik népcsoportba, bizonyos identitáselemek, vagy a teljes etnikai identitás feladásával. A legkönnyebben a saját nyelvi kultúra feladása történik meg. Például a tömeges jellegű kivándorlók egyénileg és közösségileg is önként törekednek arra, hogy minél gyorsabban betagolódjanak a befogadó nemzetbe, ezért igyekeznek minél gyorsabban átvenni annak nyelvét és kultúráját. A folyamat időt vesz igénybe. Leghamarabb a nyelvet sajátítják el, mert a társadalomban való boldogulás enélkül lehetetlen, majd fokozatosan gyakorolni kezdik a helyi szokásokat is. Legkésőbben a származási identitásukat hagyják el, amely azért őrződik meg egy-két generáción keresztül, mert a születési kultúra kohéziós elemei (anyanyelv, vallási és közösségi szokások) a személyiség konstruktív elemeiként tovább élnek, mindaddig, amíg az új kulturális elemek föl nem lazítják, el nem nyomják azokat. A harmadik generáció már csak gyengén őrzi szülei kulturális gyökereit. Tömeges kivándorlások nagy háborúk, forradalmak, rendszerváltozások után vagy mély gazdasági válságok idején történnek. A magyar, lengyel, olasz, román, görög, török stb. emigrációk ilyenek voltak. Az első és második generáció még megőrzi nyelvi identitását, de a későbbiek már csak a származási identitásuknak adnak hangot.

Az etnokonvergencia sajátos esetben a rasszizmus vagy az etnikai konfliktusok miatt következik be. Ezek elkerülése végett a kisebbség igyekszik alkalmazkodni a többséghez.

Makroszociális szinten hatalmi eszközök bevetésével történik a transzkulturáció. Ilyen következhet be például a más népek leigázásakor vagy a történelmi határmódosítások következtében, amikor népek, nemzetek vagy kisebbségbe került nemzetrészek feladják saját kulturális identitásukat és átveszik a többségi nemzet kultúráját. Az állam mint az erőszakot legitim formában gyakorló szervezet képes az ennek megfelelő kényszerítő eszközök megteremtésére (törvények, intézmények).

Az új, idegen kultúrába való betagolódás két kérdést vet fel: a kényszer és a szükségszerűség kérdését. A kényszer az új kultúra irányából hat.

A spanyol conquistadorok Karib-térségi hódítása az „Indiák elpusztításáról" szól. A spanyol hódítás eredményét Bartolomé Las Casas az 1542-ben írt *Rövid beszámoló az Indiák elpusztításáról* című könyvében ez áll: "Hispaniola szigetén, ahol egykor több mint hárommillió ember élt, ma már kétszáz közülük származó sem él" (idézi Kéri é.n.: 183). A népesség ilyen mértékű fogyása (Kéri úgy saccolja, hogy 1492-ben az Antillák – Kubától Arubáig – lakóinak száma 100 ezer és 6 millió közé tehető, amit tudományosan bizonyítani nem lehet) valójában négy tényező következménye volt: a népirtó háború, a hurrikánok, a járványok és a csoportos öngyilkosság. A népfogyás, illetve a maradék túlélő népesség identitásvesztése és asszimilálódása (akik segítették Kolumbuszt abban, hogy felépítse az Újvilág szimbólumértékkel bíró erődjeit, meghonosítsa a spanyol adminisztrációt és a spanyol nyelvi kultúrát) nemcsak feltétele, de eredője is volt a transzkulturációnak.

A szükségszerűséget a társadalmi érvényesülés szándéka támasztja alá. Ebben a legfontosabb akadályozó tényezők: a nyelv nem ismerése, a vallás, a népi és vallási szokások, a népi kultúra és a mentalitás. Az eredeti kultúrának a feladását (dekulturáció) és az új kultúrának a felvételét belső kényszer diktálja, amelyet önszántából vállal. Amikor az idegen kultúrába való betagolódás egyedi szinten történik az alkalmazkodás érdekében, *akkulturáció*ról, amikor az egész közösséget érinti, tehát kollektív jellegű, *asszimiláció*ról van szó. (Ortiz 1995: 97–102).

2.5. Asszimiláció – monokulturalizmusra törekvés

Asszimilációról akkor szokás beszélni, amikor a többség valamely kisebbség beolvasztására, ezen keresztül láthatatlanná tételére törekszik. Individuális szinten nem jelenik meg problémaként, csak akkor válik problémává, amikor valamely közösség identitását érinti, veszélyezteti.

Székely János az asszimilációt két irányban ható fogalomként értelmezi: az egyén beletanul egy kultúrába és azt befogadja, azonosul vele és magáénak érzi, illetve egy nemzet tagjai körébe von egy idegent, aki ezen keresztül elveszíti másságát, betagolódik. „Valaki asszimilál egy másik kultúrát, s ezzel őt egy másik nemzeti közösség asszimilálja" (Székely 1995: 205). Az asszimilációnak ez a két formája – a kulturális és a nemzeti –, akár önkéntes, akár kényszerített, nem zárja ki egymást.

Az asszimilációnak kétféle megítélése van, negatív és pozitív. A *negatív asszimiláció*, lényege szerint, a nyelvi, etnikai, vallási és kulturális sokszínűség megszüntetésére irányuló politikai törekvés. Mint ilyen, erőltetett, erőszakolt politikai érdekérvényesítés. Célja a kisebbségi kultúrák elnyomása, bekebelezése, fölszippantása, eltüntetése, betagolása a többségi kul-

túrába. Leggyakrabban a nemzeti, nacionalista politika sajátos, exkluzionista megnyilvánulása, emiatt a fogalom tartalmát inkább negatív denotációja hordozza. Az asszimiláció negatív formája antidemokratikus és elítélendő. Egy állam nemzeti kultúrájának kohézióját és egységét azzal kívánja megerősíteni, hogy lemond a kulturális (nyelvi, vallási, etnikai) sokszínűségről és egy monokolorisztikus kultúrát erőltet az együtt élő kisebbségekre. A *pozitív asszimiláció* polivalens és plurális ideológiára épülő politikai cselekvés, amelynek célja a többségétől eltérő kultúrák tagjainak – legyenek őshonos kisebbségi csoportok vagy bevándorlók – elfogadása, értékelése, befogadása és társadalmi integrálása anélkül, hogy kulturális identitásukat fel kellene adniuk. A társadalomba való betagolódás a szociális és kulturális különbségek megszüntetését szolgálja, ezért, ideális esetben, önként vállalt és óhajtott. A választott haza két asszimilációs modellt kínál:

- a teljes azonosulás modelljét (totális azonosulás a befogadó kultúrával, ami akkor valósulhat meg, amikor a befogadó kultúra a faji másságot is elfogadja, vagy pozitívan diszkriminál) és
- a részleges azonosulás modelljét (gazdasági, jóléti, politikai és jogi egyenjogúságra való törekvés, de a kulturális, tehát nyelvi, vallási, mentalitás- és szokásbeli azonosulás elutasítása).

M. C. Waters és T. R. Jiménez (2005) szerzőpáros az Amerikába emigrált európaiak asszimilációs modelljében (amerikanizálódás) négy fokozatot különít el:

1. a gazdasági és társadalmi pozíció kivívása,
1. a földrajzi-területi elhelyezkedés és megoszlás,
2. a nyelvi készségek elsajátítása,
3. a vegyes házasságok révén bekövetkező integráció (névválasztás és amerikai identitás).

Watersék asszimilációs modellje nem tartalmazza a természetes generációs beolvadást, amely abban mutatkozik meg, hogy a második-harmadik generációnál már csak a vezetéknév árulkodik (természetesen itt és most eltekintünk a fizionómiai adottságoktól) az idegen eredetről.

3. A kulturális kohéziótól a kultúrák ütközéséig

El kell fogadnunk azt a tényt, hogy a kultúra *közösségi kohéziós funkciót* tölt be. A közösségi kultúra adja az illető népcsoport sajátos identitását, minthogy tartalmazza annak teljes metakulturális arzenálját. A metakultúrában foglalt hitek, szimbólumok, közösségi tudatelemek, amelyeket ha a lokalitáshoz kapcsolunk, a gyökereket képezik. Minden közösség annál jobban magára talál és annál jobban működik, minél erősebbek

gyökerei, vagyis minél konszolidáltabb identitása. A közösségi kohézió tehát nem valami absztraktum, hanem élő, organikus, „hagyományozott kollektív tudat, öntudat" (Székely 1995: 136).

Az uralkodó kultúrák folyamatosan – akár a nemzetállamok keretében őrződő kultúra vagy kultúrák, akár a nagy kultúrkörök vonatkozásában – ki vannak téve annak, hogy más, attól eltérő kultúrákkal kerüljenek kapcsolatba. Ezek lehetnek:

- őshonos, kisebbségi kultúrák,
- idegen, jövevény kultúrák,
- alacsonyabb szintű, csökkent értékű kultúrák.

Minden kultúratípus nyilván érvényesülésre törekszik, hiszen valamilyen szinten őrzi kohézióját. A kulturális kohéziót – összetartozás érzése – a relatív többség viszonylatában értelmezzük, és ez a relatív többség kisebb vagy nagyobb lokalitások szintjén létezhet vagy megjelenhet.

A kultúrák több szinten és több formában kerülhetnek kapcsolatba egymással. A kultúrák érintkezése több problémát vethet föl, például:

- az uralkodó kultúrába való bevezetődés nehézségei (pl. migráció során),
- a kulturális identitás őrzésének belső kényszere,
- a kultúraféltés az idegenektől és az idegen hatásoktól,
- a kollektív tudatosság, a metakultúrák érvényre juttatása,
- a kulturális kontinuum mint hagyományőrzés megrendülése,
- a kivívott közösségi kulturális státusz őrzése,
- kulturális státusz megszerzésére való törekvés, legitimáció, intézményesülés,
- az agresszív expanzió és a vele szemben megnyilvánuló ellenállás.

A felsorolt tényezők arra engednek következtetni, hogy a kultúrák találkozása ellenállást és konfliktust is eredményezhet.

a. Ellenállás. A nemzetállamok esetében az uralkodó nemzet képezi a relatív többséget. Az ott élő kisebbségi nemzetcsoportok is alkothatnak relatív többséget, régiók szintjén. Ők a többségi kultúra velük szemben megnyilvánuló spontán vagy erőszakos (a hatalom eszközei által is támogatott) expanzióját zaklatásként, fenyegetettségként élik meg, mert benne a közösségi kohézió gyengítésének szándékát észlelik. Az ilyen típusú jelenséget *belső* kulturális expanziónak nevezhetjük. Ennek nyilvánvaló célja az asszimiláció. A történelem sok példát szolgáltat erre. Minél erősebb a közösség kulturális kohéziója, annál hatékonyabb a védekezés. A kultúrák találkozása, érintkezése, expanziója, egymásba hatolása reflexszerű védekező magatartást ébreszt az uralkodó kultúra részéről. Az efféle magatartásnak az a célja és motivációja, hogy óvja a többségi kultúra kohézióját, a megtartó egységet.

Az etnikai alapú ellenállás eljuthat egészen az etnikai konfliktusokig. A '70-es években R. A. LeVine és D. T. Campbell (1973) *etnocentrikus szindrómáról* beszél az etnikai alapú konfliktuselmélet tárgyalásakor, *Etnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behaviour* című könyvükben. Etnocentrikus szindrómának az idegen etnikumokkal kapcsolatos viselkedésformák és attitűdök bonyolult rendszerét nevezték. Az etnocentrikus szindróma mindig megvan, de nem folyamatosan kerül felszínre. Alvó szindrómának neveznénk, mivel igen gyorsan és nagy intenzitással elő lehet hívni. Alszik, de nem mélyen, alig hallhatóan is megszólítva, rögtön felébreszthető, aktiválható. Az etnocentrikus szindróma alvó aktivizmus, mélyen emberi faji sajátosság. LeVine és Campbell szerint a saját csoport tagjainak viselkedési és viszonyulási reakcióival szemben más attitűdökkel reagálunk, mint az idegenekével szemben. Ez az, amiért az emberben „könnyen lehet indukálni" az ilyen alapú viselkedést. Csányi Vilmos a fent idézett szerzőpárosra való utalással több viselkedési formát és attitűdöt sorol fel. A kulturális sokszínűség szempontjából az alábbiakat emelnénk ki:

a.) a saját csoporttal szemben:

- „magukat erkölcsösnek és felsőbbrendűnek érzik;
- a saját csoport értékeit univerzálisnak és belsőleg adottnak tekintik;
- saját szokásaikat mint eredendően emberit fogják fel;
- magukat erősnek tartják;
- engedelmeskednek a saját csoport hatóságainak;
- csoportjuk tagjaival együttműködnek;
- hajlandók a csoport tagjai maradni;
- hajlandók harcolni és esetleg meghalni a csoportért;

b.) az idegen csoporttal szemben:

- az idegen csoportot megvetendőnek, erkölcstelennek és alsóbbrendűnek tekintik;
- az idegeneket gyengének tartják;
- az idegen csoporttól megfelelő szociális távolságot tartanak;
- az idegen csoportot gyűlölik;
- nem működnek együtt az idegen csoport tagjaival;
- nem engedelmeskednek az idegen hatóságoknak;
- nem hajlandók az idegen csoport tagjaivá válni;
- nem hajlandók harcolni és meghalni az idegen csoportért;
- háborúban erkölcsös dolognak tartják az idegen csoport tagjainak megölését;

- az idegen csoport mint rossz példa szolgál a gyermeknevelésben;
- a különböző problémákért az idegen csoportot vádolják;
- félnek és nem bíznak az idegen csoportban" (Csányi 2003: 55–56).

b. Konfliktus. A '90-es évek elején jelent meg Samuel P. Huntington *A civilizációk összeütközése* (The Clash of Civilizations?) című írása, amelyben, miután elemzés alá veszi a történelmi és kortárstörténelmi eseményeket, azt a gondolatot fogalmazza meg, hogy a modern, globalizációra törekvő, ám arra még metakulturális szempontból föl nem készült világ új helyzetbe hozta magát, amelyben már nem a nemzetállamok kerülnek egymással szembe, ahogy az a 20. században történt, hanem a kultúrák. A kultúrák a történelmi változások következtében, azok okozataként migrációra kényszerülnek. A 20. század során több ilyen migrációs hullám is bekövetkezett. A tömeges migráció európai vonatkozásban több nagy történelmi eseményhez kapcsolódik: az első a század elején az első világháborúhoz társul, amelynek következtében átrajzolódott a világ térképe, megszüntetvén a nagy birodalmakat (de nem a birodalom eszméjét is), és létrehozván a birodalmak testén kialakuló nemzeti utódállamokat. Ezzel a modern társadalmak fejlődésének új szakasza indult útjára. A birodalmak felbomlása nemcsak politikai, hanem társadalmi, erkölcsi és életviteli módosulásokat is eredményezett. Minthogy a birodalom eszméje tovább élt, elkerülhetetlen volt a második világháború, amely a második nagy migrációs hullámot generálta. A közép-európai nemzetállamok (magyar, cseh, lengyel) antikommunista ellenállásának szimbólumaivá vált magyar '56-os forradalom, a '68-as prágai tavasz, a '80-as lengyel szolidaritás-mozgalom kisebb-nagyobb migrációs hullámokat indított el Nyugat felé. Az utolsó nagy migrációs hullámot az 1989. utáni változások indították el, amelyet a kommunizmus bukása nyomán kialakult szabad világ és az Európai Unió különböző egyezményeiben lefektetett eszmék tettek lehetővé. A migráció tulajdonképpen folyamat, hiszen a tőkés termelésre való áttérés nyomán keletkezett társadalmi szükségletek és feszültségek csökkenésének egyik lehetséges módja a munkaerő migrációja volt a szegényebb régiókból a fejlett ipari régiók felé. Ekkor még a migráció nem vetette fel a 20. századi migrációkra érvényes problémákat. Huntingtonra utalva Tirykian úgy fogalmaz, hogy a kortárs világban „a nyugati (Japánt is magába foglaló) modernizált, gazdasági bőségben, ám demográfiai szűkösségben élő civilizáció kerül szembe a 'többivel' (*the West and the rest*), főként népes iszlám és konfuciánus civilizációkkal" (Tirykian 1996). De lássuk, miként magyarázza a konfliktusok eredetét Tirykian. Szerinte az ellentétet a „*metakultúrák ellentétében*" kell keresni. Metakultúrának nevezzük a nagy

kultúrákat, amelyek rendszerint átfogják a nemzeti kultúrákat. Ilyennek tekinthető például a keresztény kultúra, az iszlám kultúra, az ázsiai kultúra, a nyugati típusú kultúra stb. Olyan esetben, amikor valamely nemzet kultúrája önálló kulturális szemléletet képvisel, metakultúraként nyilvánulhat meg. Például a kínai kultúra, a japán kultúra, a hindu kultúra stb. A metakultúrák saját konzerválásukra törekszenek, miközben „interaktívak és kölcsönösen áthatják egymást", mi több, „versengenek térért, hívekért és intézményekért." A metakultúrák versengése és térkövetelése szükségszerűen ellenállást, illetve konfliktust hozhat létre, minthogy mindegyik metakultúra mélyen beágyazódik az emberek és társadalmak tudati és érzelmi világába, és legitim léttel bír. Legitimitásuk megkérdőjelezése, vagy megnyilvánulhatóságának akadályozása érzelmi attitűdöket hozhat mozgásba, amelyek kognitív eszmékben vagy ideológiákban megfogalmazódva terjednek, manipulálnak és sarkallnak, tehát cselekvésre késztetnek. Tirykian okfejtésében fontos momentum a kultúrák (civilizációk) világhoz való viszonyulásának kérdése, hiszen, véleménye szerint a konfliktus eredője pont a civilizációs/kulturális karakter erősen eltérő volta. A civilizációs/kulturális karaktert mindenek előtt a metakultúra hordozza, amelyet erősen meghatároznak a vallási tanok és rituálék által közvetített tartalmak és attitűdök. A fejlett nyugati civilizációt a keresztény metakultúra jellemzi, amelyben az áldozatiság, az önmegtagadás, az altruizmus és a mártíromság nemcsak magatartásminták, hanem szimbólumok és értékek is. Benne a szeretetcentrikus jelen és jövőkép intézményesül az istenképiség, a közösség és az egyház körül. A szellemi értékek kardinális értéket képviselnek. Ebben az alapkultúrában, különböző hatások miatt, más metakultúra-rétegek is kialakulnak, mint például a *gnosztikus*, amelynek alapelve az, hogy az ember „felszabadulást csak az intézményesített intellektualizmus valamely formájával (jogi és oktatási intézmények útján) lehet elérni" és a *pogány,* mely „nem a megváltásra irányul", hanem az „e világi közösségi életre". A keresztény metakultúrával kerülhetnek szembe (összeütközésbe) ezek az utóbbi, a kereszténységétől eltérő más típusú metakultúrák, amelyek hordozhatnak akár világvallási, akár primitívebb identitáselemeket egyaránt, de amelyek nem simulnak a keresztény metakultúrába. A migráció lehetőséget teremt arra, hogy a nem keresztény metakultúra megerősödjön, ami veszélyérzetet ébreszt.

Tirykian nyilván Huntington civilizációs konfliktuselméletét magyarázza és értelmezi. 2001-ben már megtapasztalható valóságként jelenik meg, amikor az AEÁ-kat terrortámadás érte. Azóta a multikulturalitás értelmezésében óvatosabbaknak kell lennünk, mert a multikulturalitás, noha időszerű, elkerülhetetlen és valóságos társadalmi jelenség, annál sokkal bonyolultabb társadalmi kérdés, mint korábban gondolták volna. Mindazo-

náltal, a nevelésre hárul ennek a kérdésnek a valóságos megoldásáért való ügyködés, lokális, regionális és globális szinten. Ehhez nem elég a politikai akarat, a deklaratív politizálás, tenni kell érdekében.

Összefoglalás

A multikulturalizmus modelljei

I. Történelmi multikulturalizmus

- egy nemzeti államkeretben évszázadok során egymás mellett élő, de alá-fölérendelt státuszukat váltogató kultúrák
- egy föderatív típusú államkeretben szimmetrikusan egymás mellett élő kultúrák

II. Transzkulturációs modell

- az őslakosság kultúrájának felszámolása (kulturális intolerancia)
- az őslakosság kultúrájának lebecsülése, eljelentéktelenítése és enklavizálása (rezervátumkultúra) és a magasabb rendű kultúra elterjesztése

III. Individuális és tömeges migrációs modell

- erőszakos asszimiláció
  - identitáskonzerválási törekvés és ellenállás
- önkéntes asszimiláció
  - akkulturáció és dekulturáció (a hátrányok leküzdése és felzárkózás)

IV. Globalizációs modell

- multinacionális gazdasági terjeszkedés
  - kooperációs kényszer és kooperációs készségek fejlődése
- a világrendből eredő kölcsönös függőség és independenciára törekvés ellentéte
  - technológiai függőség
  - nyersanyagfüggőség
  - energiafüggőség
  - információfüggőség
  - humánerőforrás-függőség

A globalizáció implikációi:

- kulturális pluralizmus
  - multietnicitás
  - soknyelvűség
  - vallási sokféleség
  - mentalitásbeli sokféleség
  - sokféle értékazonosulás
  - sokféle érdekorientáció
  - sokféle kulturális rétegződés

→ PROBLÉMÁK

A globalizációval járó multikulturalizmus problémái:

a. Befogadók szempontjából
- konkurencia
  - a munka piacán
  - a szociális elosztásban
  - a kulturális státuszban
- szakszervezeti kohézió
- félelem és veszélyérzet
- frusztráció
- idegen-ellenesség

b. Idegenek szempontjából
- kötődés az anyakultúrához
- nyelvi identitás őrzése
- egynyelvűség
- idegenség-érzet (mellőzöttség, diszkrimináció, másodrendűség)
- kiszolgáltatottság-érzet

A kulturális kohézió gyengülése - a probléma kezelése:
- autentikus, érvényes és hatékony multikulturális oktatás és nevelés, a közösségek igényeinek és a társadalmi céloknak a figyelembe vételével
- a multikulturalizmus értékeinek és normáinak közvetítése a teljes oktatási rendszerben
- a társadalmi kontroll pártatlansága.

A multikulturális oktatás célja és feladata:
- Más népek kulturájának megismerése (kölcsönös felelősség)
- Más kultúrák tisztelete
- Toleranciára való nevelés (a kiváltságtudat törlése)
- Nyitottság (fogékonyság, jó szándék, bizalom)
- Részvétel (többségnek és kisebbségnek egymás kulturájával szembeni kölcsönössége)

Kulcsfogalmak

akkulturáció, asszimiláció, etnocentrikus szindróma, etnokultúra, etnohomogenitás, etnokonvergencia, kulturális infrastruktúra, kulturális kohézió, kultúrközi kommunikáció, kultúrák ütközése, kulturális tolerancia, monokulturalitás, multikulturalitás, nemzeti kultúra, transzkulturáció

Kérdések és feladatok

1. Miképpen kapcsolódik össze a monokulturalizmus és a nemzeti kultúra?
2. Melyek a nemzeti kultúrák másságát meghatározó jegyek? Ismertessünk két-három kultúrakutatói álláspontot.
3. Melyek a multikulturalizmus kialakulásának feltételei?
4. Melyek a multikulturalizmus formái, típusai?
5. Milyen akadályozó tényezői vannak a multikulturalizmus demokratikus gyakorlásának?
6. Milyen pozitív és negatív szerepe lehet a közösségi kulturális kohéziónak?
7. Melyek azok a tényezők, amelyek a kultúrák között feszültséget, konfliktust generálhatnak?

Bibliográfia

ALBERT-LŐRINCZ Márton

2007: *Törd a kígyó fejét. Iskolaügy a vallásnevelés prízmáján keresztül a 20. századi Gyulafehérvári Egyházmegyében.* Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár.

CSATH Magdolna

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

CSEPELI György

1998: *Szociálpszichológia.* Osiris, Budapest.

DURKHEIM, Émile

1978: *A társadalmi tények magyarázatához. Válogatott tanulmányok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

HABERMAS, Jürgen

1985: *A kommunikatív cselekvés elmélete (I-II).* Szerk. Némedi D., Rényi Á., Somlai P., ELTE, Budapest.

HITCHINS, Keith

1996: *România 1866 – 1947.* Editura Humanitas, Bucureşti.

HUNTINGTON, Samuel P.

1993: *The Clash of Civilizations?* History.club.fatih.edu.tr/103. Letöltve 2010. 02. 28.

KÉRI András

É.n.: *Indiánok világa.* Anno Kiadó, h.n.

KRÉMER Balázs

2009: *Bevezetés a szociálpolitikába.* Napvilág Kiadó, Budapest.

KYMLICKA, Will

1995: *Multicultural Citizenship.* Clarendon Press, Oxford.

NEDELCU, Anca
2008: *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate.* Polirom, Iași.
ORTIZ, Fernando
1995: *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar.* (Trans. Harriet de Onís), Durham, NC: Duke University Press.
PAREKH, Bhikhu
2000: *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory.* Palgrave, New York.
SALAT Levente (ed.)
2008: *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată.* Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, Cluj-Napoca.
SMOOHA, Sammy
2002: Types of Democracy and Models of Conflict Management in Ethnically Divided Societies. In: *Nations and Nationalism*,vol. 8, nr. 4., pp. 475–503.
SZÉKELY János
1985: *A mítosz értelme.* Kriterion, Bukarest.
SZÉKELY János
1995: *A valódi világ.* Osiris – Századvég, Budapest.
TIRYKIAN, Edward A.
1996: Keresztény, gnosztikus, pogány. *Lettre*, 23. szám (Tél), http://epa.oszk.hu/ 00000/00012/00007/13tiry.html. Letöltve 2010. 02. 12.
TOCKEVILLE, Alexis de
1994: *A régi rend és a forradalom.* Atlantisz, Budapest.
WATERS, Mary C. – JIMÉNEZ, Tomás R.
2005: Assessing Imigrant Assimilation: New Empirical and Theoretical Challenges. *Annual Review of Sociology*, Vol. 31, Nr. 1. pp. 105–125.

III. fejezet

A társas szükséglettől a kulturális kompetenciáig

- Az ember társas szükségletei
- A szociális kompetencia
- A kulturális kompetencia
- A kulturális kompetencia fejlesztése

Bevezetés

A kultúra szemszögéből nézve megállapítható, hogy az államiság kialakulása a monokulturalizmusnak kedvezett. A monokulturalizmus valamely kultúra sajátosságaira, önállóságára, egységére és teljességére utaló fogalom. Tartalmazza egy nép vagy népcsoport alkotott közkincsét, mindazt, amit saját történeti léte alatt megteremtett, létrehozott, kialakított, akár tárgyiasított, akár mentális, akár viselkedési és viszonyulási formában. A nemzeti államok létrejötte a monokulturalizmusnak nemzeti jelleget adott.

A nemzeti kultúrák az etnocentrikus értékek körül mozognak. Egy nép teremtett tárgyi és szellemi produktumát testesíti meg. Ideológiai kifejeződése az állampolgárság tartalmi komponenseiben jól kimutatható.

A nyugati típusú társadalmak a múlt században új jelenséggel szembesültek, a multikulturalizmus tényével. A multikulturalizmus sajátos problémákat generál: egyrészt tovább él a monokulturalizmus hagyományának ápolása és féltése, másrészt megpróbálják kezelni a társadalmi-kulturális diverzitást. Első esetben a kulturális sokféleség láthatatlanná tételére törekszenek, második esetben a demokrácia eszközeivel próbálják kezelni a jelenséget. A demokratikus társadalmak a multikulturális modellt választották, de a toleráns multikulturalizmusig hosszú út vezet el.

1. Az ember társas szükségletei

A társas szükséglet a csoportélet oka és okozata egyszerre. Egyaránt megtalálható az állatfajoknál és az embernél. Az ember faji specifikumaként is definiálható, hiszen az ember léte társadalmi meghatározottságú. Az állatvilágban nem specifikus létforma, csak bizonyos fajok élnek csoportban. Csányi Vilmos (1999, 2003) az ember társas szükségletét a *humán szocialitás* fogalmával írja le. Szerinte az állatokétól eltérő társas életet az alábbi megkülönböztető jegyek jellemzik:

- A *szociális vonzódás*. Primáta örökségnek vagy ősi tulajdonságnak kell tekinteni, amelyet a faji génkészlet hordoz, és amely „környezeti befolyás alatt" nyilvánul meg. „A természeti ember nem nemes vadember volt, nem is egyedül élő, vérszomjas ragadozó, hanem egy fejlett, különleges primáta, és végső soron az emberszabású majmokkal összekötő közös ős csoportos viselkedésére lehet az emberi szocialitást visszavezetni" (Csányi 2003: 45).
- A *kulturális organizációk*. A csoporton belül többféle, egyszerre jelenlevő, vagy egymásból kifejlődő kapcsolódási organizációk alakulnak ki, mint a szociális vonzódás megnyilvánulásai. Ilyenek például a párosok (diádák) "amelyben két ember kapcsolódik össze valamiért", a „családi csoport vagy a munkacsoport, amely 5–6 tagból áll, és jellemzője az együttgondolkodás ...", majd a szociálisan közös identitással bíró és együtt mozgó banda (30–50 taglétszámmal), és ezt követi az 500 fő köröl szerveződő klán, „amelynek tagjai csak időnként jönnek össze, de megosztják információikat, esetenként erőforrásaikat egymással, közös nyelvet beszélnek vagy közös szubkultúrát alakítanak ki, közös szimbólumokkal ..." (Csányi 2003: 51).
- *Társadalmak*. „ Az ember biológiai tulajdonságai alapján szociális, ‚társas' lény, amely evolúciójának egy szakaszán a kultúra megjelenésével társadalmakba szerveződött" (Csányi uo.).

Amint a fentiekből kitűnik, a humán szocialitás a *társas szerveződés*ből vezethető le. Az antropológusok megállapították, hogy a társas szerveződés rányomja bélyegét az életformára, amelyben központi szerepet kap az eszközök kialakítása, használata és fejlesztése. Több szerző szerint (Merlin Donald 1991; Arne Raeithel 1994) a társas szerveződés fogja meghatározni a kulturális szerveződést. A társas szerveződés és a kultúrális környezet kialakítása szorosan összekapcsolódik az ember kognitív

evolúciójával. Merlin Donald az egyedi kognitív evolúcióban három evolúciós szakaszt különböztet meg:

- A *mimézist* (utánzás), amely a *homo erectus* számára kb. 1–1,5 milliárd évvel ezelőtt „lehetővé tette az észlelt események motoros cselekvésbe való átfotdítását".
- A *mitikus kultúra és a beszélt nyelv*, amelyek a *homo sapiens* számára 200–250 ezer évvel ezelőtt a szimbólumértékű tárgyhasználatot, „a komplexebb tudásfelhalmozást, a kulturáltság magasabb fokát és sokkal komplexebb társas szerveződést tesz lehetővé".
- A *külső szimbólumok* a *homo sapiens sapiens* számára kb. 40 ezer esztendővel ezelőtt már mint tudatos műteremtés válnak a kulturális szerveződés protoformáivá. (vö. Cole 2005: 145–147).

M. Donald az egyéni változásokból következtet a társas, majd a kulturális szerveződésre, mint a humánszocialitás két formájára.

Arne Raeithel a humánszocialitás másfajta megnyilvánulására világít rá. Azt feltételezi, hogy a mimézis tulajdonképpen mint *ko-mimézis* tölthette be társas szervező funkcióját azáltal, hogy az együttélés folyamán a csoport tagjai egymást és az őket ért élményeket „apróbb változtatásokkal", értelmezve utánozták le. A ko-mimézis Raeithel-féle értelmezése, amint Cole megjegyzi, „a közös élmény kialakításához és kidolgozásához vezet, [...] ami a kollektív emlékezet megjelenését eredményezi" (Cole 2005: 148).

Az eszköziség (anyagi kultúra) mellett tehát fokozatosan létrejön és kidolgozódik a mentális reprezentációk készlete, a problémamegoldó gondolkodás, a viselkedéskultúra és a kollektív emlékezet. Az antropológusok szerint a társas szerveződésnek ez volt a folyamata.

2. A szociális kompetencia

A szociális kompetencia fogalmának általánosan elfogadott definícióját nem fektették le. „Vonatkozhat az egyén társas helyzetekben megfigyelhető viselkedésére, tehát arra, hogy mit tesz az egyén, és hogyan teszi azt. Vonatkozhat szubjektív gondolataira és érzéseire, és arra is, hogy mennyire érzi magát kompetensnek. Végül vonatkozhat arra is, hogy mennyire képes valaki szerepek (pl. alkalmazott, háziasszony, szülő, barát vagy szerelmes) betöltésére és kapcsolatok kezdeményezésére vagy fenntartására" (Shepherd 2003: 152). A fogalmat általában a szakmai hozzáértés, a magas szaktudás, a szakmai eredményesség értékelésére használják (Bennett és mtsai 2007).

Több kompetenciamodellt is leírtak, jelezvén a sokoldalú megközelítés lehetőségét. A szociális kompetencia ismertetésében Donald Meichenbaum, Linda Butler és Linda Gruson (2003) modelljére támaszkodunk. Fent említett szerzők azon az állásponton vannak, hogy a szociális kompetencia az interperszonális szituációban megnyilvánuló, tehát megfigyelhető viselkedések, kognitív folyamatok és struktúrák, valamint az ezeket kisérő érzések komplexuma. Vagyis magatartásbeli, érzelmi és kognitív elemeket összeérlelő viszonyulási mód. Alább néhány, a szociális kompetenciát meghatározó készséget vagy attitűdüt sorolunk fel, Shepherd (2003) alapján:

a.) A *viselkedésben megfigyelhető szociális kompetenciára vonatkozó jegyek:*

- a társas környezetre való reagálás,
- a társak iránti ellenséges vagy barátságos érzések kifejezésének képessége,
- a társaikat vezetni, illetve követni tudás képessége,
- társaik és a felnőttek utánzásának képessége (White és mtsai 1972.);
- népszerűség (Gottman és mtsai 1977);
- kooperációra való készség,
- érzelemkifejező készség,
- lázadó-ellenálló, sértő-becsmérlő és támadó viselkedés (Hymel–Asher 1977, Singleton–Asher 1977);
- a fizikai közelség másokhoz,
- a fizikai kontaktus felvétele másokkal,
- agresszió gyakorisága,
- a térbeli elhelyezkedés a csoportban (Ginsberg–Wauson–Easlez 1977);
- a partnerek viselkedésében bekövetkező változások észlelése (Trower 1980);
- a válaszreakciók időzítése (Fischetti és mtsai 1977);
- a visszajelzések biztosítása (bátorítás, megerősítés, érdeklődés kimutatása),
- a kontroll (az interakció rugalmas és érzékeny irányítása) (Argyle, Bryant és mtsai);
- a kérdezés technikája (Hargie 1981). (Vö Shepherd 2003: 159–161).

b. A kognitív folyamatokban (gondolkodási és információfeldolgozási stílusok) bekövetkező változások társas helyzetben:

- azok a belső dialógusok és érzések, amelyek a viselkedést kísérik társas helyzetben (szorongásból vagy kisebbrendűségi érzésből fakadó gondolatok, jó benyomásra törekvés);
- a végkifejlet előrevetítése;
- a helyzetről összeálló információk mennyisége és minősége.

A szociális kompetencia vizsgálati elemeinek számbavétele igazolja, hogy a szociális viselkedés alapja a társas helyzetekben megnyilvánuló érzelmi kommunikáció, amely örökölt. Nagy József mondja, hogy érzelmi kommunikációink olyan örökölt beidegződések, amelyek önkéntelenül kifejeződnek arcunkon, testtartásunkban, hanghordozásunkban, és amelyek, a szintén „örökölt felismerő mechanizmusoknak" köszönhetően, rögtön „hasonló érzelmeket aktiválnak." Nos, „ez az érzelmi rezonancia" állásfoglalásra, cselekvésre késztet. „Attól függően, hogy milyen érzelmi közegben él a gyerek, a gyakrabban közvetített érzelmek 'bejáratódnak', tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, megerősödnek. Agresszív, félelmet keltő közegben a gyerek érzelmi élete is ilyenné válik. Szeretetteljes, segítőkész érzelmi közegben pedig a szeretetteljes érzelmek válnak dominánssá, míg a sivár, közömbös érzelmi közeg érzéketlenséget eredményezhet" (Nagy 2003: 123–124). Mint alapvető örökölt tényező, a szociális kommunikáció adott, de kompenzálható is, mert fejleszthető és tanulható.

A szociális kompetenciákról azért kell szólnunk, mert a társas együttélés vagy egymás mellett élés minőségét a társas készségek határozzák meg. A fejlett társas készségek segíthetik, a fejletlenek gátolhatják a kulturális érintkezésből adódó helyzetek kezelését, tehát összefüggésben vannak a mutikulturális kompetenciákkal. A szociális kompetenciát tehát elsősorban társas viselkedésként, és az ezt kísérő kognitív és érzelmi folyamatok szintéziseként definiáljuk. Nagy József a viselkedés és magatartás, általában szinonímaként használt fogalmak különbségtételére figyelmeztet, amelyre a kulturális és miltikulturális kompetenciák tárgyalásakor valóban érdemes odafigyelni. „A viselkedés ugyanis ténylegesen megnyilvánuló, megvalósuló, észlelhető aktivitás" (Nagy 2003: 127). A viselkedés tehát társas környezetben menyilvánuló aktivitás. A magatartás nem konkrét megnyilvánulás, hanem a viselkedés hátterében álló általános viszonyulási készletnek az összefüggő rendszere, amely tehát előkészíti, előmozdítja és cselekvésbe fordítja a személyt, a helyzetre orientál és megalapozza a döntés axiológiai tartalmát. Másképpen fogalmazva, a viselkedés konkrét aktivizmus, a magatartás általános személyiségmegnyilvánulás.

A szociális kompetencia fogalma nyilván a társas érintkezés szintjén bír jelentőséggel, társadalmi fejlettségtől vagy kultúrától függetlenül. A szociális kompetenciák a csoportjellegű társadalmasodási szintek

(csoporttársadalmak) alapvető funkcionális egységei. Ezen a szinten be tudja tölteni a csoportkohézió-képződés szerepét. Alapot képez a kulturális evolúció kibontakozásához, de a társadalmi kohéziós funkciót nem képes betölteni, mivel „a tömegtársadalmak kohéziójához már nem volt elég a személyes kölcsönhatáson alapuló szocializáció. Verbalizált, előírt szabályok, hozzárendelt szankciók, ideológiák, vallások kellettek ahhoz, hogy a több száz vagy sok ezer embert összetartó populációk" jöjjenek létre és fennmaradjanak (Nagy 2003: 134).

A globalizálódó világ, hasonlóan a tömegtársadalmi feltételekhez, létre kell hozza a maga infrastruktúráját, hogy elkerülje a „tömegtársadalmak szembenállásait" (Nagy 2003: 135). A globális világ nem virtuális világ, ami természetszerűen magában hordozza a maga feszültségeit, problémáit, konfliktusait. Globális szinten még kevésbé lehet a szociális kompetenciákra épülő társadalmi kohézió megvalósulásáról beszélni. Globális szintű összefogásról, összetartozásról azért is nehéz beszélni, mert a világ kulturális egysége a sokféleség egységeként jelenik meg, ami arra hatalmaz fel, hogy inkább beszélhetünk kultúrákról mint kultúráról. A globális világ eszményének gyakorlatba ültetése mégsem képzelhető el valamiféle globális társadalmi kohézió nélkül. Nagy József a „planetáris proszocialitás" fogalmát, mi a kulturális és multikulturális kompetencia fogalmát részesítjük előnyben az intratársadalmi és intertársadalmi kulturális sokféleségből eredő problémák megoldására.

3. A kulturális kompetencia

A kompetencia fogalma alatt nemcsak a vonatkozó tudást mint ismeretet értjük, hanem azokat a készségeket, jártasságokat és attitűdöket is, amelyek egy bizonyos területen jártassá teszik a személyt. A kulturális kompetencia fogalma is ebben az értelemben használható, csak tartalmi köre szélesebb és általánosabb, mert a kultúra egészére kiterjed. Ennélfogva nem egy-egy konkrét területen való, viszonylag könnyen mérhető és kvantifikálható jártasságra vonatkozik, hanem a személy identitáselemeinek funkcionális egységére, amelyeket a saját, konkrét társadalmi kontextusában megtanul, megért és adekvátan használ. A fogalom D. W. Sue és munkatársaitól származik. Ők használták elsőként 1982-ben multikulturális pszichológiai tanácsadási helyzet leírásakor, amikor a pszichológiai tanácsadás vagy tréning előtti kedélyállapotot a „kulturális érzékenység" (*cultural sensitivity*), illetve a „kulturális fontosság" (*cultural relevance*) fogalmaival nem lehet leírni. Később D. W. Sue, P. Arrendo és R. J. McDavis újradefiniálták mint multikulturális kompetenciát. Paul B. Pedersen (sz. 1936), Sou korábbi munkatársa az 1988-ban megjelent *A*

handbook of developing multicultural awerness című könyvében a kulturális kompetencia lényegét a mentálhigiéné, tehát a lelki egészségvédelem felől közelítette meg.

A lelki egészségvédelem és a tanácsadás során a különböző élethelyzetben és kulturális környezetben élő egyének és csoportok sajátosságaira figyelve arra az álláspontra jutottak, hogy a hatékony ellátás érdekében szükség van a testi-lelki és szociális harmónia megteremtésére, vagyis a feszültség- és stresszképző tényezők minimum szintre hozására, amelyhez nem elégséges a sajátos szociális problémák megismerése és kezelése, hanem létre kell hozni az ezek ellátására képes intézményi struktúrákat is. Minthogy általában egyetlen társadalom sem egykultúrájú társadalom, a jólétet és a lelki harmóniát csak a társadalom tagjainak *kompetens* (szakszerű) ellátásával lehet biztosítani, ami kulturális, illetve multikulturális ismereteket, érzékenységet, tapintatot, nyitottságot, és viszonyulást, egyszóval kompetenciát igényel. Az alább felsorolt meghatározások ebben a szemléletben fogalmazódtak meg.

1. Kulturális kompetenciák azok a viselkedési, attitűdbeli és politikai minták, amelyek valamely rendszerben, tevékenységi körben vagy szakmai környezetben együtt vannak jelen, és amelyek lehetővé teszik, hogy ezek a rendszerek, tevékenységi területek vagy szakmai közösségek a kultúrák találkozási pontjain ténylegesen működjenek (Cross et al. 1989, idézi Bennett et al. 2007).
2. A kulturális kompetencia megkívánja, hogy a szervezeteknek olyan értékei és elvei legyenek, amelyekkel összhangban olyan magatartást, attitűdöt, politikát és struktúrát képvisel, amelyek ténylegesen megkönnyítik a kultúrák közötti együttműködést. (Taylor et al. 1998, idézi Martin–Vaughn, 2007).
3. A kulturális kompetencia azon ismeretek és eljárások összessége, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a klinikai ellátásban valóban gondoskodni tudjanak a sajátos etnikai vagy faji csoportok tagjairól. (Denboba 1993, idézi Martin–Vaughn, 2007).
4. A kulturális kompetencia egy hosszú időben kibontakozó folyamat, amelyben közelednek és harmonizálódnak az egyének és az ellátó intézmények közötti különbségek a tudat, az ismeretek és a jártasságok különböző szintjein. (Betancourt et al. 2002, idézi Martin–Vaughn 2007).
5. A kulturális kompetenciák azok az értékek, normák és tradíciók, amelyek meghatározzák egy személy vagy csoport sajátos érzékenységét, gondolkodási módját, attitűdjét, viselkedését és világszemléletét. (Chamberlain 2005).

6. Kingsley Davis (1908–1997) szerint a kulturális kompetencia az egyénekre és csoportokra vonatkozó integrált tudás és ennek átfordítása olyan gyakorlati készségekbe, szabványokba, elvekbe, és viszonyulásokba, amelyeket megfelelő módon lehet alkalmazni adott helyzetekben. Gyakorlatilag a kultúra funkcionális meglétét jelenti, és az életminőség javítását szolgálja. A helyesen kialakított, tapasztalati alapra épülő tudás magába foglalja a megtapasztalható életkörülményekről való ismereteket, a mentalitást, a magatartás- és viselkedésmódokat, amelyeket átültetünk a mindennapi gyakorlatba.

A kulturális kompetenciák fenti meghatározásai egyaránt tartalmazzák a monokulturalitás és a multikulturalitás jegyeit. Kifejezetten csak az etnocentrikus kultúrákra vonatkoztatni nem szerencsés, noha a nemzetállami-etnocentrikus kultúrák önmaguk meghatározására használják.

Nem kétséges, hogy vannak a nemzeti kultúrát meghatározó értékek is, amelyek a velük azonosuló egyénekben valóban kialakulnak. Ilyen kulturális kompetencia például a nyelvi kultúra, vagy egy kulturális közösség gondolkodási felfogása, gondolkodási módja. Ezekkel a kompetenciákkal csak az illető kultúrával azonosuló személyek rendelkeznek. Fontosak, de értékként mindig csak a többi kultúrához való viszonyítás által nyilvánulnak meg. Minthogy a kultúrák sohasem egymagukban, zárt rendszerben élnek, idealizálásuk vagy a többi kultúrával való szembeállításuk hibás és káros, mert gátolja fejlődésüket. Constantin Cucoş szerint „egy kultúra nem önmaga által, nem önreprodukciós és önszemlélő mechanizmusa által lesz nagy, hanem a saját növekedését és átalakulását biztosító anyagcsere által, azáltal, hogy nyitott a külső hatások befogadására" (Cucoş 2000: 14). A kultúrák tehát azáltal tudják saját értékeiket megnyilvánítani és értékként kezelni, ha összevetik magukat más kultúrákkal. Általában azt mondjuk, hogy az értéket a másság hordozza, mert a másság teszi sajátossá, és a sajátosság megtermékenyítő erővel bír a többi kultúrára. A kulturális másságot tehát értékként kell kezelni, hiszen a másság csak minősít és nem értékel. A kultúrák közötti különbözőség nem axiológiai, hanem inkább morfológiai természetű, minthogy egyetlen kultúra sem felsőbbrendű a másiknál, csak másmilyen értéktartalmakat közvetít (vö. Cucoş 2000). A kulturális másság jegyei:

- Mindig a többségi kultúrával szemben nyilvánul meg, tehát nem abszolutizálható. Viszonylagosságát az is mutatja, hogy megnyilvánulhat saját kulturális környezetünkön belül is, és azon kívül is. A saját kulturális környezetet általában a nyelvi-etnikai környezet határozza meg. Ebben a megközelítésben kulturális másságként jelenik meg például a felekezeti

hovátartozás, a homoszexualitás, a lokális jellegű szokások és hagyományok. A saját kulturális környezet másságként kezelhető egy többségi kultúra közegében.

- A mással szemben előítéletek alakulnak ki, amelynek leküzdését meg kell tanulni.
- A kulturális előítéletek egyaránt jelen vannak a kisebbségi és a többségi csoportok kultúrájában.
- A másság a vállalt identitáshoz kötődik. Mindaddig nem beszélhetünk másságról, amíg a másság rejtve marad. Példa: a titkolt homoszexualitás, a titkolt szektaizmus esetében.

A kulturális kompetencia a kultúrák közötti vagy kultúrák egymás mellett élését segíti. A másság kezelésének az eszköze. Az első ilyen jellegű vizsgálatokat az egészségügy területén végezték. Ezt tette M. Martin és B. Vaughn (2007) szerzőpáros is. Kimutatták, hogy a kulturális különbségek (a mások kulturájának ismerete, különböző együttélési vagy egymás mellett élési készségek, a mással szemben viszonyulás stb.) sokféle formában mutatkoznak meg. Különbségek lehetnek faji, etnikai, nyelvi, képességbeli, gender (társadalmi nem), nemi irányultságbeli, vallási, a kulturális, iskolázottság, a szocializáció, életkor, vagy gazdasági, politikai és társadalmi státus szerint. A kompetenciák fejlesztését azért tartják fontosnak, hogy növelni lehessen a kulturális különbségekből adódó feszültségek és akadályok leküzdését segítő készségeket. Szerintük a kulturális kompetenciák négy területre vonatkoznak, amelyeket folymatosan fejleszteni kell, a kultúrák közötti kapcsolattartás hatékonysága céljából:

1. *A saját kulturális világnézet egyetlenségének tudata* (Awareness). Ez hozzásegíthet a mással szembeni személyes reakcióink felülvizsgálatához. A tudatosság nem tételez viszonyulást, csak azt jelenti, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy nem lehetünk, és nem vagyunk egyformák.
2. *A kulturális különbözőséggel szembeni attitűd* (ez az elem hiányzik a Pedersen-modellben) már a mással szembeni viszonyulásra vonatkozik. Az attitűd a saját értékrendünk és a kulturális különbözőség között fennálló viszony tisztázását tételezi. Hatékonyak csak akkor lehetünk, ha a kettő között nincs ütközés.
3. *A más kulturális világnézetek ismerete* (Knowledge) nemcsak a másságra jellemző hitek, meggyőződések, kognitív ismeretek és tapasztalatok ismeretét jelenti, hanem az ezekkel összhangban levő viszonyulásunkat is. Amennyiben előítéleteink vannak a

kulturális mássággal szemben (és itt a faji, a szexuális és a származási különbségeket emelik ki) esetenként sértően viselkedhetünk, anélkül, hogy ennek tudatában lennénk.

4. *A kultúrák közötti jártasság* (Skill) legfontosabb megnyilvánulása a kommunikáció. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a különböző kultúrkörben élők metakommunikációs arzenálja eltérő lehet annál, amit mi ismerünk, sőt, esetenként még a fogalmi kommunikáció konnotációs tartalmai is különbözhetnek. A jártasság az ilyen vagy ehhez hasonló jelenségekre való figyelést is jelenti (vö. Martin és Vaughn 2007).

A kulturális kompetencia fogalmát tehát két értelemben kell felfogni: egyrészt mint a saját kultúránk ismerete, értése és az ahhoz való viszonyulás, másrészt mint a kulturális másság megismerése, megértése és az ehhez való viszonyulás. A két tartalom azonban nem hermetikusan zárt. Ilyen megközelítésben a kulturális kompetencia fogalma kiszélesíthető. Mint ilyen, az *interkulturális kompetencia* fogalmával is helyettesíthető. Byram és Zarate (1997) szerint az interkulturális kompetenciák öt összefüggő, de elkülöníthető elemet tartalmaznak:

1. attitűdök: kíváncsiság, az előítéletek és sztereotípiák leküzdésére való készség úgy az idegenekkel, mint magunkkal szemben;
2. ismeretek: a saját vagy más kultúrákhoz tartozó személyek vagy csoportok megismerése, ezek kulturális sajátosságainak és társadalmi viselkedésének ismerete;
3. értelmezési és viszonyulási készségek: objektív és kiegyensúlyozott elemző magatartás bármely kulturális tény vagy esemény vonatkozásában, akár a sajátunk, akár a más kulturákhoz tartozókéi;
4. interakcióra és felfedező magatartásra való készség: képesnek lenni arra, hogy felfogjuk és megértsük a mások kulturájában fellelhető újat és ezekkel megfelelő módon operálni;
5. kritikus gondolkodásra és értékelésre való készség: a másságot és a saját kultúrát egyaránt értékelő mentalitás. (Byram és Zarate 1997, vö. Nedelcu 2008: 25–26).

4. A kulturális kompetencia fejlesztése

Amint láttuk, a kulturális kompetenciák alapja a másság iránti érzékenység, tisztelet és nyitottság. Pszichológiai alapja egyszerű: csak akkor várható el a saját kulturánk tisztelete és megbecsülése mások által, ha mi magunk is hasonlóan érzünk, gondolkodunk és viszonyulunk. A monokulturális neveléssel indoktrinált társadalmak nehezen tudják érvényre juttatni a gyakorlatban. Tanulással kialakítható a mássággal szembeni természetes és jóhiszemű viszonyulás. A kulturális kompetenciák jó részét meg kell tanulnunk, hiszen velünk született pszichológiai adottságaink csak általános feltételei lehetnek a konkrétan megnyilvánuló kulturális kompetenciánknak. A kulturális kompetenciák társas készségek, és ezeket ki kell fejleszteni. Kognitív tudást, viszonyulást és jártasságot tételez egyrészt saját kulturális azonosságunkról, amelyet folyamatosan megtanulunk szocializációnk során. Észrevétlenül bevezetődünk környezetünk kultúrájába, megismerjük, internalizáljuk és részeseivé válunk. Ugyanakkor az ehhez közel kerülő, ezt keresztező vagy ehhez kapcsolódó más kultúrákról is tudást nyerünk.

A kulturális kompetenciák fejlesztése egyetlen stratégiára épül, az előítéletek megszüntetésére. Ez nyilván neveléssel, tapasztalatszerzéssel érhető el. Első lépés az *előítéletek azonosítása*. Ez a tudatosítás folyamata, amikor külső vagy belső tényezők ráébresztenek arra, hogy valamely ismeret illuzórikus, hamis, megterhelő. Gyakori azoknál, akik szeretik kisajátítani az igazságot anélkül, hogy vizsgálódnának róla. A második lépés az *önvizsgálat*. Önvizsgálatra a legtöbb ember nem képes, mert előítéletei ebben gátolják. Az önvizsgálat képességére meg kell érni. Kellő tapasztalat arról, hogy mindenkiben értékek vannak, már elindíthat egy belső reflekcióra. Az előítéletek hátterében általában valamilyen negatív kollektív tudat húzódik meg. Az ember hajlik arra, hogy kollektíven bélyegezzen meg egy, az övétől eltérő kulturális azonosságú csoportot, amit érvényesnek tart a csoport tagjaira is. Hibát követünk el, ha az eseteket nem a maguk egyediségében szemléljük. Kollektív bűnösség nincs, ezért tartózkodni kell a bünbakképzéstől (ez érvényes lehet egyedre és csoportra). A harmadik lépés tehát az *egyéni megítélés*. A fent említett lépések racionális döntések eredményei. Az érzelmi döntés viszonyulás alapú döntés. Ebben az esetben a mérlegelésnek nincs kognitív alapja. A másság iránti *empátia* és *tisztelet* megkönnyíti az előítéletek lebontását. Az előítéletmentesség kulturális erény. Alapelv: ne ítélkezz mások felett, amíg nem ismered. Az emberek vagy csoportok egymás mellett vagy együtt élése csak *partnerségi kapcsolat*ban gyümölcsöző. Az előítélet

aszimmetrikus, az előítéletmentesség szimmetrikus kapcsolat a kulturák között.

Összefoglalás

A társas élet az élővilágban sok fajnál megtalálható, de az emberre jellemző csoportélet, a humán szocialitás, merőben különbözik minden más faj csoportéletétől. Csányi Vilmos szociális vonzódást, a kulturális organizációkat, és a társadalmi szervezkedést tekinti a humán szocialitás megkülönböztető sajátosságainak. A humán szocialitás alapozza meg az emberi társadalmiasulás kultúrcentrikus meghatározottságát, amely az egész humán szocializációt végig kíséri, akár az ontogenézist, akár a filogenézist vesszük górcső alá.

A társas élet az embernél a társadalomban való létre vonatkozik, olyan közösségi szervezettségre, amelyben az együttélést nem a fizikai erőnléti fölény ösztönmeghatározottsága igazgatja és vezeti, hanem a magasabb rendű humánszükségletek, amelyek között az alapvető létszükségletek – létfenntertás, fajfenntartás, biztonság – mellett olyan kontextuális szükségletek válnak meghatározóvá, mint a szeretetszükséglet, a tisztelet és státusz, vagy az önmegvalósítás szükséglete, miként Maslow leírta ezeket.

A társas szükségletek kielégítésében alapvető szerepet játszanak a szociális kompetenciák. Ezek a társas lét kontextusában keletkeznek, fejlődnek, alakulnak, a minél emberibb közösségi lét háttérmezőjében, az ember individuális és közösségi erkölcsi arculatának, létérzékenységének és létérzésének szolgálatára. A szociális kompetencia a társas érintkezés szintjén bír jelentőséggel, a társadalmi fejlettségtől vagy a kultúrától függetlenül. A csoportjellegű társadalmasodási szintek (csoporttársadalmak) alapvető funkcionális egysége. A csoportkohézió képződésében játszik szerepet. A szociális kompetenciák alapot képeznek a kulturális evolúció kibontakozásában, de társadalmi szinten nem képesek a társadalmi kohézió funkcióját betölteni.

Társadalmi szinten a szociális kompetenciához hasonló kohéziós funkciót a kulturális kompetencia tölti be. A kulturális kompetencia a személy identitáselemeinek funkcionális egységei, azokat az ismereteket, tudáselemeket, készségeket, jártasságokat, attitűdöket, viszonyulásokat, érzelmi kötődéseket tartalmazzák, amelyeket a saját, konkrét társadalmi kontextusában megtanul, megért és adekvátan használ. Abból kiindulva, hogy sok és sokféle kultúra létezik a világ társadalmaiban, a kulturális kompetencia fogalmát is inkább a többes szám használatával lehet leírni. A

kulturális kompetenciák a kultúrák közötti harmónia megteremtésének lehetnek eszközei, amennyiben szükséges és elégséges kompetenciákkal rendelkezünk a másik (többi) kultúráról, vagy, ellenkező esetben, a hiányos kulturális ismeretek a kultúrák közötti feszültségek kiéleződésének kedvez. A kulturális kompetencia a kulturális másság kezelésének eszköze. A kulturális különbségek sokféle formában mutatkoznak meg. Különbségek lehetnek faji, etnikai, nyelvi, képességbeli, gender (társadalmi nem), nemi irányultságbeli, vallási, a kulturális, iskolázottság, a szocializáció, életkor, vagy gazdasági, politikai és társadalmi státus szerint. A kulturális kompetenciák tanult kompetenciák, tehát fejleszthetők. Fejlesztésük a kulturális különbségekből adódó feszültségek és akadályok leküzdését segítő készségek kialakítására, illetve a meglévő készségek múködővé tételére vonatkozik.

Kulcsfogalmak

humán szocialitás, szociális kompetencia, kulturális kompetencia, multikulturális kompetencia

Ellenőrző kérdések

1. Mi a kompetencia?
2. Mi a szociális kompetencia?
3. Melyek azok a jegyek, amelyek a szociális kompetenciát meghatározzák?
4. Melyek a kulturális kompetencia elemei?
5. Mi különbözteti meg a szociális kompetenciát a kulturális kompetenciától?
6. Hogyan valósítható meg a kulturális kompetencia fejlesztése?

Bibliográfia

BENNETT, Joanna–KALATHIL, Jayasree–KEATING, Frank
2007: *Race Equality Training in Mental Health Services in England.* The Sainsbury Centre for Mental Health, London.
http://centreformentalhealth.org.uk/pdfs. Letöltve 2011. 02. 18.

CHAMBERLAIN, Steven, P.
2005: Recognizing and Responding to Cultural Differences in the Education of Culturally Diverse Learnes. In *Intervention in School and Clinic*, Vol. 40, nr. 4, 195–211, http://isc.sagepub.com/content/40/4/195.full.pdf+html. Letöltve 2011. 03. 02.

COLE, Michael
2005: *Kulturális pszichológia.* Gondolat Kiadó, Budapest.

CROSS, T. – BARZON, B. – DENNIS, K. – ISAACS, M.
1989: Towards a culturally competent szstem of care, vol. I., Washington DC, Georgetown Universitz Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center. http://hubpages.com – Letöltve 2010. dec. 2.

CUCOŞ, Constantin

2000: *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale.* Editura Polirom, Iaşi.

CSÁNYI Vilmos

2003: A humán szocialitás. In *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest , 42–70.

DAVIS, Kingsley

1997: *Exploring the Intersection between Cultural Competency and Managed Behavioral Health Care Policy: Implication for State and Country Mental Health Agencies.* Alexandria, VA: National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning, http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm#def. Letöltve 2010. 12. 12.

MARTIN, Mercedes–VAUGHN, Billy

Cultural and Global Competence. http://diversityofficermagazine.com/ magazine/? page_id=391. Letöltve 2010. 02. 09.

MARTIN, Mercedes–VAUGHN, Billy

2007: *Strategic Diversity & Inclusion Management Magazin.* DTUI Publications Division, San Francisco CA, 31–36.

MEICHENBAUM, Donald–BUTLER, Linda–GRUSON, Linda

2003: A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In *Szociális kompetencia– társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 95–119.

NAGY József

2003: Szociális kompetencia és proszocialitás. In *Szociális kompetencia– társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Aniko. Gondolat kiadó, Budapest, 120–136.

NEDELCU, Anca

2008: *Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate.* Polirom, Iaşi.

SHEPHERD, Geoff

2003: Szociális készségek fejlesztése (SST). In *Szociális kompetencia– társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 151–169.

SOU, D.W. et al.

1982: Position paper: Cross-cultural conseling competencies. *Counseling Psychologist*, 10, 45–52.

SOU, D.W.–ARRENDO, P.– McDAVIS, R.J.

1992: Multicultural Conseling Competencies and Standards: A Coll to Profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477–486.

IV. fejezet

A társas szerveződés legmagasabb szintje az állampolgárság

- Az állampolgár és az állampolgárság fogalma
- Az európai állampolgárság
- Az európai állampolgárság szkepticizmusa
  - Az idegenektől való félelem
  - A felülről jövő kezdeményezés akadálya
  - A belső idegenség
  - Költségek, kényszerek és kihívások
- Az európai állampolgárság optimizmusa
- Az állampolgárság mai értelmezése az Európai Unióban

Bevezetés

Az állampolgárság tartalma mindenkor az autentikus társadalmi béke és harmónia megteremtésére irányuló tudást, magatartást, készségeket és viszonyulásokat összegezte, és így a polgárok közötti együttélés normáit hordozta és hordozza ma is. A valahová tartozás szubjektív értékét és érzését fejezi ki. Ez indokolja azt, hogy felvegyük könyvünk tematikájába.

Az állampolgárságot úgy értelmezzük, mint a legmagasabb szinten szerveződő társas együttlét megnyilvánulását. Minőségét az államiság foka, a szocializáció és a kulturalizáció szintje jelzi. Mint az államszervezetben élő és cselekvő egyének, csoportok, nemzetek identitásának meghatározó eleme, jegye, azt fejezi ki, hogy az ember és/vagy a csoport, a *társas organizáció* milyen fokára jutott el.

Az állampolgárság tartalma folyamatosan bővült az idők során, kifejezvén az autentikus társadalmi viszonyokat, magatartásokat, ideológiákat, értékeket és érdekeket. Azért kell külön foglalkoznunk vele, mert a multikulturális társadalmak az állampolgárságot eddig nem ismert, merőben új tartalmakkal bővítették, amelyeket mint jogokat és kötelességeket, követelményként fogalmaznak meg. A jelen korszak társadalmait a kulturális (nyelvi, etnikai, származási) sokszínűség jellemzi. A multikulturalizmus csak úgy emelkedhet a deklaratív szónoklatok fölé, ha a társadalomélő rendjében is megnyilvánul, az állampolgárok egymás között zajló interakcióiban és kapcsolataiban. Az állampolgárság érzése na-

gyon erős, mert mélyen affektív töltetű. Transzgenerációs tudás és magatartás. Olyan formában nyilvánul meg, amelyben és amelyre a szociális tanulás során felkészülünk. Viszonylag egyszerű volt a nemzetállami állampolgárság kiformálása, mert tartalmi gerincét a honszeretet és a hazafiság érzése alkotta. Ezt a fundamentumot történelmi idők hosszú századai rakták le. Ezen az alapon akár az indoktrináció, akár a reál nemzeti értékek mentén történő identitásépítés viszonylag gyorsan és hatékonyan folyt, és értelemszerűnek tűnt. Az identitástudat mélységeiben meglevő nemzeti állampolgársági tudat nem könnyen enged utat az új kihívásoknak, amelyek a soknemzetiségű és sokkultúrájú Európai Unió állampolgárai előtt tornyosulnak. Az Európai Tanács által hivatalosan is meghirdetett európai állampolgárság tartalmilag még nem formálódott ki. Sok-sok akadálya van annak, hogy a századok óta érvényes nemzeti állampolgársági tudat mellé beépülhessen a másik, a nem elvevő, hanem értékhozzáadó európai állampolgársági tudat is. Ezekről a kérdésekről és dilemmákról szól ez a fejezet. A multikulturális habitus kialakításának szükségszerűségét előlegezi meg.

1. Az állampolgár és az állampolgárság fogalma

Az állampolgár és az állampolgárság fogalma szorosan összekapcsolódik. A két fogalmat nem lehet különválasztani. A polgár vagy állampolgár a személyi autonómia, az állampolgárság a személy és valamely társadalmi-politikai alakzat között fennálló kapcsolati viszonyt mint állapotot jelző fogalmak. Valamely állam polgárának lenni azt jelenti, hogy állampolgársága van, jogilag egy államhoz tartozik.

Az állampolgárság lényegét tekintve politikai fogalom. Az alapvető jogalapot jelenti arra vonatkozóan, hogy valakinek jogai legyenek (vö. Krémer 2009: 159). Az állampolgárság a történelmi fejlődés eredménye. A társadalmi szerveződés azon fokán jött létre, amikor a társadalom intézményesülése folytán megjelenik az állam. Az állam földrajzilag behatárolt, kezdetben természetes határok között szerveződő politikai-gazdasági-kulturális szervezet. Tagjait – általában – az állam polgárainak tekintették. „A tradicionális társadalmakban [...] rendszerint csak az uralkodó osztályokban vagy a gazdagabb csoportokban élt az egy személy alatt egyesített általános közösséghez való tartozás tudata. Ezzel szemben a nemzetállamokban az adott politikai rendszer határain belül élő emberek legnagyobb része állampolgár: közösek a jogaik és kötelességeik, és egy nemzet tagjainak tartják magukat. A világon ma, leszámítva a politikai menekülteket és a ‹‹hontalanokat››, gyakorlatilag mindenki egy nemzeti politikai rezsim tagja" (Giddens 2003: 310). A fenti idézet is jelzi, hogy az állampolgárság fogalmának tartalma és terjedelme a történelem során sokat fejlődött. A

társadalmi szerveződés és tagozódás bizonyos szakaszában, az ókorban megjelenik az első, a mai értelmezésnek is megfelelő államszervezet, a rabszolgatartó állam. Ennek a típusú államszervezetnek a polgárai oly mértékben elkülönültek, osztályokra tagozódtak, hogy az egyazon államhoz tartozás, az egyazon államban élés nem lehetett az állampolgárság kritériuma. Az állampolgárság csak a társadalom vezető elitjét is adó arisztokráciát illette meg. A rabszolga csupán „beszélő szerszám" volt, az uralkodó osztály kényelmét szolgáló eszköz, és mint ilyen, csak kötelességeit kérték számon tőle. A nők is csak egyszerű alárendelteknek számítottak, szerepeik a női szerepekre korlátozódtak. A fiúgyermekek csak az ún. *dokimaszia,* a nagykorúsítás után váltak állampolgárrá. A nagykorúsítási eljárás tulajdonképpen annak igazolására szolgált, hogy a 18. életévüket betöltött fiúk teljes jogú polgárszülők leszármazottjai, tehát a polgárok jegyzékébe fölvehetők. Jogokkal és kötelezettségekkel csak az állam ügyeibe beleszólással bíró férfiak, az államszervezet fenntartását, működését és védelmét ellátó, kiváltságjogokat élvező társadalmi rétegek rendelkeztek. Őket tekintették állampolgároknak. Ezen belül is megkülönböztették a „jó állampolgárt" az egyszerű állampolgártól. A jó állampolgár kitüntetést csak az államért áldozatra képes vagy áldozatot hozó polgárok élvezték. Ez a tény is a társadalom hihetetlenül mély tagozódására utal. Az állampolgárság fogalmát tehát a társadalom azon tagjaira szűkítették le, akik részt vehettek a közügyek intézésében. A feudális társadalomban sem élveztek azonos jogokat és kötelezettségeket a feudális államban élő emberek.

A fogalom kiszélesedését a modern társadalmak megjelenése tette lehetővé. A reneszánsz kori törpe városállamok lakosait már a város polgárainak – mai szóhasználatban állampolgároknak – tekintették. Az állampolgárság új tartalmi hangsúlyt kap a nemzetállamok kialakulása nyomán. A francia hegemóniáért dúló napóleoni háborúk, a polgári forradalmak, majd az azokat követő nemzeti megmozdulások nyomán sorra jelennek meg a nemzetállamok. 1860 végére egész Itália egyesült, Róma és Velence kivételével. (A félsziget egysége 1870-re jött létre.) 1871-ben létrejön az egységes Németország. 1859-ben egyesült a két román fejedelemség, Moldva és Havasalföld, Alexandru Ioan Cuza fejedelem alatt, amely jelentős lökést adott a nemzeti kiteljesedés eszméjének. Az egység eszméje a nemzeti öntudat, a nacionalizmus megerősödését eredményezte. A történelem azt igazolja, hogy Franciaország, Németország és Itália lett az európai nacionalizmus fészekrakója. Az állampolgárság tartalma új fogalommal, a *hazafiság* fogalmával bővült. A hazáért elköteleződő polgár az ország állampolgára, akinek kötelessége áldozatot hozni a népért, a hazáért. Az állampolgárság fogalmának tartalmi gazdagodása tovább folytatódik az ipari-gazdasági fellendülés révén. A kialakuló nagy ipari centrumok magukhoz

vonzzák a vidéki munkacrőt, amelynek komoly politikai és szociális következményei voltak. A 19. századi Európa iparosodása hívta életre a politikai és szakszervezeti mozgalmakat, amelyek segítették a polgárság politikai és szociális küzdelmeit. A munkásság és a burzsoázia között fokozódó elkülönülés a társadalmi polarizációhoz vezetett. A bérmunkásság közös sorsa, közös életmódja a gondolkodás, a világszemlélet, az akarat szintjén is közelebb vitte őket egymáshoz, és kialakította az érdekszolidarizációt. A munkásság helyzete javításáért, politikai jogokért kezd harcolni. A politikai jogok között szerepelt például a sztrájkjog és a szervezkedési jog. Megszülettek, majd egyre jobban kiszélesedtek a munkásság modern szervezetei: a szociáldemokrata pártok és a szakszervezetek. Ezáltal a munkásság érdekérvényesítési esélyei lényegesen javultak. A politikai nyilvánosságért és a politikai jogokért (szavazati jog) folyó küzdelemben alakult ki az állampolgárságnak egy újabb formája, amelyet *politikai állampolgárságnak* nevezünk. Az első világháború nyomorúságának ellensúlyozására egyre fokozottabban lépnek föl a szakszervezeti érdekképviseletek a munkaidő csökkentése, a méltányos bérezés, a munkalehetőségek vagy a munkahelyek biztonsága, a lakás- és életkörülmények javítása, az egészségügyi szolgáltatások kiterjesztése, az iskolák hozzáférhetővé tétele érdekében. Ebben a küzdelemben kristályosodik ki az állampolgárságnak egy újabb minősége, *a szociális állampolgárság*. Thomas Humphrey Marshall (1893–1981) a modern kori állampolgárság fejlődésének alapjait az egyenlőség értékében látja. Szerinte az állampolgárság fejlődésében három szakasz különböztethető meg:

- *Az alapvető egyéni vagy polgári (civil) jogok kivívása.* A polgári jogok az egyén törvényben szabályozott jogait, az egyéni szabadság érvényesítéséhez szükséges jogokat jelentik. Ilyenek pl. a személyi szabadság, a szólás-, a gondolat- és a vallásszabadság, a tulajdonhoz való jog, a törvény előtti egyenlő elbíráláshoz való jog, a lakóhely szabad megválasztásának joga. „A legtöbb európai országban ezeket a jogokat egészen a 19. század elejéig legfeljebb részlegesen biztosították. Még ha általánosságukban el is ismerték őket, egyes csoportokra nem voltak érvényesek" (Giddens 2003: 331). A polgári jogokért folyó harcban alakult ki *a személyi vagy alanyi állampolgárság.*
- *A politikai jogokért folyó küzdelem. A* politikai jogok a hatalom gyakorlásában való részvételi jogot jelentik. Ilyenek: a választásokon való részvétel és a közhivatalokra való választhatóság joga, gyülekezési, szervezkedési, egyesülési jogok. „A legtöbb európai országban a szavazati jog eleinte azokra a férfiakra korlátozódott, akik meghatározott nagyságú vagyonnal rendelkeztek,

amely cenzus, igen hatékony módon, egy jómódú kisebbségre korlátozta a választói jogokat. A férfiakra kiterjedő általános szavazójogot jobbára századunk (20. század) első éveiben vívták ki. [...] Az első világháború alatt a nőket is mozgósították a formális gazdaságban való szerepvállalásra." (Giddens uo.).

- *A szociális jogokért folyó harc.* A szociális jogok „arra vonatkoznak, hogy mindenkinek meg kell adni a lehetőséget, hogy élvezhesse a gazdasági jólét és biztonság bizonyos minimumát. Ebbe a kategóriába tartozik például a táppénzhez való jog, a munkanélküli-segély, a minimálbér szavatolása. Más szavakkal: a szociális jogok a jóléti juttatásokkal kapcsolatosak. Néhány országban, például a 19. századi Németországban, néhány jóléti juttatást már azelőtt bevezettek, hogy a polgári és politikai jogokat teljes mértékben garantálták volna, de a legtöbb társadalomban a szociális jogok jelentek meg legutoljára. A szociális jogokért folytatott küzdelem ugyanis általában a polgári, és főként a politikai jogokra épül" (Giddens uo.). A küzdelem a 19. sz. végén jelent meg és a 20. század közepén teljesedett ki, a II. világháború után, a jóléti állam megjelenésével. Krémer Balázs szerint hagyományosan a szociális jogokért folyó harc legszorosabban az *általános emberi és állampolgári jogok*kal kapcsolódnak össze, amelyek „a jogállam polgárainak szabadságát és elemi létbiztonságát, az élethez való jogát garantálják." Ez a jogalap képezi jóléti társadalmak *speciális szociális jog*ait, amelyek „a jóléti szociális ellátásra való jogosultságot" szabályozzák (vö. Krémer 2009: 159).

A 20. században az állampolgárság tartalma tovább szélesedett. William Galston szerint az állampolgárság négyféle erényt foglal magában:

- az általános erényeket, mint a bátorság, a lojalitás, a törvények iránti tisztelet,
- társadalmi erények, mint a függetlenség, a szolidaritás, a megértés, a nyitottság, az együttműködésre való készség,
- a gazdasági erényeket, mint a munkaerkölcs, az áldozathozatalra való hajlandóság és készség, a gazdasági és technológiai változásokkal való lépéstartás képessége,
- politikai erények, mint a mások jogainak tisztelete, a közszereplők és politikai aktorok teljesítményének értékelésére való készség, a közszereplés vállalására való készség (Galston 1991: 221–224).

Megjelenik az országhatárokat túllépő, úgynevezett *kettős vagy többszörös állampolgárság* Az állampolgárságnak ez a tartalmi kibővülése

jogot ad arra, hogy az a személy, aki birtokolja a kettős vagy többszörös állampolgársági státuszt, két vagy több országnak élvezhesse a védelmét, élhessen azon országok jogkínálatával, a törvényben rögzített kötelezettségek vállalásával együtt, a rezidencia megválasztásának függvényében. Innen már csak egy lépés vezet a 21. században egyre gyakrabban hangoztatott *transznacionális* (nemzetek fölötti) *állampolgárságig*. Ennek egy konkrét megnyilvánulása lehet az *európai állampolgárság*.

1.1. Az európai állampolgárság

Az immár fél évszázados történelmét író, lépcsőzetesen bővülő, jelenleg 27 tagállamot magában foglaló Európai Unió csúcsvezetése olyan alaptörvény megfogalmazásában érdekelt, amelynek az a szerepe, hogy kifejezze és meghatározza ennek az új európai államszövetségnek a politikai-gazdasági-társadalmi alapjait, a tagállamok viszonyát – jogait és kötelezettségeit – az Unióval szemben, a tagállamok polgárainak jogait és kötelezettségeit, az Unió szervezeti felépítését és működését. Ennek a törekvésnek a jegyében politikai döntés született egy Európai Alkotmányról, amely az összes tagország nemzeteinek egységes akaratát tükrözné, és a tagországok szuverén akaratából születne. Az első erre tett próbálkozás nem járt sikerrel, az Európai Alkotmány elbukott a népszavazások során kifejezett bizalmatlanság miatt. A nemzetállamok némelyike saját nemzeti érdekeinek csorbulását érzékelte az egységes európai alaptörvényben, ezért – a nemzeti referendumok (népszavazás) során – ellene foglalt állást. A 2007. évi őszi lisszaboni csúcstalálkozón azonban a tagországok olyan, az Alkotmány fogalmát mellőző általános, az alkotmány szerepét betöltő új *Európai Egyezményt* írtak alá, amely megteremtette az Unió számára a közös jogalapot. Ez az okmány az Unió összes tagállamára és összes polgárára érvényes alapeszméket és alapszabályokat írja elő. A transznacionális – nemzetek fölötti – átfogó, egész kontinensünkre érvényes európai állampolgárság egy új típusú identitás előrevetítését ígéri.

Az európai állampolgárság az Amszterdami Szerződésben megfogalmazott célkitűzést hivatott teljesíteni. Ott fogalmazódott meg az integrációnak a polgárokhoz közelebb vitelének igénye, az integráció előnyeinek a polgárok által közvetlenül is megtapasztalhatóvá tételének szükségessége. „Az uniós állampolgárság megteremtése is azt a célt szolgálja, hogy a polgár otthon érezze magát az EU-ban, bármelyik tagállamban telepedik is le, egyenlő politikai jogok illessék meg" (Vida Krisztina nyomán, Kecskés 2005: 119).

Az európai állampolgárság személyi iratainkban egyelőre még nincs feltüntetve, mindazonáltal az egyéni szabadságjogok kibővülését megta-

pasztalhatja az összes tagországbeli állampolgár, például a munkavállalási jog, a szabad közlekedési jog, a szabad információáramlás kiszélesítése kapcsán. Azonban több olyan európai egyezmény létezik, amelyek az európai állampolgárságot tartalmilag is definiálják.

Az európai állampolgárság fogalmát az 1992. február 7-én aláírt, 1993. november 1-jén ratifikált *Maastrichti Szerződés*ben határozták meg. Az európai állampolgárság előfeltétele a nemzeti állampolgárság. Minden állam a saját Alkotmányában rögzíti, hogy ki lehet saját állampolgára. Az Európai Uniót létrehozó alapító egyezmény 17. cikkelye kimondja, hogy „az Európai Unió állampolgára minden olyan személy, aki valamely tagállam nemzetiségéhez tartozik, az illető állam törvényei szerint" (Dinică 2007).

Az uniós dokumentumok közül négy olyan egyezményt emelünk ki, amelyek lefektetik az európai állampolgárság alapelveit és konkrét javaslatokat fogalmaznak meg ennek gyakorlására. Ezek a következők:

- A Maastrichti Szerződés (1992),
- Az Amszterdami Szerződés (1999),
- Az Alapvető Jogok Európai Chartája (2000),
- A Lisszaboni Szerződés (2007, ratifikálva 2009. december 1-jén).

Az Európai Uniót létrehozó *Maastrichti Szerződést* 1992. február 7-én írták alá a „kevesebb, mint 12" tagállam külügyminiszterei és pénzügyminiszterei, minthogy Dánia, Németország és az Egyesült Királyság némi fenntartással élve nem írta alá, emiatt csak 1993. november 1-jén léphetett hatályba. A szerződés az Európai Uniót három pillérre építi fel: az Európai Közösség névre hallgató első pillérre, a közös kül- és biztonságpolitikát tartalmazó második pillérre és a bel- és igazságügyi együttműködésre vonatkozó harmadik pillérre.

- Az első pillér az *egységes belső piac* kiépítésére vonatkozik. Ez tette lehetővé a gazdasági integráció felgyorsulását.
- *A Közös Kül- és Biztonságpolitika* (CFSP) alapvető célja az Unió függetlenségének, alapvető érdekeinek és közös értékeinek védelme.
- *A Bel- és Igazságügyi Együttműködés* (JHA) erősítésének célja a tagállamok közötti belső határok légiesítése, a személyellenőrzések megszüntetése, útlevél és minden egyéb ellenőrzés nélküli szabad közlekedés lehetőségének a megteremtése. Ennek ellensúlyozására a külső határok védelmének erősítését, szigorítását vezették be. A tagállamok elsősorban a menekült- és bevándorlási politikában, a szervezett bűnözés és a terrorizmus elleni küzdelemben, a rendőrségek közötti együttműködésben, valamint az ál-

lampolgárok jogainak védelmében működnek együtt. 1999-ben megalakították az EUROPOLT, központja Hága. (Az EUROPOL az Európai Rendőrségi Hivatal neve, 1999-ben hozták létre, a szervezett bűnözés elleni hatékonyság növelése érdekében.)

A Maastrichti Szerződés megváltoztatta az integráció arculatát azon keresztül, hogy elmélyítette a politikai együttműködést is a kormányok között, amellett, hogy továbbfejlesztette az Unió gazdasági és monetáris egységének megteremtését.

A Maastrichti Szerződésnek kiemelkedő fontossága van az állampolgárság vonatkozásában. Ez az első szerződés, amely leszögezi az európai állampolgárság alapelveit. A Szerződést az Európai Bíróság felügyeli. A nemzeti állampolgári jogokat 5 kategóriával bővíti ki:

- A szabad közlekedéshez, szabad tartózkodáshoz, szabad letelepedéshez, a munkavállaláshoz és oktatáshoz való jogok az Unió egész területén. Megengedi, hogy a tagállamok saját, az uniós törvényekkel harmonizáló, nondiszkriminatív nemzeti törvényeket alkossanak ezekben a kérdésekben, nemzeti érdekeik védelmében. Bizonyos feltételeket is rögzít, amelyek korlátozzák az elfogadott elvek szabad gyakorlását, amelyekre azonban biztonsági okokból szükség van. Pl. három hónapnál hosszabb tartózkodás esetén tartózkodási engedély, munkavállalási szándék esetén munkavállalói engedély szükséges. Biztonsági és közegészségügyi meggondolásból letiltható a beutazás.
- Szavazati és jelöltetési jog az EP-választásokon.
- Jogvédelem egy harmadik országban bármely EU-tagállam konzulátusánál, amennyiben az illető állampolgár országának nincs ott konzulátusa.
- Kérvénybenyújtási jog az EP-hez.
- Az Európai Ombudsmanhoz fordulás joga bármilyen jogsértés esetén, amennyiben a saját országában hátrányos megkülönböztető jogérvényesítő magatartást érez.

Az *Amszterdami Szerződést* 1997. október 2-án írták alá, de csak 1999. május 1-jén lépett hatályba. A Római és a Maastrichti Szerződéseket módosítja. Előremutató változásokat eszközöl a kül- és biztonságpolitika területén és az igazságügyi együttműködés tekintetében, valamint a foglalkoztatáspolitika összehangolásában (Kecskés 2005: 111). A legjelentősebb változásokat a harmadik pillér vonatkozásában hozta, a bel- és igazságügyi együttműködés kérdésében, azáltal, hogy egyes ilyen kérdésekben az integráció konkrét tartalmat kapott. „Az Amszterdami Szerződés által hozott leglátványosabb jogi szabályok azok az alapelvek, amelyek kiterjesztették az Európai Unió hatáskörét

a polgári szabadságjogok védelmének területére" (Kecskés 2005: 118). Lefekteti a bel- és igazságügyi együttműködés elveit. Ilyenek: a szabadság elve, a demokrácia elve, az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok tiszteletének elve, a jogállamiság elve. A Szerződésben megerősítik az európai állampolgárt megillető specifikus jogokat, például a szabad közlekedéshez való jogot, az alapvető polgári jogokat (diszkriminációmentességhez való jog, információhoz való jog, fogyasztóvédelem).

Az Alapvető Jogok Európai Chartáját 2000 decemberében minden tagállam elfogadta és aláírta. A dokumentum összesen 54 cikkelyt tartalmaz, hat fejezetre osztva. Az első három fejezet – Az emberi méltóság, A szabadság, Az egyenlőség – az általános emberi jogokat szögezi le. Ilyenek például az élethez való jog, az emberi méltósághoz való jog, a személyi épséghez való jog, a szólásszabadsághoz való jog, a meggyőződés szabadságához való jog. A 4. fejezet a szolidaritásról szól. Itt olyan jogokat írnak elő, mint például a sztrájkhoz való jog, a családi és szakmai élethez való jog, a szociális védelemhez való jog, az egészségvédelemhez való jog. Az 5. fejezet az állampolgárságról szól. Az európai állampolgár civil, politikai, gazdasági és szociális jogainak általános elveit írja elő. Az utolsó fejezet az igazságszolgáltatás elvi kereteit fekteti le. Tárgyalja a nemek közötti egyenlőséget, az adatvédelemhez való jogot, az egészséges környezethez való jogot, a gyermekek védelmét és jogait, az idős személyek védelmét és jogait.

A 2009. december 1-jén hatályba lépő *Lisszaboni Szerződés* megerősíti az Unió egységét és az európai állampolgárság intézményét. Olyan állampolgársági tudatot vetít előre, amelynek viszonyítási koordinátái már egy földrajzilag kiterjesztett térségre vonatkoznak. Korszerű intézményrendszert hoz létre annak érdekében, hogy optimizált munkamódszereket biztosítson az Unió számára a világ nagy kihívásaival szemben. Ezek: a globalizáció, a klímaváltozás, a demográfiai helyzet, a biztonság, az energiaügy, a demokrácia és jogállamiság köré tornyosulnak. Az Európai Unió demokratikusabb és átláthatóbb lesz, megerősödik az Európai Parlament szerepe, a nemzetek és a polgárok jobban érvényre juttathatják érdekeiket.

A Szerződés alapján az Európai Unió jogi személyiséggel felruházott szervezetként léphet fel nemzetközi szinten. A szerződés létrehozza a jogok és értékek, a szabadság, a biztonság és a szolidaritás Európáját. Az Alapjogi Chartában rögzített szabadságokat – polgári, politikai, gazdasági és szociális jogok – és elveket kötelező jogi erővel ruházza fel. A hármas pillérrendszert egyszerűsítette a hatékonyabb működés érdekében (vö. Lisszaboni Szerződés).

Az európai állampolgárság ma még csak kezdetleges formában létezik, mert a nemzeti állampolgárság tudata sokkal erőteljesebben él a polgárokban. Azonban az európai állampolgárság ma már nem csupán eszmei vagy virtuális állampolgárság. Az unió bármely polgára valóban gyakorolhat néhány uniós jogot. Így például az Unió bármely tagországának állampolgára az Unió bármely tagországa diplomáciai külképviseletétől – nagykövetség, konzulátus – a diplomáciai képviseletet ellátó ország állampolgárának kijáró segítséget kaphat egy harmadik országban, amennyiben saját országának ott nincs állami külképviselete. Az Unióhoz csatlakozott országok állampolgárai sok olyan jogosultságot nyertek, amelyeket korábban a nemzeti állampolgárság nem biztosított. Ilyenek például a szabad közlekedési jog, munkavállalási jog, letelepedési jog, politikai szerepvállalási jog az uniós intézményekben, jogi- és igazságszolgáltatáshoz való jog stb.

Az európai állampolgárság nem szűkíti, hanem kibővíti a nemzeti állampolgárságot, hozzáad, anélkül, hogy helyettesítené. Lehetővé teszi egyes állampolgári jogok gyakorlását az Unió azon országában, amelyben lakik, anélkül, hogy az illető ország állampolgára lenne (pl. román munkavállalók Spanyolországban, Olaszországban, Angliában, Magyarországon stb.).

1.2. Az európai állampolgárság szkepticizmusa

Az integráció nem élvez osztatlan sikert sem a polgárok, sem az elemzők körében. Ennek sokféle és sokrétű oka van. Az okok egyike a türelmetlenség az integráció eredményeit illetően. Gyors és kielégítő, az állampolgárok által is érzékelhető eredmények nem születtek a jóléti ellátási rendszerben, és ez az egyik legérzékenyebb probléma. A szkepticizmust tápláló nehézségek:

- a nyelvi különbségek és az ebből fakadó előnyök és hátrányok a nemzeti önértékelésben (egyes nyelvek alárendelt szerepe a nagy világnyelvekhez képest);
- a mentális különbségek a demokrácia és az emberi jogok értelmezésében és gyakorlásában a kelet-európai és a nyugat-európai, az Unió alapító tagjai és a később csatlakozott országok között;
- a vallási különbségek;
- kulturális különbségek (törvénytisztelet, személyi kultusz);
- különbségek a demokratikus hagyományok terén;
- különbségek a nemzeti nevelés értelmezésében (nacionalista nevelés, patriotizmusra nevelés);

- történelmi teher egyes államok között (nemzeti, etnikai konfliktusok);
- európai nacionalizmus és nacionalista törekvések;
- értékorientációs különbségek a nemzetek között.

A fenti nehézségek latens jelenvalóságát nem kell bizonyítgatni, időről-időre egyik-másik a felszínre tör. Tény, hogy „a '90-es évekre a világ áttekinthetetlenné vált, nem értjük a jelenségeket, ellentmondásokba és paradoxonokba keveredünk" (Ludányi 2007: 5). Az Európa-szkepticizmust több tényezőcsoport alapozza meg:

- Az identitásféltés, azaz a hagyományosan létező identitáskódokhoz való mérhetetlen ragaszkodás. Két alapokra vezethető vissza: a nemzetállamiság hagyományaira, és a korábbi nemzetközi politikai hatalmi státusz iránti ragaszkodásra, az elit-tudat feladására való képtelenségre.
- A civil kötődés ambivalenciája ahhoz a homályosan meghatározott gazdasági és politikai közösséghez (ez az Unió), amelyet Walker „heterarchikus tér"-nek nevez. Walker szerint az Unió „az egység és sokféleség kombinációja, [amely] transzcendálja a korábbi határokat és a politikai hatalom (autoritás) sokdimenziós alakzatát vetíti előre" (Walker, idézi Miszlivetz 2007).
- A normatív rend átláthatatlansága, vagy a precedens-teremtéstől való tartózkodás miatt történő túlzott óvatosság a belső feszültséggócok kezelését illetően.
- A közös identitás hiánya az állampolgársági tudatban. Dimitris N. Chryssochoou úgy véli, hogy semmilyen közös civil identitástudat nem alakulhat ki az Unió polgáraiban mindaddig, amíg egyes nemzetek vagy azok képviselői, mint az európai kormányzatokban közreműködő fontos szereplők nem gondolják azt, hogy mellérendelt és nem fölérendelt részei és részesei a politikai közösség alulról felfelé történő építésének (Chryssochoou 2008).
- A nemzeti érdekek elsőbbsége a közösségi érdekek rovására, amely a nemzetek közötti szolidaritást a nemzetek közötti versengés irányába viszi. A nemzeti szuverenitás tudata erősebb a nemzetközösségi tudatnál.
- A költségek, kényszerek és kihívások sokasága, terhe és az előnyszerzési nemzetstratégiák versengése.

Az identitásféltés három érvre támaszkodik: az idegenektől való félelemre, a felülről jövő kezdeményezés kényszerérzetére és a belső idegenség érzetére.

1.2.1. Az idegenektől való félelem

Az idegen fogalma két szempontból is tisztázást érdemel. Pszichológiai szempontból úgy kell megközelíteni, mint egy állapotot, amelyet az újszülött és a világ kapcsolata szimbolizál. Számára idegen az a világ, amelybe beleszületett, mert megszűnt a biztonságot jelentő magzati léte, és a biztonság hiánya félelemmel tölti el. Fokozatosan megbarátkozik új helyzetével, ahogyan tágul körülötte a világ és egyre jobban megismeri azt. Ez lehet az idegenektől való félelem ősgyökere, és a probléma kezelésének útja is.

Kultúrtörténeti szempontból két aspektusát emelnénk ki. Az egyik a valláskultúrához, a másik a történelemhez kötődik. A vallásszemléletű megközelítésében a J. Chevalier – A. Gheerbrant szerkesztette francia *Szimbólumszótár* (1999) nyújt eligazítást, amely szerint az idegenné válást mint az ember büntetését kell értelmezni. Az ember a paradicsomi kiűzetéssel idegenné, számkivetetté vált. „Mindannyian úgy léptünk be ebbe a világba, mint egy idegen városba, amelyből születésünk előtt egy részt sem birtokoltunk" (Chevalier–Gheerbrant 1999, 421). Az idegen fogalmát Szent Ágoston és a középkori szerzők a zarándok emberképével társították, amelyhez azt a tartalmat kapcsolták, hogy „az égi hazából kiűzetett ember idegen marad egész földi életében" (Chevalier–Gheerbrant uo.). Az idegen fogalmához kapcsolódik a potenciális rivális (lehetséges ellenfél) képzete is, mert az, akit nem ismerünk, lehet jó és lehet rossz szándékú egyaránt, tehát tartózkodni kell tőle. A történelmi múlt és a társadalmi tapasztalat számtalan példát kínál ennek igazolására. A fentiek alapján nem nehéz kijelenteni, hogy az idegenektől való félelem olyan előítéletekből sarjadzik, amelyeknek mitikus és reális alapjai is vannak. Az idegen, emigráns, vándorló, számkivetett, átutazó vendég, kalandor, zarándok – individuális szinten –, vagy a hódító, elnyomó, jószágunktól megfosztó, bekebelező, földjeinkről elűző idegen – kollektív szinten – joggal váltott és vált ki félelmeket másokban. „Minden társadalomban az idegen az, akinek a szeretete másfelé irányul. Nem azonosak érdeklődési köreik" (Chevalier–Gheerbrant uo.).

A kortárs társadalmakban az idegenektől való félelem érzését egyrészt a jóléti állam előnyei, tehát gazdasági érdekek, másrészt a nevelés, illetve az általános szocializáció során kialakult mentalitás táplálja. Az integrációval szemben tanúsított idegenkedés elsősorban a '70-es évek gazdasági válságát kísérő, majd a '90-es években felgyorsult migrációra vezethető vissza, amely fokozatosan az idegenektől való félelem érzésébe torkollott. Alapvetően a fejlett piacorientált gazdaságokban megjelenő idegen elem

frusztráló tényezőként való percepciója táplálja az európai integráció szkepticizmusát. „Az idegen az emberek számára elsődlegesen, mint konkurencia jelent fenyegetést (a munkaerőpiacon, illetve a különböző javak, juttatások elosztásában). Ez a fenyegetés általában frusztráló, távolító hatású, hiszen nem érthetőek a szokások, kiszámíthatatlanok a reakciók az idegenek részéről. Ezen a talajon alakul ki az idegenellenesség két fajtája. Az egyik 'a piszkos-fertőző, tolvaj, bűnöző gyilkos idegen', vagyis az alulról fenyegető ellenség képlete. [...] A másik a felülről jövő fenyegető ellenség, aki ügyességével, összetartozásával, titkos praktikákkal megszerzi az ország fölött a hatalmat, uralma alá hajtja azt. [...] Az idegenektől való félelem körébe tartozik az is, amikor nem más etnikumú, de a többségtől eltérő kultúrájú csoportok jelennek meg. Ezek sokszínűsége miatt szinte sokkolóan hatott a korábban erősen monolit jellegű ideológiai tér hirtelen pluralizálódása." (Kapitány–Kapitány 2000, idézi Ludányi 2007: 5).

Az idegenektől való félelem további két erős Unió-ellenes érvvel társult a '90-es években: az egyik az ún. „*top down*", a másik a „*belső idegenség*." A „top down" fogalma két értelmet hordoz: az egyik a felülről jövő kezdeményezés, a másik a magasabb életminőség leromlása. Első esetben az emberek a saját életükkel kapcsolatos döntésekből való kizártság érzéséből táplálkozik, az utóbbi az életminőség, a társadalmi jólét féltéséből fakad. Azzal az előítéletektől nem mentes mentalitással társul, hogy az idegen kultúrából érkezők általában a nyugati társadalmak normarendszeréhez viszonyítva fejletlenebb, visszamaradottabb társadalmi és kulturális kompetenciával rendelkeznek, ami fékezheti a befogadó kultúra fejlődését. A „belső idegenség" fogalma azt jelenti, hogy adott kultúrában idegen kulturális elemek vagy idegen kulturális identitást hordozó közösségek jelennek meg, amelyek lazítják, rontják a megszokott társadalmi és kulturális kohéziót, és kedveznek a deviáns viselkedések terjedésének. Ez a helyzet hozzájárulhat a társadalmi anómia képződéséhez. Az anómia Durkheim szerint a társadalmi normák meggyengülésének állapota, amelyhez az idegen kultúra megjelenése erősen hozzájárulhat (Durkheim 1967). Valós félelmek ezek, hiszen Európa állampolgárai a nemzeti állampolgári magatartás elsőrendű értékében szocializálódtak. A félelmek az identitásféltésre vezethetők vissza. Az egyes nemzetállamok állampolgársági ideológiája a heroizált nemzettudat kialakítását és erősítését szolgálta, a nevelési eszményt ennek rendelte alá. Az európai állampolgársági identitás kialakulása tehát nem egy sima, akadálymentes folyamat. A nevelésben azt kell tudatosítani, hogy az új európai identitás a történelmi-társadalmi fejlődés egyenes következménye, olyan új érték, amely nem veti el a régi nemzeti értékeket, olyan új identitás, amely a nemzeti identitást magába ötvözi.

Szimplista módon úgy fogalmazhatnánk, hogy az Unió minden állampolgára egyszerre európai és magyar, európai és német, európai és francia [...], hiszen a nyelvi identitásra épül az állampolgársági identitás. Vigyázni kell a hagyományőrzésre, a kulturális és nyelvi sokszínűségre, hiszen a kultúrák kohéziós, megtartó elemeinek meggyengülése, átminősülése vagy eltűnése (pl. hagyományok, ünnepek) az identitásromlás egyik fő oka.

1.2.2. A felülről jövő kezdeményezés akadálya

A felülről jövő kezdeményezés azt jelenti, hogy az ún. „transznacionális politikai teret", amint az Uniót Dimitris Chryssochoou (2008) definiálja, az állampolgárok kirekesztésével, politikai döntésekkel építik föl, ami az állampolgárok részéről ellenszenvet, sőt ellenállást gerjeszthet. Jacques Delors (1993) szkepticizmusa is abból fakad, hogy a köznép, a polgár nincs bevonva ebbe a folyamatba, a politikusok olyan döntéseket hoznak, amelyből őt kizárják, így csorbítják a demokrácia működését. Az integrációval járó új állampolgársági státusz, az európai állampolgárság azért kérdéses, mert „az integráció útjának felülről való megnyitása" (Delors 1993, idézi Lenzen 1996: 59) nem számolt az emberek *érzékenységé*vel. A jóléti társadalmak polgárainak érezniük kell, hogy az, ami az európai állampolgárságból következik, nem hozza őket a megszokotthoz képest hátrányos helyzetbe, életminőségük javulni fog, és erre garanciák vannak. Ehelyett – véli Delors – a nemzeti állami kereteket túlnövő állampolgárság azzal jár, hogy az összes, addig nagy nemzetnek számító nép az Unióban kisebbségi nemzeti státusba kerül, ami az állampolgári tudat újraértékelését, a népek egymáshoz való viszonyulásának a felülvizsgálatát vonja maga után. Ch. Meier szerint egy új állampolgársági tudatra lesz szükség, az európai állampolgárság tudatára. Az új helyzet a demokratikus „együttélés szükségességét hordozza magában, minthogy az Unió szabad és egyenjogú államok egyesülése" (Meier 1991, idézi Lenzen 1996: 60).

Az Unió (1992-ig Európai Gazdasági Közösségek) valóban politikai ambíció ötletéből született. A II. világháború utáni nagypolitika végleg meg akarta szüntetni a német-francia történelmi rivalitást. A csúcspolitika akkori aktorai két- vagy többoldalú együttműködési egyezményeket kötöttek, elsősorban a gazdaság különböző területein, aminek az volt a célja, hogy gazdaságilag minél korábban talpra álljon és megerősödjön a Nyugat, egy példamutató demokratikus államtömörülés keretében. Később egy gazdasági politikai és monetáris unió perspektíváját rajzolták meg. A politikai akaratot a gyakorlat követte. 1951-ben létrehozták az Európai Szén- és Acélközösséget, 1957-ben az Európai Gazdasági Közösséget. Később további alapszerződésekkel készítették elő az Európai Uniót. 1986-ban

megszületett az Egységes Európai Okmány, 1992-ben a Maastrichti Szerződés, 1997-ben az Amszterdami Szerződés, és legutóbb 2007-ben a Liszszaboni Szerződés (lásd fent).

Az alapszerződések mellett egy sor konkrét intézkedés született a lefektetett alapelvek életbe ültetésére. Ezek közül az egyik legfontosabb az 1989. évi ún. *Delors-terv*, amely a gazdasági és pénzügyi unió (EMU) létrehozását szorgalmazza. A gazdasági és pénzügyi unió létrehozását egy háromlépcsős menetben tervezték meg. Az első 1990. június 1-jén kezdődött el. Ebben a szakaszban a szabad tőkemozgás lehetővé tételét irányozták elő. A második szakaszban, amely 1994. január 1-jén vette kezdetét, és mintegy öt évet ölel fel, az Európai Központi Jegybank létrehozása volt a célfeladat. A harmadik szakaszra a tényleges gazdasági és pénzügyi unió megteremtését tűzték ki célul, az eurózóna kiterjesztését a tagországok mindegyikére. Ennek feltétele a gazdasági-pénzügyi stabilitás. (A közös fizetőeszköz bevezetéséről 1992 februárjában döntöttek a hollandiai Maastrichtban, de a közös valuta nevét, az eurót 1995-ben, az Európai Tanács madridi tanácskozásán határozták el. Az eurót mint az Unió közösségi pénznemét 1999. január 1. óta használják.)

Minden intézkedés a magas politika szférájából származik. Az alulról jövő kezdeményezés teljesen hiányzik, ami miatt az integrációs folyamatot a polgárok idegennek, nem sajátjuknak érzik, tartózkodnak, kételkednek és szembeszegülnek vele. A globalizálódási törekvések elleni tüntetéseknek, demonstrációknak csak figyelemfelkeltő, nyomásgyakorló szerepe van a politikai döntésekre, szankcionáló szerepük nincs. Véleményük tulajdonképpeni kinyilvánítására csak a politikai döntések meghozatalát követően van lehetőségük, a népszavazás alkalmával. Az európai alkotmány épp a népszavazáson bukott el. A szkeptikus viszonyulás valójában eltúlzott magatartás, ugyanakkor jogos is. Eltúlzott, hiszen az integrációt alulról jövő szerveződéssel, úgymond a nemzetek egységes népi akaratával nem lehetne kivitelezni, ezért a politikai döntés szükségszerű. A hiba az, hogy rosszul valósul meg a kétoldalú – oda-vissza – információs körforgás. A polgárok kevés vagy felszínes információhoz jutnak, és emiatt könnyen manipulálhatókká válnak az integrációt ellenző politikai körök által. Ezt a hibát elsősorban a média tudná korrigálni, ám, mivel az EU megteremtése egy hosszú folyamat, a nevelés és oktatás tartalmi és szellemi megreformálása hozná a legjobb eredményeket. Ennek a lehetőségnek a tudatában tett lépéseket a nagypolitika, amikor több európai csúcstalálkozón a demokratikus állampolgárságra való nevelés szükségességéről tanácskoztak és hoztak döntéseket. A demokratikus állampolgárságra való nevelés segíti az Unió állampolgárait abban, hogy leküzdjék a sok történelmi terhet, amelyet cipelnek, és interkulturális értékkategóriákat építsenek be mindennapi

életükbe. A tolerancia jegyét hordozó értékeket mozdítja előre, így alternatívát kínál arra, hogy a monokulturális, sok esetben nacionalista szemléletet fölváltsa az humanizmus és egymás mellett élés eszméje, a konfrontációét a kooperációé, a rasszizmusét és xenofóbiáét a másság tiszteletének eszméje, abban a társadalmi térben, ahol a földrajzilag definiált határokat egyre inkább a morálisan definiált határok váltják fel (Lenzen 1996: 65).

1.2.3. A „belső idegenség"

Az idegenektől való félelemnek szociálpszichológiai gyökerei vannak. John Bowlby (1969, 1973, 1980) több helyen értekezik az anya-gyermek között korán kialakuló, bármely kultúrában azonos módon érvényesülő *kötődés*sel, amely arra vonatkozik, hogy a gondozásra szoruló újszülött mindenféle ösztönös trükköt bevet azért, hogy anyja (gondozója) térbeni közelségét megtartsa, hogy veszély esetén segítségére legyen. A gyermek nyugodt, tehát anya (gondozó)-közelségben ismerkedik a világgal, de ha ez a biztonságtényező távolra kerül, a külső (pl. hideg vagy meleg, egy idegen tárgy) és belső (pl. éhség, szomjúság, nedvesség) környezet újdonságai fenyegetésként hatnak, ami emocionális szinten félelmet generál. „Humán sajátosságnak tűnik a gyermeknek az idegenekkel szembeni különös ambivalens reakciója. Öt-hat hónapos korban kezdik a babák az idegenektől való félelem jegyeit mutatni. Ezelőtt az életkor előtt bárkire rámosolyognak, ha megközelíti őket" (vö. Csányi 2003: 53). Erre a gyermeki félelemre vezethető vissza a kulturális szinten megnyilvánuló xenofóbia, amely „minden eddig tanulmányozott kultúrában kimutatható" (Eibl-Eibesfeld 1989 nyomán Csányi 2003: 54). Kaltenbach és mtsai (1980) azt mutatták ki, hogy az idegenektől nemcsak a gyermek, de az anya is fél. Csányi az idegenek jelenlétében megfigyelhető „maszkírozó" viselkedésztereotípiákra is utal, amelyekkel tulajdonképpen egyfajta védekező magatartást tanúsítunk mások közelségével szemben. „Az idegenekkel szembeni általános ambivalencia nagyon könnyen fejlődhet kifejezett és jól megfogalmazott idegengyűlöletbe" (Csányi 2003: 54).

Dieter Lenzen (1994) szerint az Európa-szkepticizmus generálója a *belső idegenségtől való félelem,* a nemzetállamiságból vezethető le. Köztudott, hogy az idegenektől való félelem a monokulturális személyiségből táplálkozik, tehát ki kell alakítani a multikulturális habitust, hiszen az európai nemzetállamok társadalmaiban a multikulturalitást inkább zárójelbe tették, a többféle nemzeti identitást hordozó népcsoportokat nem akarták tudomásul venni. Ritka kivételtől eltekintve – pl. Svédország, ahol a finnek jelenlétét a finn nyelv elismerésével is legitimálják – a nemzeti kisebbségek nyelvi és kulturális másságának valóságát bizonyos politikai manőve-

rekkel minden nemzeti államban tagadták, minimalizálták vagy megoldottnak deklarálták a kisebbségi problémákat. Franciaországban pl. mindenkit franciának tekint az állam, amennyiben állampolgársággal rendelkezik, a hivatalos azonosító dokumentumokban nem jelölik meg a nemzetiségi hovatartozást. Romániában az Alkotmány jelenti ki, hogy Románia egységes nemzeti állam, noha a 2002. márciusi (ez ideig utolsó) népszámlálás adatai szerint a demográfiai statisztikák az alábbi képet mutatják: román 19 399 597 (89,5%), magyar 1 431 807 (6,6%), roma/cigány 535 114 (2,5%), német 59 764 (0,3%), ukrán-rutén 61 098 (0,3%), oroszlipován 35 791 (0,2%), továbbá török 38 098, szerb és horvát 2970, tatár 23 935, szlovák 17 226 (mindegyik 0,1% egyenként), és összesen még 2%-ot kitevő bolgár, zsidó, cseh, lengyel, görög, örmény, olasz stb. lakja az országot. A vallási sokszínűséget jelzi az 14 egyház jelenléte (ortodox – 86,7%, római katolikus – 4,7%, református – 3,2%, görög katolikus – 0,9%, pünkösdista – 1,5%, baptista – 0,6%, adventista – 0,4%, unitárius – 0,3%, muzulmán – 0,3%, evangéliumi keresztény – 0,2%, pravoszláv (órítusú) – 0,2%, zsinatpresbiteri evangélikus – 0,1%, ágostonhitű evangélikus – 0,1%, izraelita, más vallású és ateista) (Forrás RGPLR – 2002).

Norbert Elias szerint a belső idegenség oka a társadalomban kifejlődő, az idegen elem által közvetített értékváltozás vagy értékválság. A 19. és 20. század folyamán a legtöbb európai országban végbement egy radikális értékváltozás, amely még most is folyamatban van az „átmeneti" (a szocialista tervgazdaságról a piacgazdaságra való átmenet) társadalmakban. Az eltolódás radikális szemléletváltást indukált, amelyet a vallásos világnézetnek a szekularizáció irányában történő elmozdulása legitimálta. Az eltolódás az *általában érvényes, egyetemes* humán és morális alapértékek és közösségi ideálok irányából a nemzeti ideálok felé haladt. A nemzeti eszmény prioritásként való kezelése háttérbe szorította a korábban közösségszervezési eszményként funkcionáló, az egyházi retorikában folyamatosan kommunikált egyetemes emberi és erkölcsi ideálokat. (vö. Elias 1989).

Két évszázadon keresztül a nemzeti – olykor nacionalista vagy szélső nacionalista – értékek kerültek kardinális szerepbe, amelyek a tudatalakulás, az identitás, a magatartás és a cselekvés orientációs szerepét töltötték be. A történelem során számtalan megoldatlan probléma képződik, amelyek rejtetten ott vannak a társadalmi tudat mélyén. Az értékek úgyszintén. Bármikor politikai manifesztum formáját öltheti bármely rejtőzködő probléma, felszínre törhet egy elnyomott érték, és ez sohasem vetíthető előre, hiszen a társadalom élő rendszer. (Itt nemcsak a szélsőséges politikai pártok vagy kulturális alakulatok megnyilvánulásaira kell gondolni, hanem akár kormányszintű, tehát hivatalos politikai álláspont kinyilvánítására is, amennyiben pl. valamely nacionalista alakulat kerül kormányra). „Esetle-

ges a többszörös identitással rendelkező európai polgár esetében vagy legalábbis nem ismeretes, hogy az európai egyének az internalizált beállítottságok közül milyen körülmények között melyiket aktivizálják, ill. melyiket tartják latensen. Ez az ambivalencia kezdettől jellemzi az európai eszmét, már csak azért is, mert az európai eszme értékuniverzalizmusra törekszik, ugyanakkor földrajzilag mégis csak egy kis szeletre korlátozódik, a nyugat-ázsiai félszigetre" (Lenzen 1996: 64). Az egyes országok lakossága sajátos szocializációs közegben válik nagykorúvá. A család, az iskola, az egyház, a média, a politikai doktrínák stb. olyan nevelési tényezők, amelyeknek hosszú távú nevelő hatása bármikor fölbukkanhat. Az etnikai és viselkedésorientációk aktivizálódhatnak pl. kedvezőtlen szociális helyzetekben, az országok között meglévő egyenlőtlenségek, vagy/és az etnikai csoportok képviselőinek erőszakos túlkapásai miatt.

Az értékuniverzalizmus nyilván a humanizmus eszméinek kívánatos voltára utaló fogalom, amelyeket a romantika mozgalma elnyomott a nemzeti eszme javára. A globalizációs törekvések, amelyeket itt nyilván az EU integráció értelmében használunk, a humanizmus eszméinek újraértékelését teszik szükségessé.

Az Unió összes tagországa szembesül a multikulturalitással. Meg kell tanulniuk a másság elfogadását és értékként való megjelenítését. Nem könnyű feladat. Az európai régió iskolájának a 21. század elején integráló, és nem kizáró jellegűvé kell válnia. Az iskola sokat tehet azoknak az előítéleteknek a leszerelésében, amelyeket a 19. és a 20. században halmozott fel a különböző nemzetpolitikai érdekek mentén, és amelyeket a monokulturális és etnonacionális oktatásszemlélet képviselt. Minthogy az iskola „munkaanyaga" a gyermek, mint a legképlékenyebb, legfogékonyabb és legbefogadóbb fejlődő személyiség, hozzá kell járulnia a többségi idegenkedés csökkentéséhez, az esélyek kiegyenlítődéséhez, a harmonikus társadalmi beilleszkedéshez, az exklúziós törekvések (megnyilvánulások) visszaszorításához. Szükségessé vált az előítéletmentes, multikulturális szemlélet bevezetése és konszolidálása egyrészt az oktatási rendszerben, másrészt az egész életen át tartó nevelésben. A mai oktatáspolitika két alappillérét, a formális oktatást és a permanens oktatást folyamatos reformtörekvések jellemzik.

A szemléletváltás, az oktatás korszerűvé és hatékonnyá tételének szükségességét egyrészt az indokolja, hogy a gyermek oktatáshoz és neveléshez való joga az alapjogok kategóriába tartozik, másrészt az, hogy a mindenkori oktatási-nevelési célokat alá kell rendelni a változó társadalmi elvárásoknak. A mai társadalmak megváltoztak, a nevelési feladatokat ezzel összhangban kell megfogalmazni.

A mai iskola nevelési célul kell, hogy kitűzze a fenti értékeket. Olyan tudást és olyan kompetenciákat kell kifejlesztenie, amelyek egy működő, plurális, demokratikus világ megteremtésének feltételeit képezik, „és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik, annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja" (Ludányi 2007: 7). A multikulturális szellemben történő nevelés a demokratikus állampolgárságra való nevelés alapja. Lebontja a nacionalizmust, a nemzeti romantika szellemét, amelyet mindig a politika gerjeszt és nem enged utat az „alulról kiinduló oktatáspolitikának" (Lenzen 1996: 73).

Az alulról építkező oktatáspolitikát nem az államok, hanem a polgárok alakítják ki és működtetik. Arra kell tehát az Unió nemzeteinek berendezkedniük, hogy az oktatáspolitika kidolgozásában figyeljenek oda a különböző régiók, ill. nemzeti csoportok szükségleteire, igényeire. El fog jönni az az idő is, amikor az európai nemzetek kidolgozzák „az európai oktatási nyilatkozatot, amely kitölti az oktatáspolitikai EU-vákuumot, s európai minimális elveket fogalmaz meg a nemzeti és regionális döntéshozók számára" (Lenzen uo.).

Ma már olyan európai oktatáspolitikai dokumentumok jelennek meg, amelyek az Európai Tanács és az UNESCO kézjegyét viselik magukon.

1.2.4. Költségek, kényszerek és kihívások

Halász Gábor (2000) az Európa-szkepticizmust a csatlakozással járó költségekkel, alkalmazkodási kényszerekkel és kihívásokkal hozza összefüggésbe, hiszen az integráció nem egy kényelmes, passzív alkalmazkodás során valósul meg, hanem komoly erőfeszítések révén. A politika szintjén az „előnymaximalizáló" politizálás kerül előtérbe, az a politikai kultúra, amelynek alapja az államok közötti egyenlőség, méltányosság és szolidaritás. Nyilván a politika elvi kinyilatkoztatásait a gyakorlati megvalósításoknak kell követniük, hiszen a mérhető eredmények hiányában az elmélet hitelét veszti. A politika gyakorlati eredményességét az ágazati politikák területén lehet tetten érni.

Az európai polgár szerepére való felkészülést mindenek előtt az iskola vállalja magára. Az iskola készít fel a várható társadalmi szerepekre. Az integráció ellenzői gyakran azt hangoztatják, hogy oktatás fölzárkóztatása elviselhetetlen terheket ró a társadalomra, és ezek a terhek nem hozzák meg a befektetéssel arányos hasznot. „Az alkalmazkodási kényszerek jelentős része az uniós csatlakozás nélkül is megjelenne, ezért az ezekkel járó költségeket nem lehet a csatlakozás számlájára írni. A költségeknek, a kényszereknek és a kihívásoknak (...) két csoportját érdemes megkülön-

böztetni: az anyagi, illetve a társadalmi, politikai és kulturális természetűeket" (Halász 2000: 98). Az anyagi költségek akkor is megjelennek, ha az oktatás modernizálása, megreformálása, autentikussá tétele a cél, hiszen a jogi keret megteremtése, azok életbe ültetése, valamint az oktatás-nevelés feltételeinek korszerűvé tétele társadalmi szinten nemcsak igényként, hanem kötelezettségként fogalmazódik meg. Az oktatás társadalmi költséggel jár, hiszen a költségvetést terheli, amelynek bevételei a társadalomból keletkeznek. Az alkalmazkodást igénylő kihívások és kényszerek jószerével nem kvantifikálható költségekként jelennek meg, hiszen nem formalizálhatóak, lévén, hogy mentalitásbeli és kulturális változásokhoz kapcsolódnak. „A formális kényszerek között a meglévő közösségi jog elfogadásánál és a hazai jogrendszerbe való beépítésénél keményebb kihívást jelent a jogalkalmazás megbízhatósága, illetve – ezzel szoros összefüggésben – az intézményi stabilitás garantálása. [...] A mentális és kulturális eltérések kezelésére többek között az intézmények közötti partnerkapcsolatokban kell majd odafigyelni" (Halász 2000: 102).

1.3. Az európai állampolgárság optimizmusa

Az Európa-szkepticizmus mellett szólni kell az integrációba vetett bizalomról is. Lenzen (1996) több forrást elemezve jut el az Európa-optimizmusig. A bizakodást mindenek előtt a közös gyökerek megléte táplálja. Ilyen közös gyökerek:

- az európai műveltség: a *„l'esprit européen"*, amely a különböző szellemi áramlatok egységét jelzi a keresztény művészeti-kulturális mozgalmaktól a felvilágosodás racionalizmusán át a romantikáig. Ezek a szellemi mozgalmak végigvonultak Európán, az Atlanti-óceántól a Kárpátokig vagy az Urálig.
- a kereszténység, mint az Európát egységesítő szellem,
- a görög-római kultúra.

Európa egységét a görög-római kultúra és a zsidó-keresztény szellemi identitás hordozza. A földrajzi egység adott. Arról az egységről van szó, amely az Atlanti-óceántól az Urálig, az Északi-tengertől a Földközi-tengerig terjed. Európa egysége elsősorban *szellemi egység,* és ez tetten érhető mind a szellemi, mind a tárgyi örökségben. Az európaiság szellemi értelemben nem szűkíthető be a földrajzi koordináták közé, hiszen a szellemiség hatóköre annál jóval messzebbre kisugárzik. Itt és most mi mégis a szellemi magról, az Unió Európájáról beszélünk. A gyökerek adottak, de el kell jutni ezek újra fölfedezéséig, az elfogultságoktól való szabadságig.

Európa kulturális integrációjához elkerülhetetlen a racionális-morális elfogultságtól való megszabadulás. A kulturális integráció nem a nemzeti

kultúrák föladását, nem az anyanyelvek és autentikus kulturális hagyományok kiiktatását, elnyomását jelenti, hanem az egységet a sokszínűségben. Az egység természetesen az értékek és normák egységét jelenti, azoknak az értékeknek és normáknak az egységét, amelyek a közösségi együttélést és együttműködést lehetővé teszik, a közösség minden csoportjának és tagjának a javára.

A pedagógia ennek szolgálatába állítható. „A racionális-morális elfogultságtól való megszabadulás (...) több a pedagógia számára, mint hatékonyságának kérdése. Túlélésről van szó, mivel ez az elfogultság (...) antieurópaizmussal és nacionalizmussal párosul" (Lenzen 1996: 68). A nevelésre nagy szerep hárul, hiszen a szunnyadó kulturális egység tudatát fel kell ébreszteni és élénken kell tartani, ugyanakkor tekintettel kell lenni arra is, hogy az Unió nemcsak kulturális egységet jelent, hanem politikai-jogi-gazdasági-monetáris egységet is. „A kulturális tényező leválaszthatatlan Európa jogi és gazdasági egyesülési folyamatáról" (Lenzen uo.). Ennek nyilván nevelési-oktatási implikációi vannak. Az európai harmonizációs törekvések „top-down" jellegét az oktatási szektor tudja némiképp kompenzálni, nem azáltal, hogy az oktatáspolitikát alulról szervezik meg, hanem mert a széles tömegek európaiságát, az új identitást készíti elő. „A magukat európaiaknak mondani akarók számára az erkölcsileg még tolerálható legszélső határainak minimális konszenzusa nélkül az európai egységből nem marad semmi a tőkén és az eurorendőrségen kívül" (Lenzen 1996: 69).

2. Az állampolgárság mai értelmezése az Európai Unióban

Az állampolgárság meghatározásában nincs egységes konszenzus. Szűk értelemben az állampolgár a társadalomban másokkal együtt élő személy. Ez a meghatározás nem elégséges, ki kell bővíteni a nemzetállamhoz való tartozással. Az állampolgár tehát az a személy, aki egy nemzetállam keretei között más emberekkel együtt él és közösséget alkot. Az európai hagyományok szerint az állampolgárság az *alapvető jogalap* arra, hogy a személy teljességében élhesse meg közösségi életét. Az állampolgárság „annak a jogi intézményesülése, hogy valaki teljes jogú tagja a közösségnek" (Marshall, idézi Krémer 2009: 159).

A demokratikus állampolgárságra való nevelés új szemléletbe állítja az állampolgárságot, a nemzeti állampolgárság fogalmának értelmét kiszélesíti a közösségi, vagy európai állampolgárság fogalmára. A közösségi állampolgárság mint az állampolgárság új, modern formája, magába foglalja a helyi, a nemzeti, a regionális és a nemzetközi közösségi életteret, amelynek az egyén egyszerre tagja és részese (vö. O'Shea 2003).

François Audigier, a svájci Université de Genève professzora az alábbi meghatározást fogalmazta meg: „Az állampolgár mindig egy polgártárs, olyan személy, aki a többiekkel együtt él" (Audigier 2005: 17). Az együttélés szabályozott közösségi keretek között bontakozhat ki. A szabályokat a jogok és kötelességek rendszere képezi. „Állampolgár az a személy, akinek jogai és kötelezettségei vannak" (Audigier uo.). A törvény őrködik ezek érvényesülése felett. A törvények a demokratikus jogállamiságot testesítik meg, amennyiben azok nem formálisak, hanem a társadalom és az állam működését, a társadalom és az állampolgárok közötti viszonyokat és azok érvényességet szabályozzák. A demokratikus társadalmakban a törvényeket az autonóm emberek hozzák létre az autonóm emberekért. Törvények nélkül az anarchia, formális törvényekkel a diktatúra él.

Az állampolgárság meghatározó jegyei:

- a lokalitáshoz való tartozás (a helyi identitás legfontosabb eleme),
- a közösséghez (államhoz, nemzethez) tartozás,
- az állampolgárság gyakorlását szavatoló, illetve az ebből következő szerep és státusz,
- a politikai és jogi elköteleződés.

A valahová tartozás az állampolgárság legfontosabb meghatározója, mivel az állampolgárság lényegét tekintve közösségi viszonyt kifejező fogalom. Ezt támasztja alá Audigier alábbi megállapítása: „A közösséget lényegében két viszonylat határozza meg: egyrészt a lokalitás, a lakóhelyi település – gyakorta az urbanitás, a civitas értelmében –, ahol a személy éli életét, amelyhez tartozik, másrészt az állam, amely a nemzeti hovatartozást hívja életre, és amely összes tagja számára jogok tömegét biztosítja" (Audigier 2005: 17). A valahová tartozás mindenek előtt egy földrajzi koordináták között levő helyhez kötődés – szűkebb értelemben lokálpatriotizmus, tágabb értelemben patriotizmus –, amelynek természetes velejárói a politikai szervezethez (államhoz), a hatalomhoz (politikai rendszer), a joghoz és az emberi közösséghez (társadalom), a kultúrához (történelem, hagyományok) és a nyelvhez való viszonyulás is. Az állampolgárságot mint a közösséghez való tartozás tartalmát leginkább kifejező fogalmak: a kulturális jogok és a szolidaritás. Karen O'Shea (2003) szerint a kulturális jogok erősen összekapcsolódnak az identitás kérdésével. Az identitás magába foglalja a nyelvet és a nyelvvel összekapcsolódó összes problémát, egy csoporthoz, közösséghez vagy néphez tartozás minden vetületét, beleértve az eredet kérdését is (O'Shea 2003: 19).

A valahová tartozás mindig viszonyulás valamihez, érzelmi állásfoglalás egy földrajzilag meghatározott helyhez a maga természeti és épített adottságaival, ahol a törvényekben megtestesült jogot gyakorolják, illetve

egy embercsoporthoz, egy nemzethez, egy néphez, amely ezeket a törvényeket megfogalmazza a saját védelmében. A valahová tartozás mindenekelőtt politikai és jogi tartalmakat hordoz. A valahová tartozás az ember társadalmi létének a dimenzióját fejezi ki, amely meghatározza identitását. Ebből következik az állampolgárság másik sajátossága: *a szerep és a státusz*.

A szerep a társadalom reprodukciójában való részvétel, a státusz a társadalmi szervezetben elfoglalt hely. Az ember szerepein keresztül gyakorolja a társadalmi státuszt. A *státusz* a „családoknak és egyéneknek a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helye" (Pataki 2001: 106). Kétféle státuszt lehet megkülönböztetni: a *rész-státusz*t és az *általános státusz*t. A részstátuszok a szerepekkel azonosíthatók. Az egyén több részstátuszt foglal el egyszerre, vagy élete során. Rész-státuszok pl. a foglalkoztatásból, a közszerep-vállalásból, a családi szerepből, stb. adódó társadalmi helyek. Az általános státusz a rész-státusok összessége által meghatározott társadalmi hely. A szerep és a státusz összefonódik. Minden státuszhoz megfelelő szerep társul. A szerepviselkedések együttesen meghatározzák a közösségben élő ember saját emberi arculatát, az egyén identitását, ugyanakkor megkövetelik a szerepekhez illő kompetenciák – ismeretek és készségek – és viszonyok elsajátítását is. Pataki János (2001) szerint rész-státusok között konzisztencia (megegyezőség) vagy inkonzisztencia (nem megegyezőség) alakulhat ki. Ez utóbbiból adódnak az ún. szerepfeszültségek vagy szerepkonfliktusok. A pedagógusok esetében ilyen például a magas iskolai végzettség és az alacsony társadalmi elismertség vagy az alulbérezettség közötti feszültség, vagy az iskolázottság, szükségletek, jövedelem és életmód között fennálló feszültség.

A társadalmi szerepek és státuszok összekapcsolódnak a *társadalmi aktivizmus*sal. Az egyén nem elszigetelt individuumként él a társadalomban, az emberi természet társas természet. A közösségi színtér az emberek mint állampolgárok cselekvő magatartásának a helye. Az emberi személy itt fejezi ki állampolgári minőségét, él jogaival és kötelességeivel, beleszól – a demokrácia eszközeivel – a társadalom életébe. Az aktív társadalmi részvételnek két alapvető aspektusa van: a törvényalkotási jog és a törvénytiszteleti kötelesség. „Az első jog a törvény kimondása, az első kötelesség a törvény betartása, vagyis a szabadság gyakorlása, a kezdeményezőkészség fejlesztése, a kapcsolati viszonyok megszervezése a többiekkel a törvény által nyújtott keretek között" (Audigier 2005: 18).

A demokratikus társadalmakban a szerep és a státusz az autonóm személy társadalmi megnyilvánulása. Ebből következik az állampolgár *politikai és jogi elköteleződése*. A politikai és jogi elköteleződés lényege a hűség az állammal szemben. Egyes országokban szétválasztják a politikai és a

jogi állampolgárságot. Nagy-Britanniában a politikai állampolgárság a királynőhöz való alattvalói hűséget jelenti, tehát a királyság intézményének elfogadását és szolgálatát. Az angol polgár tehát Anglia politikai állampolgára. A jogi állampolgárság szélesebb körű értelmezést nyer. Minden brit állampolgár élvezi a jogi állampolgárságot, amely arra vonatkozik, hogy az összes britet egyenlő jogok és kötelességek illetnek meg.

Az autonóm személy társadalmi magatartása sokkal felelősségteljesebb, mint az államnak alárendelt személy magatartása, mivel a döntéseket saját maga hozza, és ezekért a döntésekért felel. Ezért kell ismernie a törvényeket, a döntések jogi és morális következményeit. A szabadság gyakorlása nagy felelősséget hordoz magában. A polgári nevelés olyan kompetenciákkal ruházza fel az állampolgárt, amelyek megkönnyítik az autonóm személyiség társadalmi kibontakozását. Az állampolgárság tudás és magatartás. Nem magától alakul ki. A embert erre nevelni kell. Az ET a független és felelős állampolgár nevelési eszményét fogalmazza meg. Az iskolától ennek az eszménynek a gyakorlatra váltását várja el. Ahhoz, hogy egy demokratikus társadalom kívánatos, óhajtott legyen, át kell alakítani az ember társadalmi kultúráját, mentalitását, és ebben a nevelésre kell alapozni. A nevelés az a tevékenység, amely átalakítja az embert és ezáltal kialakítja az ember második természetét – figyelmeztet Démokritosz másfél ezer év távlatából.

Összefoglalás

A társas szerveződés a társadalmasodás egyre komplexebb irányába haladt. Legmagasabb szintjére az államszervezet megjelenésével jutott. A primitív, törzsi társadalmakban kialakultak a kollektivitások, amelyek a lét- és életbiztonság érdekközösségeiként működtek. Az állampolgárság a történelmi fejlődés eredményeként keletkezett, a társadalmi szerveződés azon fokán, amikor a társadalom intézményesülése folytán megjelenik a modern állam.

Az állampolgár fogalma nem tévesztendő össze a polgár fogalmával. A polgár fogalmának tartalmi jegyei vagy a városi lakosokra, vagy a kézműves és kereskedő foglalkozásokhoz kapcsolódott. Az állampolgár valamely államközösséghez tartozó személyt jelölő fogalom. „A nemzetállamokban az adott politikai rendszer határain belül élő emberek legnagyobb része állampolgár: közösek a jogaik és kötelességeik, és egy nemzet tagjainak tartják magukat. A világon ma, leszámítva a politikai menekülteket és a 'hontalanokat', gyakorlatilag mindenki egy nemzeti politikai rezsim tagja" (Giddens 2003: 310).

Az állampolgárság fogalmának tartalma és terjedelme a történelem során sokat fejlődött. Marshall a modern kori állampolgárság fejlődésében három szakaszt különböztet meg: a személyi vagy alanyi állampolgárságot, a politikai állampolgárságot és a szociális állampolgárságot. A 20. században az állampolgárság tartalma tovább szélesedett. Kialakult az országhatárokat túllépő, úgynevezett kettős vagy többszörös állampolgárság. Innen már csak egy lépés vezet a 21. században egyre gyakrabban hangoztatott transznacionális (nemzetek fölötti) állampolgárságig. Ennek egy konkrét megnyilvánulása lehet az európai állampolgárság. Ennek most még sok akadály állja útját. Megjelentek az euroszkeptikus elméletek, amelyek a nemzeti állampolgárság eszményét nosztalgikusan dolgozzák fel. Felerősödött a nacionalizmus. Nem akar szűnni a terrorizmus veszélye sem. Ezt ellensúlyozzák az eurooptimista elméletek, amelyek a multikulturalizmus eszményében hisznek és bíznak az Unió valós sikerében. Bízunk abban, hogy lépésről lépésre haladva megvalósítható Winston Churchill (1874–1965) politikai álma az Unióról és a népek közötti megbékélésről, amelyről 1946. szeptember 19-én, Zürichben beszélt.

Kulcsfogalmak

állampolgár, állampolgárság, európai állampolgárság, integráció, Delors-terv, európai állampolgárság optimizmusa, európai állampolgárság szkepticizmusa, top down, belső idegenség, demokratikus állampolgárságra való nevelés

Összefoglaló kérdések

1. Lehetséges-e állampolgárság nélkül élni Európában? Indokoljuk meg válaszunkat!
2. Hogyan fejlődött az állampolgárság tartalma az európai állampolgárság megfogalmazásáig terjedően?
3. Mi a „top down" tartalma?
4. Mit értünk a „belső idegenség" fogalma alatt?
5. Mi jogosít fel az európai állampolgárságba vetett optimizmusra?

Könyvészet

AUDIGIER, François
2000: *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Strasbourg, Conseil de la Cooperation Culturelle (CDCC).

DELORS, Jacques
1993: *Das neue Europa.* München – Wien, [s.e.].

DINICĂ, Stela
2005: *Cetățenia europeană – o nouă identitate.*
www. civica-online.ro//cetatenie_europeana.html. Letöltve 2007. 10. 01.

CHEVALIER, Jean–GHEERBRANT, Alain (eds.)

1999: *Dictionnaire des Symbol – Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, coleurs, nombres.* Édition revue et augmentée, Éd. Robert Laffont/Jupiter, Paris (Magyar fordítása Szőnyi Magda: *Szemelvények a francia* Szimbólumszótár*ból*, kézirat).

CHRYSSOCOOU, Dimitris, N.

2008: *Theorizing European Integration.* Taylor and Francis Ltd., Cambridge.

DURKHEIM, Émile

1967: *Az öngyilkosság.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

ELIAS, Norbert

1987: *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások.* Gondolat Kiadó, Budapest

GALSTON, William

1991: *Liberal purposes: Goods, Virtutes and Duties int he Liberal State.* Cambridge University Press, Cambridge.

GIDDENS, Anthony

2003: *Szociológia.* (10. Fejezet, ford. Nagy Miklós), Budapest, Osiris, 310–342.

HALÁSZ Gábor

2000: Az EU-csatlakozás haszna és költségei az oktatás területén. *Új Pedagógiai Szemle*, I. évfolyam, 5. szám, 95–102.

KECSKÉS László

2005: *EU-jog és jogharmonizáció.* (Bővített második kiadás), HVGORAC Kiadó, [h.n.]

KRÉMER Balázs

2009: *Bevezetés a szociálpolitikába.* Napvilág Kiadó, Budapest.

LENZEN, Dieter

1996: Európaivá nevelés és oktatás. (Ford. Lesznyák Ágnes). In. *Magyar pedagógia*, 96. évf., 1996/1, 59–76.

LUDÁNYI Ágnes

2007: *Inter- és multikulturális nevelés a tanárképzésben.* EKF Líceum, Eger.

MARSHALL, Thomas Humphrey

1991: Az állampolgárság fejlődése a 19. század végéig. In *A jóléti állam.* Szerk. Ferge Zsuzsa – Lévai Károly, T-Twins kiadó, Budapest, 50–59.

MISZLIVETZ Ferenc

2007: Az európai konstrukció. http://www.ises.hu/wp-content/uploads/2007/10/europai_konstrukcio_poltud_szemle.doc. Letöltve 2010. 01. 31.

O'SHEA, Karen

2003: *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship.* Strasbourg, DGIV/EDU/CIT 29, Council of Europe.

PATAKI János

2001: Szakmai ismeretek. In *Tereptanári munkakönyv.* Szerk. Kocsis Emília. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 67–188.

***Lisszaboni Szerződés. http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_hu.htm. Letöltve 2011. 02. 10.

V. fejezet

Az állampolgárságra való nevelés szükségessége

- A nemzetállamok társadalmi öröksége
- Sokféleség az egységben
- A demokratikus polgári nevelés politikai előkészítése az Unióban
- Az európai állampolgárságra való felkészülés

Bevezetés

Az előző fejezet gondolatmenete folytatódik ebben a részben. A hangsúlyt arra helyezzük, hogy megindokoljuk az európai állampolgárságra való felkészülés szükségességét mint garanciát arra, hogy egy erős nemzetállamisággal rendelkező európai térségben van esély arra, hogy kibontakozhassék az egységes állampolgársági tudat. Az Unió integráló államszerkezetet testesít meg, a nemzetállamok olyan egységét, ahol az általános értékek és normák a nemzetek mindegyikének felemelkedését szolgálják. Mindenek előtt ennek a törekvésnek általános elfogadottságát kell megvalósítani. Az Unió társadalma polivalens, tehát demokratikus, és mint ilyen, az interkulturalitás eszméjére kell épülnie. Olyan követelmény ez, amelyre az Uniót alkotó nemzeteknek a tudatos polgári neveléssel kell válaszolniuk. A demokratikus állampolgárságra való felkészítés letéteményese az iskola. Az ET ajánlást fogalmazott meg a tagországok felé. Amelyben azt kéri, hogy az iskolai oktatásba vezessék be a polgári nevelés tantárgyat, olyan alapozó tantárgyként, amely valóban képes arra, hogy a demokratikus, inter- és multikulturális szemléletet közvetítse, és ezen túlmenően multikulturális készségekkel, kompetenciákkal, tudással vértezze fel a felnövekvő generációt. Az Uniónak érdeke, hogy ez emberek magukénak érezzék Európa egészét, jól érezzék magukat benne, hogy identitásuk integrált részét képezze az európaiság tudata. Ezen sokat kell munkálkodni, hiszen a régi beidegződések, reflexek nagyon erősek, és bármilyen zavaró helyzet vagy körülmény felszínre segítheti ezek kicsapódását.

A polgári nevelést valójában két értelemben kell felfogni. Szűk értelemben a demokratikus állampolgárságra való nevelést jelenti. Tágabb

értelemben magába foglalja az erkölcsi nevelést, a környezeti nevelést, az életmódra való nevelést, a szabadidő megszervezésére és eltöltésére való nevelést is. Az európai állampolgárságra való nevelés mindazonáltal a multikulturális értékek tiszteletére való nevelés.

1. A nemzetállamok társadalmi öröksége

A polgári nevelés mint tantárgy alig néhány esztendeje került be a formális oktatás curriculumába, az európai integráció terjeszkedésének köszönhetően. Az iskolai polgári nevelés az oktatás tartalmának didaktikai tagolásával előre pontosan meghatározza az oktatási célokat, a tanítás szervezési formáit, eszközeit és technológiáját, a tanítás hatékonyságának ellenőrzését, és előrevetíti a minőségi fejlesztés szükségességét. Előrelátható, hogy a tantárgy iskolai tanítását folyamatosan korszerűsíteni kell, meg kell teremteni ennek adekvát feltételeit. A tantárgy jellegére való tekintettel itt sokkal inkább kell figyelni a társadalmi elvárásokra és a gyermek szükségleteire, mint bármely más tantárgy esetében.

A máltai szovjet-nyugati csúcstárgyalások és a keleti blokk államaiban az azt követő 1989-es társadalmi megmozdulások után felélénkültek az Európai Unió bővítését szorgalmazó politikai törekvések. Az Unió magas tisztségviselői tisztán látták, hogy a fél évszázados politikai-ideológiai indoktrináció átalakította az emberek mentalitását. A szovjet blokk államaiban élő, a hatalomból kiszorult, a társadalmi önkénynek kiszolgáltatott tömegek a *passzív társadalmi részvétellel* alkalmazkodtak a fennálló társadalmi valósághoz. A világhoz való viszonyulásukat, szociális működésüket, társadalmi szerepvállalási attitűdjüket többnyire az individualista szemlélet, az egyéni érvényesülés, az esetlegesség és a negativizmus jellemezte. A sokoldalúan fejlett szocialista-kommunista embereszmény szellemében nevelt állampolgárokban lassan kihunytak azok a természetes kompetenciák, amelyeket gyűjtőnéven társadalmi szolidaritásnak szokás nevezni. Az egyéni boldogulás perspektívája beszűkítette az emberek egymás iránti felelősségének érzését, mivel a civil szférát az állam törvényen kívül helyezte, megsemmisítette. Ezt fokozta a nemzet és a nemzetállam eszméjének kizárólagos és folyamatos sulykolása, az *ideológiai indoktrináció*. A nemzeti érzésre épített ideológiai nevelés kimerítette a nacionalista nevelés tartalmát. A nacionalista szellemben folyó nevelés célja a túlfűtött hazafiságtudat kialakítása volt, aminek velejárója a másság, a tolerancia, a demokratikus értékek elhanyagolása, tartalmi kiüresítése, felületes-formális kezelése vagy elvetése. Nos, nem ilyen szellemre épült az Európai Unió eszméje. Az iskolai állampolgári nevelés egész curriculuma szükségszerűen felülvizsgálatra szorult.

2. Sokféleség az egységben

Az Unió soknemzetiségű, sokszínű, sokféle érdeket integráló állameszményt testesít meg, a nemzetállamok olyan egységét, ahol az általános értékek és normák a nemzetek mindegyikének felemelkedését szolgálják. Az Unió társadalma polivalens, tehát demokratikus, és mint ilyen, az interkulturalitás eszméjére épül. A társadalmi polivalencia sokféle formában nyilvánul meg, és valamely konkrét társadalomban föllelhető, de egymástól eltérő kultúrák – bele értve a nyelveket, szokásokat és hagyományokat, társadalmi és történelmi tudatokat, nemzeti érzületeket, mítoszokat és előítéleteket – egységét fejezi ki. A sokféleség egységét. Az előbbi kifejezés paradox tartalmakat hordoz magában, a „demokrácia paradoxonát" (Veress 2000: 44). A demokrácia paradoxona két tengely mentén éleződik ki. Az egyik „a magánérdek és a közjó, az egyén és a közösség szembenállása", a másik a „többség és a kisebbség" szembenállása. A demokráciának ezen alapdilemmái lényegében a demokrácia eltérő értelmezhetőségi lehetőségének adnak teret, amelynek velejárója a demokrácia eltérő gyakorlatainak legitim volta (vö. Veress 2000). Egy demokratikusan integrált társadalomban a demokratikus elvek és értékek, a toleranciát erősítő normák, az együttműködésre való irányultság és készség szükségszerűen a társadalom működésének feltételei, minthogy ezek határozzák meg az egyének mint egyének és a belőlük szerveződő kisebb vagy nagyobb csoportok és közösségek magatartási habitusait, az élhető társadalmi kultúrát. Ezt a kultúrát meg kell tanulni, annál is inkább, mert a sokféleség megnyilvánulásának alapja a szabadság és az egyenlőség, ami más-más konnotációt hordoz a többségi elv demokráciáját és az önrendelkezési elv demokráciáját legitimnek valló, de egymással szemben álló társadalmi diskurzusban, bármennyire is toleránsnak mutatkozik. „Tévedés lenne azt gondolni, hogy a tolerancia olyan erény, amely lemond arról, hogy a sajátjához ragaszkodjon, és a másik azonos érvényét képviselje" (Gadamer 1990: 59). Gadamer figyelmeztetését meg kellene hallani, hiszen a kulturális és nyelvi pluralizmus, a gazdasági fejlettségbeli különbségek, a munkamigráció stb. feszültségek forrásai lehetnek olyan társadalmi színtéren, ahol a gazdasági-jóléti különbségek evidensek az egyes régiók között, és az elért eredményekről, megvalósításokról, helyzeti előnyökről nem szívesen mondanak le. A szocializáció folyamatában tudatosan kell törekedni a tolerancia szellemének ápolására. A demokratikus állampolgárságra fel kell készíteni a gyermeket.

A *demokratikus állampolgárság*ra való felkészítés alapozása a családban kezdődik el, és a formális oktatásban folytatódik. A formális oktatás egyik alapfeladata a polgári nevelést megalapozó terminológia helyes ér-

telmezésének és használatának az elsajátítása, hiszen a polgári nevelés olyan fogalmakkal operál, amelyeket a köznyelvben is beszélünk, ám a leggyakrabban nem is gondolunk a fogalmak valódi és mélyebb tartalmára. Egyesek úgy vélhetik, hogy nem is kell ezen fogalmak tartalmát meghatározni, hiszen mindenki magától értetődő tartalommal ruházza fel, és mindenki ugyanazt érti, mondjuk a demokrácia, a tolerancia stb. alapfogalmak alatt. A valóság azonban mást mutat. Ha megkérdezünk egy tanulót (de akár egy felnőttet is) mondjuk arról, hogy mit ért a kulturális jogok alatt, legtöbbször igen homályos, de egyáltalán nem koherens válaszokat kapunk. Joggal vetődik fel tehát a demokratikus nevelés legfontosabb alapfogalmai tisztázásának szükségszerűsége. Erre az iskolai oktatás és nevelés a legalkalmasabb.

Az Unió azt szeretné elérni, hogy ez emberek magukénak érezzék Európa egészét, jól érezzék magukat benne, vagyis, hogy identitásuk integrált részét képezze az európaiság tudata. Ezen sokat kell munkálkodni, hiszen a régi beidegződések, reflexek nagyon erősek, és bármilyen zavaró helyzet vagy körülmény felszínre segítheti ezek kicsapódását.

Az új egységes európai államképzet egyenlő jogokkal és kötelességekkel ruházza fel az embereket mint az Unió polgárait és a nemzeteket mint az Uniót alkotó közösségeket. Erre a közös társadalmi életre kell felkészíteni a polgárokat. Az Unió ennek jegyében alkotta meg az uniós szimbólumokat, annak érdekében, hogy ezek is erősítsék az európai identitástudatot. Egyik ilyen szimbólum az 1986. óta használt EU-zászló, kék alapon körben 12 ötágú arany csillaggal. Minden tagország használja nemzeti zászlója mellett. Ma már a gépkocsik forgalmi rendszámát nem a nemzeti színek szimbóluma díszíti, hanem a 12 ötágú csillag kék mezőben. Elfogadták az EU himnuszát is, Beethoven IX. szimfóniájának *Örömódá*ját.

3. A demokratikus polgári nevelés politikai előkészítése az Unióban

Az Európai Tanács a tagállamok állam- és kormányfőinek, szakminisztereinek több találkozóján határozatokat fogadott el arra vonatkozóan, hogy hozzák létre Lengyelországban a Polgári Nevelés Európai Információs Központját (PNEIK). Ilyen csúcstalálkozók voltak például az ET állam- és kormányfőinek 1993. október 8–9-i bécsi konferenciája, vagy az oktatási miniszterek 1999. március 23–24-i madridi 18. konferenciája. A PNEIK célja az volt, hogy megfelelő intézményi struktúrát építsenek ki a polgári eszme és szellemiség terjesztése érdekében, a tagállamok mindegyikében, amelyek hatékonyan felvehetik a harcot a világban elszabadult xenofób, antiszemita, rasszista és agresszív politikai extrémizmus ellen, hogy visszaszorítsák a mindenféle kisebbségek megkülönböztetését és zaklatását.

(Emlékezzünk csak a marosvásárhelyi 1990. évi Fekete Márciusra, a szerb nacionalizmus újvidéki magyar és idegenellenes agresszióira, a szlovák magyarellenes tettlegességig elfajuló intoleranciára, az erdélyi magyarok „leoláhozására", illetve a szerbiai magyarok „leszerbezésére" Magyarországon, vagy a kisebbségi magyarok „lebozgorozására" saját szülőföldjén, és a sor folytatható). Nem olyan Európára van szükség, ahol lehetőség van arra, hogy egy közösséget kollektív bűnösnek deklaráló dekrétumot aktualizálni lehet, ahogyan Szlovákia teszi a 21. század elején, és *nota bene*, a demokratikus elvek sértetlen alkalmazását szorgalmazó Európai Unió tagjaként. Igaz, szélsőséges megnyilvánulások mindig voltak és lesznek is, de állampolitikai szinten ez összeegyeztethetetlenek az európaiság szellemével, elvével. Ahhoz, hogy az európaiság a társadalmi rend szintjén működőképessé váljék – időigényes, mert az indoktrinált mentalitások megváltoztatására sok időre, akár generációkra van szükség –, a nevelésre kell összpontosítani a figyelmet, mert a nevelés a legzsengébb korban kezdődik el, amikor a legkönnyebben lehet alakítani az ember személyiségét, tudását, meggyőződését, a szükségleteknek megfelelő kompetenciákat, olyan ismereteket lehet átadni és olyan készségeket lehet kialakítani, amelyek megkönnyítik az egyének Európai Unióba való társadalmi integrációját, a nemzeti állampolgárságnak európai állampolgárságként való megélését. Az iskolai nevelés és oktatás a rendszeres, lényeges, érthető értékek átadására szakosodott szervezett, módszeres, és megtervezett, a generációk között zajló társadalmi tevékenység. Azért kell központba helyezni az iskolai nevelést, mert a nevelésnek ez a másodlagos színtere továbbítja az olyan értékeket, mint a szabadság, a jogállamiság, a szolidaritás, a kölcsönös tisztelet, a mássággal szembeni türelem, a törvénykövető magatartás, együttműködés, társadalmi részvétel, kapcsolattartás és dialógus stb.

Az Európai Unió nevelési eszményét korábbi nemzetközi demokratikus alapokmányok alapozzák meg, például:

- Az Emberi és Polgári Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948),
- Az Emberi Jogok Európai Konvenciója (1950),
- Európa Szociális Chartája (1962),
- A Dolgozók Alapvető Szociális Jogainak Közösségi Chartája (1996).

A demokratikus nevelés értékeinek kidolgozása időigényes, hosszú folyamat. Az általános emberi jogokra vonatkozó nemzetközi dokumentumokat keretdokumentumoknak kell tekinteni, mivel ezek az emberi jogokról szólnak. Az aláíró államok azon szándékát fejezik ki, hogy egyetértenek az emberi jogok elvi érvényességével, és törekedni fognak azok törvénybe iktatására, az ország saját állami jogrendje szerint. Fontos lépések

ezek, hiszen az elvi megállapodások képezik a gyakorlati megvalósítások alapjait. Az oktatásra és nevelésre vonatkozó konkrét nemzetközi egyezményeket az általános elvi megállapodások mentén dolgozták ki.

4. Az európai állampolgárságra való felkészülés

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában (1948. december 10., New York) az állampolgársági jogok a kulturális jogok között szerepelnek. A Nyilatkozat 15. cikkelye kimondja, hogy: (1) „Mindenkinek joga van az állampolgársághoz. (2) Senkit sem lehet állampolgárságától, sem állampolgársága megváltoztatásának jogától önkényesen megfosztani" (EJENy). Az állampolgárság tehát alapvető emberi jog. Minden embert megillet. Sajátos tartalmakat hordoz, olyan tartalmakat, amelyeknek alapjait a valamely nemzethez, néphez, országhoz való tartozás határozza meg. A szocializáció folyamán készülünk fel rá, amelyben az iskolának kiemelt szerepe van. Az állampolgárságra való felkészülést az iskola az oktatás és nevelés minden eszközével ellátja. Minden tantárgy részese ennek. Van azonban néhány olyan tantárgy is, amelyek a legnagyobb mértékben járulnak hozzá az állampolgári habitus kiművelésének. Ilyenek mindenek előtt: az irodalom, a történelem, a filozófia, a polgári nevelés. Alább a polgári nevelés tantárgy szerepét – mint a leginkább szakosodott diszciplínáét ismertetjük.

A *polgári nevelést*, az iskolai curriculum ajánlásaira való tekintettel, az európai demokratikus állampolgárságra való felkészítésre szűkíthetjük le.

A polgári nevelés fogalma nehezen definiálható, mivel a polgári jelző szférája is csak viszonylagos pontossággal írható körül. A polgári és a civil szinonim fogalmak, az emberközpontúságra, a humán értékekre vonatkoznak. A polgári nevelés a humán értékeket közvetíti. Célja a demokratikus szellemiség és magatartás kialakítása, fenntartása és elmélyítése, amely az aktív társadalmi részvételt eredményezi, olyan viselkedési és magatartási habitus létrejöttét, amelyben természetes helyére kerülhet a szűkebb és tágabb emberi és biológiai környezetünk felelősségteljes óvása és védelme. A polgári nevelés valójában két értelemben fogható fel. Szűk értelemben a demokratikus állampolgárságra való nevelésre redukálódik. Tágabb értelemben magába foglalja az erkölcsi nevelést, a környezeti nevelést, az életmódra való nevelést és a szabadidő megszervezésére és eltöltésére való nevelést is.

Marin Călin (1996) úgy látja, hogy a nevelés teoretikusai a polgári nevelés fogalmát legalább négy tartalommal töltötték meg, ami a definíció körüli bizonytalanságot fokozza. Ezek: a.) a polgári jogok tanítása, b.) a

politikai elköteleződésre való oktatás, c.) az erkölcsi nevelés és d.) az integráció szellemében folyó nevelés.

Egyesek szerint a polgári nevelés nem egyéb, mint az egyéni és közösségi jogok tanítása, a polgári társadalom elvi alapjaira épülő készségek és viselkedési habitusok kialakítása, vagyis a demokráciára való nevelés.

A politikacsinálók nem elégszenek meg ezzel a megközelítéssel. Szerintük a polgári nevelés lényegében a politikai neveléssel azonos, hiszen a demokratikus kultúrához feltétlen hozzátartozik a politikai kultúra is. E szerint a polgári nevelésnek az a szerepe, hogy tanulmányozza az állam és az állam intézményeinek felépítését, működését, funkcióit, valamint az állam és az állampolgárok között fennálló viszonyokat.

Vannak, akik a polgári nevelést teljesen leválasztják a politikától, mondván, hogy a politika elideologizálja, szélsőséges esetben indoktrinálja a nevelést. A polgári nevelés politikamentes kell, hogy legyen, tehát az erkölcsi nevelés szerepét kell betöltenie. Az erkölcsi nevelés valójában a polgári nevelés része, de nem azonos vele. Az erkölcsi nevelés általános erkölcsi fogalmakat, kategóriákat, viszonyulásokat, értékeket és normákat állít fel, ezeknek a megvilágítására vállalkozik, a szándék vagy a tények szintjén.

Az uniós retorika szinte törvényszerűen kényszerítette ki a polgári nevelés sajátos értelmezését, aminek köszönhetően sok teoretikus az integráció szellemében folyó nevelésként értelmezi.

A fenti meghatározási kísérletek a polgári nevelést az állampolgárság egy-egy területére, vetületére szűkítik le.

A polgári nevelés lényege az aktív, demokratikus, felelős állampolgár kialakítása. Ne tegyél olyat másokkal, amelyet magaddal szemben nem tennél meg – ez lehetne a polgári nevelés alapvetése. Véleményünk szerint a polgári nevelés tárgya minden olyan nevelési tartalom vagy mód, amely az emberközpontú, humanitárius értékeket tekinti alapértékeknek, és az ezeket megalapozó készségek kialakítását tűzi ki célul. A polgári nevelés tantárgyi keretét, a tananyagot elsősorban a demokratikus emberi együttélést segítő értékekre és normákra kell építeni. A demokratikus állampolgárság eszménye ezt fejezi ki. Ezen túlmenően hasznos és indokolt a környezeti nevelésre összpontosítani, majd az életmódra, a szabadidő megszervezésére is. Mi a továbbiakban a demokratikus állampolgárságra való nevelést vesszük elemzés alá. Csatlakozunk azokhoz a teoretikusokhoz, akik szerint a polgári nevelés az a nevelés, amely a demokrácia értékeit tekinti a nevelés iránymutató elveinek. A polgári nevelés ehhez nyújt ismereteket, értékeket, cselekvési és magatartási mintákat, és ezeknek a kompetenciáknak a kialakítására törekszik.

Összefoglalás

Az európai állampolgárság eszméje a sokféleség egységére épül. A ma még törékeny államföderáció tagállamaiban hullámzó intenzitással, de erősen él a nemzetpolgársági identitást megalapozó nacionalizmus. A nemzetállamiságot túlhaladó, de nem nihilizáló európaiság gondolata nem magától épül be a polgárok tudatába, mentalitásába. A kultúrába való bevezetődés sajátos problémájával kerülnek szembe a nemzetek polgárai, hiszen egy már kialakult kulturális identitásra kell ráépülnie egy merőben új identitásnak, az európai állampolgársági státusznak. A folyamat sajátossága a nemzeti alapú mentalitást megőrizve integrálni elv érvényessége. Ennek alapja a mássághoz való viszonyulás megváltoztatása. A kulturális identitás elemeit – tudás, jártasságok, készségek, attitűdök, szokások, viszonyulások – tartalmukban nem szűkíti le, nem üresíti ki, csak hozzáad ahhoz, gazdagítja. A kulturális tanulásnak ez a folyamata nem tud automatikusan végbemenni. A szociális tanulást mint környezeti hatástvisszahatást ki kell egészítenie a szervezett, intézményesített oktatásnak. Ebből következik, hogy az iskoláknak új típusú feladatokat kell teljesíteniük, új célszemléletet kell érvényre juttatniuk. A nevelést a nevelési befolyásra legérzékenyebb korosztállyal, a gyerekekkel kell elkezdeni. A szemléletváltáshoz időre van szükség. Az állampolgárságra való nevelést át kell alakítani demokratikus állampolgárságra való neveléssé. Az Európai Unió nevelési eszményét több nemzetközi demokratikus alapokmány alapozza meg. Ilyenek például *Az Emberi és Polgári Jogok Egyetemes Nyilatkozata* (1948), *Az Emberi Jogok Európai Konvenciója* (1950), az *Európa Szociális Chartája* (1962), *A Dolgozók Alapvető Szociális Jogainak Közösségi Chartája* (1996). Ezek szellemében a demokratikus polgári nevelést legalább négy tartalommal kell kitölteni: a.) a polgári jogok tanításával, b.) a politikai elköteleződésre való oktatással, c.) az erkölcsi neveléssel és d.) az integráció szellemében folyó neveléssel. Ezek az elvi elvárások a demokratikus eszmék valós tudati integrációját készítik elő.

Kulcsfogalmak

nemzetállam, indoktrináció, a demokrácia paradoxonai, demokratikus állampolgárság, polgári nevelés

Kérdések és feladatok

1. Milyen társadalmi-politikai eszméket örökítenek át a nemzetállami ideológiák alapján szerveződő államok?
2. Mit értünk ideológiai indoktrináción?
3. Milyen tartalmi értelmezései lehetnek a polgári nevelésnek?
4. Melyek azok az európai dokumentumok, amelyek lefektetik a demokratikus nevelési eszmény alapjait?

Bibliográfia

CĂLIN, Marin

1996: *Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative.* București, Editura ALL, 115–126.

GADAMER, Hans Georg

1990: *Das erbe Europas.* Frankfurt am M., [é.n.].

VERESS Károly

2000: *Kisebbségi létproblémák.* Komp-Press Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár.

***Az EMBERI JOGOK EGYETEMES NYILATKOZATA

http://amnesty.hu/ejeny.pdf. Letöltve 2011. 03. 01.

VI. fejezet

A nemzeti társadalmi emancipációt szolgáló nevelési törekvések

- Az oktatás és nevelés állami monopóliuma
- Világnézeti-ideológiai nevelés
- Népnevelés a társadalmi és kulturális felemelkedés szolgálatában
- Nemzetnevelés a nemzeti felemelkedés érdekében
- Nemzetelvű nevelés – etnocentrizmus vagy nacionalizmus

Bevezetés

Az utolsó két évszázad történelme azt példázza, hogy az oktatás és nevelés a társadalmi eszmény újrafogalmazásával a társadalmi és nemzeti felemelkedés szolgálatába szegődött. Állam és civilek, intézmények és magánszemélyek, iskola és egyház, értelmiségiek és mecénás filantrópok egyaránt részt vállaltak ebből a munkából. Amikor a társadalom érdeke a nemzeti föleszmélés és a nemzettudat megerősítése volt, a nemzetnevelés és nemzeti szellemű nevelés erősödött meg. Amikor a társadalmi felemelkedésnek a műveltségi deficit állta el útját, a műveltség terjesztése, az írni-olvasni tanítás vált fontossá. Amikor a kisebbségi léthelyzet hátrányaival kellett megküzdeni, a szakismereti képzés, az életre nevelés és az erkölcsi nevelés került előtérbe. Egyszerre vagy egymást követve mind-mind a népek emancipációját igyekezett előmozdítani. A népnevelés, a nemzetnevelés sajátossága az etnocentrizmus. Az etnikai jelleget magán hordozó emancipációs törekvések fontos momentumai az állampolgársági tudat alakításának. Történelmi szükségszerűségből erednek. Az állampolgársági habitus alakításának jelentős mozzanatai. Azért tárgyaljuk ezeket a kérdéseket, hogy rámutassunk arra, hogy mekkora utat kell megtenni a nemzeti neveléstől a nemzetek közötti egymás mellett élésre való nevelésig, a monokulturális szocializációtól a multikulturális szocializációig.

1. Az oktatás és nevelés állami monopóliuma

Az iskolai oktatási-nevelési munkának mindenkor volt egy meghatározott eszmei alapvetése, irányvonala, vezérlő fonala, hiszen a tanterv terve-

zése, a tantárgyi curriculum szervezése és összeállítása nem légüres térben zajlik, hanem az aktuális társadalmi közegben, az aktuális társadalmi berendezkedés keretei között. Országunkban az oktatásszervezés állami monopólium, így az oktatás curriculumának megtervezése és megvalósítása az állami kompetencia körébe kerül. Az oktatásszervezés a társadalmi reprodukciónak van alárendelve. Célja a társadalom funkcionális működésének, illetve konzerválásának biztosítása. Ennek a célnak a megvalósítására kell felkészülnie az iskolának, az iskolai nevelésnek. A demokrácia deficitjét magában hordozó államok gondolkodási struktúrájában, a szokásjog vagy a megújulási készség hiányában erősen ragaszkodnak azokhoz a nevelési hagyományokhoz, amelyek megalapozták a nemzetté válást és a nemzetként való érvényesülést. A történeti fejlődés bizonyos szakaszaiban valóban történelmi szükséglet volt a népek nemzeti tudatra ébresztésére. A tudás és a tudást közvetítő nevelés volt a történelmi felemelkedés eszköze. A politikai nemzeti államok kialakulása nagyjából a rendi társadalmak felbomlásával egyszerre megy végbe a 19. században. A polgárosodás folyamata, tehát a feudális rendi viszonyok felbomlása az angliai polgári forradalommal veszi kezdetét, de az európai nemzetállamok jóval később jönnek létre. A polgárosodás folyamata csak elindítja a társadalmi emancipációt, valójában azonban a 19. században kap új értelmezést a nép fogalma, amely ekkorra a kulturális elmaradottságot hordozó tömegeket jelölte.

A tizenkilencedik században a 'nép' fogalma csak az alacsony és a rendi társadalom alatt elhelyezkedő néprétegeket jelölte" (Mollenhauer 2000: 116).

A neveléstörténetnek voltak olyan időszakai, amikor elsőbb rendű volt a nemzeti monokulturalizmus eszméjének pártolása, szorgalmazása és támogatása, mint a multikulturalizmusé. Alább a monokulturális nevelés néhány módozatát elevenítjük fel.

2. Világnézeti-ideológiai nevelés

Bármely közoktatási rendszernek ideológiai funkciója is van. „Az oktatási rendszer viszonylagos függetlensége és az osztályviszonyok szerkezetétől való függősége között kapcsolat van" (Bourdieu 2003: 23). Az oktatási rendszer nem semleges, hiszen hozzájárul az adott társadalmi viszonyok újratermeléséhez.

Sok, főleg az erősen osztálytársadalmasodott osztályideológus természetes elvárása az, hogy az iskolai tananyag, legfőképpen az általános vagy történelmi műveltségi tantárgyak tananyagát hálózza be az uralkodó ideológia, hiszen az iskola az államé. (Nyilván az állami közoktatási intézményrendszer vonatkozásában.) Pièrre Bourdieu (1930–2002) az oktatási

rendszerek funkcionális kettősségét – a viszonylagos függetlenséget és az ideológia behálózást – elkerülhetetlennek tartja, mivel az iskolának minden korszakban eleget kell tennie a külső elvárásoknak, „amelyek a társadalmi rend legitimálására való funkcióját meghatározzák" (Bourdieu 2003: 27).

Az oktatási rendszerek leggyakrabban a politikai vagy vallási indoktrinációval töltik be ideológiai nevelési funkciójukat. Az ideológia besulykolása burkoltabb vagy nyíltabb formában történhet.

A zárt társadalmú nemzetállamok az ún. monokultúra terjesztését tartják fontosnak, általában a nemzeti, szélsőséges esetben a nacionalista vagy szélsőséges nacionalista szemléletű nevelést támogatják. A társadalom újratermelését az ideológia besulykolásával kívánják biztosítani, és ezt nem palástolják, ellenkezőleg, erőszakolják. Az iskolai rendszer viszonylagos függetlensége mégis többé-kevésbé megmarad, amennyiben a pedagógusok, szakmaiságukat képviselve, a „pedagógiai konzervativizmus" fenntartására törekednek.

A polivalens értékekre épülő társadalmak a nyitott társadalom eszméjét tartják üdvösnek, és a demokratikus értékeket hirdetik. Iskoláikban a demokratikus nevelés eszménye érvényesül. Mindenesetre tudni kell, hogy az iskolai oktatás és nevelés az életre nevelés szándékát kell kifejezze, és ennek megfelelően alkalmazkodnia kell a világ változásaihoz. Azonban, az iskola kötelessége az örökké érvényes értékek közvetítése, olyan értékeké, amelyek meghatározzák az ember viszonyulását önmagához és saját közösségéhez, a többi emberhez vagy emberi közösséghez, a világhoz. Elkerülhetetlen tehát, hogy ne adna valamilyen világnézetet, ne alakítaná az ember pszichointellektuális (értelmi-érzelmi) és komportamentális (erkölcsi-akarati) arculatát. Már maga a tanterv is a közvetítendő világnézetet tartalmazza, de a rejtett curriculum is ugyanezt szolgálja.

A világnézeti nevelés tehát elkerülhetetlen. Mit is jelent a világnézeti nevelés? Egyfelől a világszemlélet (tudományos vagy vallásos, racionalista vagy idealista) kialakítását, másfelől az ideológiai indoktrinációt (valamely politikai doktrína egyedüli érvényességét sulykoló nevelés, pl. a szocializmus, illetve kommunizmus, esetleg a fasizmus vagy ezekhez hasonló ideológiák erőszakos, punitív tanítása). Fodor László azt hangsúlyozza, hogy a világnézet és az életfelfogás tervszerű alakításában két szélsőséges, „stratégiai út" körvonalazódik: „a világnézetileg abszolút el nem kötelezett, úgymond világfelfogásilag semleges nevelési stratégia (amely gyakorlatilag szinte kivitelezhetetlen, hisz minden nevelés bizonyos filozófiai alapokra épül [... és] az egyetlen alapvetésen vagy jónak deklarált ideológián, illetve leszűkített világnézeti eszmerendszer alapján működő nevelés [..., ámde egyik szélsőséges mód sem] képes kellően elősegíteni a növendékek személyes, az egzisztenciális megítélések, életviteli választások vagy fon-

tos döntések, úgyszintén a szociális viselkedés szabályozására alkalmas világfelfogást" (Fodor 2005: 218). A világnézeti nevelést lényegében nem az ideológiai neveléssel kell azonosítani, hiszen a nevelésnek nem az a szerepe, hogy politikailag vagy ideológiailag elkötelezzen, mert az beszűkítené a tudásszerzés lehetőségét. Az ideológiai indoktrinációnak ez a legostobább következménye, és ráadásul még egy elferdült mentális és morális magatartás kialakítását is támogatja. A nyitott, alternatív lehetőségeket fölkínáló, a választás szabadságát biztosító nevelést kell szorgalmazni és gyakorolni, és az alkotó gondolkodású, kritikailag viszonyulni tudó autonóm személyiség kimunkálásán kell ügyködni. A világképet minden gondolkodó ember saját maga építi ki szabad akarata, ismeretei és képességei szerint. A világnézeti nevelés politizált nevelés. Az iskolákat meg kell szabadítani ettől, politikamentessé kell tenni. A személyes világkép és az ehhez való viszonyulás a szabad ember joga. Az iskola csak informál, fölmutatja az alternatívákat, szellemiségén és pedagógusai életvitelén, magatartási mintáin keresztül befolyásol, de nem behatárol.

A világnézeti nevelés sohasem lehet erőszakos. A család és az iskola, a gyermek és a szülő, az iskola és más intézmények közötti konfliktus, a hitelvesztés gyakori forrása az erőszakos világnézeti befolyásolás. Hagyni kell, hogy a nevelt kritikailag dolgozza fel a miden irányból feléje érkező hatásokat és maga válassza ki a számára megfelelő szemléletet. Ne akarjuk meggyőzni a gyermeket sem arról, hogy a világot Isten a semmiből teremtette, sem arról, hogy a lelketlen anyagból alakult ki a gondolkodó és teremtő ember. De tájékoztassuk őket. Az iskola akkor segítheti a világnézeti nevelést, ha hiteles, hasznos, lényeges ismereteket származtat át „a legváltozatosabb művelődési területek információs állományából", és ezeket az oktatási ciklus végére rendszerezi egységes struktúrává ötvözi (Fodor 2005: 222). A világnézeti nevelés óhajtása a gyermek alakításában azért is kérdéses, mert azt a célt, ti. hogy jó állampolgárokká váljanak, nem érjük el. A gyermek elköteleződése nem lesz őszinte, legalábbis felületes lesz, hiszen ha kitágul számára a tudás világa, összezavarodnak tájékozódási referenciái, meginog, vagy kitartó hévvel, de hamis meggyőződéssel marad a barikádon.

3. Népnevelés a társadalmi és kulturális felemelkedés szolgálatában

A népnevelés vagy népművelés a társadalmi emancipáció szükségszerű követelménye. A városba migrált és elszegényedett réteg, vagy a falusi alsóbb népréteg felemelésének szükségessége hívta életre. Virágkorát a két világháború között élte.

Erdélyben a népművelés eszméje a két világháború közötti periódusban került be a köztudatba, Márton Áron püspök 1933. szeptember 2-án Gyergyószentmiklóson tartott beszédében a „kiszélesített iskoláról" szónokolt. Szerinte a kiszélesített iskola az iskolán kívüli népművelést jelenti. A külföldön bevált gyakorlatot itthon is meg kell honosítani. A népművelés mai szóhasználattal permanens nevelésnek mondható, hiszen az életünk végéig tartó képződést jelenti. Úgy véli, hogy a népnevelés három nevelési tényezőnek a feladata: az iskoláé, az egyházé és az értelmiségi rétegé. Azért kell nevelni a népet, mert a nemzet erkölcsi és tudásbeli szintje tanúsítja a nemzet értékét és életképességét. „Minden nép annyit ér, amennyi értéket saját magából ki tud termelni. S addig él, ameddig életét a saját erejével tudja táplálni" (Márton 1934: 6). A népművelés azt jelenti, hogy az iskolai nevelést ki kell szélesíteni a felnőttekre is, mert a családok öntudatát emelni kell. „Népünk elmaradottsága megszégyenítő" (Márton 1936: 1). A népnevelés tehát a társadalom bizonyos rétegére irányuló társadalmi cselekvés, amelyet "a kortársak a társadalom által önmagán elvégzendő feladatnak éreztek" (Mollenhauer 2000: 117). A népnevelés többnyire karitatív (egyházi) felelősségvállalás volt.

4. Nemzetnevelés a nemzeti felemelkedés érdekében

A népnevelés – lényegét tekintve – a *nemzetnevelés* első formája. Akkor kap új értelmezést, új tartalmat, amikor a romantika társadalmi mozgalommá válik, és a nép fogalmát a nemzet fogalmával helyettesítik. "Itt a pedagógiai problémát nem az alsó néprétegek neveletlensége jelentette, hanem a nemzetnek az általános emberformálás szemszögéből vizsgált szerkezete. A nemzetnevelés eszméje által szándékoztak megszüntetni a nemzet társadalmi és területi széttagoltságát és megteremteni a nemzeti egységet. A nemzetnevelés egyben totális nevelést jelentett, amely azonos elvek alapján foglalja magába és alakítja az élet minden területét" (Mollenhauer 2000: 117). Itt tehát már egy, a nemzeti megújhodás szolgálatába állított totális jellegű pedagógiai cselekvésről van szó. A karitatív (egyházi) felelősségvállalás terhét a nemzetre (államra) ruházták át. Ezzel kapcsolódik össze a neveléskultúra szemléletváltása is. Míg az egyházilag fenntartott iskolarendszer nyomatékos jelenléte alatt a Montessori által meghirdetett és szorgalmazott, tehát helyes pedagógiai cselekvésnek tartott nevelési szemlélet uralkodott, amely szerint „a valláserkölcsi életfelfogást kell a nevelés alapjává tennünk" (Garai 1993: 242). Az államot egyre nagyobb nevelő-oktatói hatáskörrel illették, így a pedagógiát az állam érdekeit képviselő eszmék terjesztésének és védelmezésének eszközévé tették. Az állam iskolaszervező és iskolafenntartó funkciójának megnövekedése

azt a szemléletet erősítette meg, miszerint „az igazi erkölcsi neveléshez a hazafias, állampolgári nevelés feltétlenül hozzátartozik" (Garai uo.).

Mollenhauer (2000), H. Freyer *Die Romantiker* c. írására utalva megállapítja, hogy a nemzeti romantika korában a nemzetnevelés a nemzethez tartozás és a megkülönböztetett nemzeti nagyság tudatát táplálta. A nemzetnevelés a nemzeti értékek tudatosítása a „nemzeti tökéletesedés" (Barankay 1993: 87) érdekében. Barankay szerint „a nemzet-etikum az a legmagasabb irányító eszme, amely a nemzeti kultúra mögött és fölött áll [...]. Olyan gyűjtőfogalom ez, amely nemcsak a múlton és a jelenen felépülő nemzeti kultúra egészét foglalja magában, hanem a jövőben bekövetkezendő tökéletesedési lehetőségeket is, vagyis annak a legmagasabb és legsajátosabb kultúrának az elgondolását, amelynek teljes kifejlése minden helyzethez képest csak a mindenkori jövőben következhet be. [...] Ez a kifejlődési lehetőség egy-egy nemzet előtt mint legfőbb, egyre jobban megközelítendő cél lebeg, ebből következik, hogy a nemzet-etikum egyszersmind olyan posztulátum is, amely a nemzet minden egyes tagjával szemben az erkölcsi parancs erejével lép fel" (Barankay 1993: 87).

5. Nemzetelvű nevelés - etnocentrizmus vagy nacionalizmus

A *nemzetnevelés*t feladatként és célként tételező nevelési gyakorlatot egy aprócska lépés választja el azoktól a nevelési curriculumoktól, amelyek a nemzeti önértékelés és identifikáció idealizálására, az eltúlzott és más nemzetek értékeinek lekicsinylésére épülő nemzeti nagyság eszményét helyezik a nevelés középpontjába. A nemzetnevelés célja és feladata a közösségi tudatosság, a nemzeti értéktudat kialakítása. Célja a nemzeti öntudat ébresztése, a nemzetállam eszméjének elterjesztése adott népességen belül. „A tudatosság abban az emberben fejlett, aki az egyetemes közösségnek legtágabb körű, de még határozott alakulatához felemelkedett" (Imre 1993: 67).

A *nemzetelvű nevelés* vagy *nacionalizmus* már bizonyos megkülönböztetett felsőbbrendű karakterológiát visz bele a nevelési ideológiába. Míg a nemzetnevelés egy egész nép gazdasági-társadalmi és kulturális felemelkedését szolgálja és a nemzeti erények fejlesztését tűzi ki célul, addig a nacionalista nevelés a nemzet kiválóságának eszményített tudatát erősíti. „A nacionalizmus olyan jelképek és vélekedések összessége, amely biztosítja egy adott politikai közösséghez való tartozás érzését. Az emberek ez alapján büszkén gondolnak arra, hogy 'a brit', 'az amerikai' vagy a 'francia' nemzethez tartoznak. Feltehetőleg az emberek mindig is azonosították magukat valami társadalmi csoporttal, például a családjukkal, egy klánnal, vagy egy vallási közösséggel. A nacionalizmus azonban csak a modern

állam kialakulásával lépett színre. Ma ez a szuverén közösségekkel való azonosulás érzésének legfőbb kifejeződése" (Giddens 2003: 310). Kialakulhat a helyi közösségek szintjén, de az egész társadalmat is át tudja hatni. „A nemzeti kötődés nem feltétlenül követi azokat a határokat, amelyek a világon ma elválasztják egymástól az államokat. Gyakorlatilag valamennyi nemzetállam sokféle közösség egyesülése révén jött létre. Az állam kialakulását kísérő nacionalizmus ellenében sok helyen jött létre *helyi nacionalizmus* (local nationalism)" (Giddens uo.).

Székely János szerint a nacionalizmus két formában nyilvánul meg: mint *nemzeti eszme*, amely legitim és helyes, és mint *nemzeti kiváltságeszme*, amely illegitim és káros. „A valóságos (kulturális) értelméből kiforgatott, ideologikussá torzított nemzeti eszme (...) a hatalmi célra kihasznált nemzettudat" (Székely 1995: 205).

Bizonyos történelmi korszakokban a társadalmak oktatáspolitikája eltekintett attól (és ma sem veszi figyelembe), hogy az államhatárok nem nemzethatárok is, a nemzet tagjainak egy része a határokon kívül él. „Olyan pedagógiai magatartást támogattak, amely a konkrét társadalmi feladatok teljesítése helyett szociális vagy nemzeti vágyálmokat kergetett" (Mollenhauer 2000: 117). A nemzetnevelést nacionalista nevelésbe fordították át. A nacionalista nevelés lényege az *etnocentrizmus*.

A nemzeti jelleget öltő nevelési gyakorlat (nemzeti nevelés) könnyen elő tudja hívni a nacionalizmusnak azt a típusát, amely a felsőbbrendűség érzését támogatja és ösztönzi, vagyis az etnocentrikus nevelést. Az etnocentrikus nevelés érzelmi töltetű nacionalizmus. Túlmutat a nemzeti eszmény értékkategóriaként való tételezésén, mivel érzelmi argumentációja illuzórikus valóságképet hív életre és táplál. Legtöbbször a politikai diskurzus segíti életre. Amikor a nemzeti nevelést mint a személyiség formálásának egyik nevelési funkcióját politikai eszköznek tekintik, már etnocentrizmusról van szó. A G. W. Sumner által használt fogalom arra vonatkozik, hogy a „saját csoport" megkülönbözteti az „idegeneket" (ezek is Sumner fogalmai), de valamiféle felsőbbségi tudattól áthatottan. „A társadalmi nagycsoportok önmagukat pozitív irányban abszolutizáló, más csoportokat leértékelő ideológiáit – Sumner nyomán – etnocentrizmusnak nevezzük" (Csepeli 1997: 465). Nemzeti kontextusban a nagycsoport egy nemzeti vagy etnikai csoportra vonatkozik. „Az etnocentrikus ideológia, tudatosan alkalmazkodva az etnocentrikus látószöghöz, szervezett és rendszerbe foglalt nézetek, attitűdök, értékek tárháza, amely pszichológiai érzékenysége folytán kiválóan alkalmas a saját csoport egységesítő élményének körébe vonni érdekkülönbségek, antagonizmusok által tagolt társadalmi csoportokat" (Csepeli uo.).

Az etnocentrizmus a nemzeti identitás illuzórikus nagyságtudatát fejezi ki. Az ilyen identitás gyenge alapon nyugszik, mert a racionális alapot az affektív alap helyettesíti. Azért veszélyes, mert az érzelmek könnyen manipulálhatóak. A hamis vagy eltúlzott értéktudatot szélsőséges filozófiák (lásd például Nietzsche elitista filozófiáját vagy az ebből táplálkozó *übermensch* nemzetideológiát) táplálják. [A jó és egészséges arisztokrácia lényege az, hogy uralmi jogosítványait igazoltnak érzi, ezért jó lelkiismerettel fogadja el számtalan ember áldozatát, akiket őérette kell tökéletlen emberekké, rabszolgákká, szerszámokká alacsonyítani és züllesztení (vö. Nietzsche 2000: 126). Ez az érv érvényesül a nemzeti felsőbbrendűségi tudat igazolásában is]. Az etnocentrikus nevelésben a nemzethez tartozás érzésének alapja illuzórikus értékekre épül. Ezt az értéktudatot vagy közösségi érzületet a többi nép vagy nemzet leértékelésével erősítik.

Amennyiben egy nemzet oly módon felülértékeli önmaga teljesítményét, hogy saját kulturális meghatározottságában is az önimádat és a gyűlölködés lesz a vezérlő elv, az etnocentrizmus *negatív* vagy *szélsőséges nacionalizmus*ba fordul át. A szélsőséges vagy ultranacionalizmus oly mértékben eszményíti és eltúlozza saját nemzeti nagyságát más népek rovására, hogy képes jogot formálni más népek nihilizálására, megsemmisítésére is. A nemzeti elitizmus tudata így megjelenhet akár ideológiailag vagy akár politikai doktrínákban is. Az etnocentrizmus tehát az ultranacionalizmusnak lehet eredője. A fentieket két filozófiai alapokra épülő ideológia példázza: Nietzsche elitista bölcselete az erős akaratú ember felsőbbrendűségét és kiváltságos szabadságát hirdette és a gyenge akaratú emberek nihilizálását, amely az *übermensch*-eszmét segítette politikai rangra. Marx és Engels történelmi és dialektikus materializmusa a munkásosztály elitizálásának volt a filozófiája, amely a munkásosztály és a parasztság politikai hivatástudatát erősítette. Ez első a Hitler nevével fémjelzett fasiszta nemzeti szocialista, a második a szovjet típusú kommunista diktatúrák kialakulásához vezetett.

A negatív, kizáró nacionalizmus eredőjét megtaláljuk Barankay Lajos alábbi megállapításában: „Vannak különleges nemzeti értékek, amelyek keret és forma tekintetében minden nemzetnél közösek, de tartalmilag az egyes nemzetek szerint többé-kevésbé eltérő színezetet nyernek. A nemzet és az állam két egészen különböző természetű fogalom, amelyeknek az érdekei esetleg fedik egymást s ez az elképzelhető legnagyobb szerencse az illető nemzet és állam kötelékébe tartozó népre, de éppígy ellentétesek is lehetnek ezek az érdekek, amely esetben az egy háború kényszerének, mint speciális állami szükségletnek a kivételével, mindenkor az állam érdekei tartoznak deferálni a nemzet-etikum érdekei előtt" (Barankay 1993: 88).

A nemzetelvű nevelés szélsőséges formája az, amely nem a saját, nemzetben gyökerező értékek szeretetére és tiszteletére, hanem a többi nemzet értékeinek nihilizálására (lekicsinylésére) nevel. Az ilyen nevelési felfogás meghamisítja a történelmi tényeket, átértelmezi és átértékeli, elszigetelő történelmet ír a maga belső használatára. Legteljesebben használja ki az ember érzelmi bázisát, amelyben a hazaszeretet központi helyet foglal el.

A nemzethez tartozás érzelmi alapja a *hazaszeretet*. Mint érzelmi tartalom, könnyen manipulálható. A hazaszeretet minden nemzet tagjait jellemzi. A hazaszeretet „az egyes nemzetek felismert élethivatásában valósággal megvan" (Barankay 1993: 89). A hazaszeretet humanisztikus és egyetemes érték, mivel az egyetértés és összetartás, a kölcsönös támogatás és szolidaritás eszméjét erősíti.

Imre Sándor a '40-es évek elején, amikor javában dúlt a második világháború, amikor az *übermensch*-eszme nemzeteket degradált alacsonyabb rangúvá, az alábbi, figyelemre méltó megállapítást tette: „A nemzeti tudatosság akkor tiszta, ha az is alkotó eleme, hogy a nemzet nem magában van, hanem sok nemzet együtt alkotja az egyetemes, emberi közösséget s ezen belül egy-egy nemzet éppen úgy nem állhat meg a többivel való kölcsönös hatás nélkül, mint a nemzet keretében az egyes ember" (Imre 1993: 67).

Az etnocentrizmus ellentétes a multikulturalitással. Azok a nemzettagok, akik saját etnikai kiváltságuk eszmevilágában szocializálódtak, nehezen vagy egyáltalán nem lesznek képesek a kulturális másságot értékként kezelni.

Összefoglalás

Az állami monopóliumként értelmezett oktatásszervezés és oktatástervezés a nemzeti oktatásügyi hivatalok privilégiuma. Az oktatás curriculumának megtervezése és megvalósítása az állam kompetenciakörébe tartozik, így az oktatási-nevelési eszmények és célok megfogalmazásában a mindenkori állam érdekei jutnak kifejezésre. Ez az elv nyilvánvalóan a központosított államiság keretében jut érvényre. A nyugati kultúrában az egyházak oktatáshoz való jogprivilégiumának megvonása után került sor erre. A társadalom azonban mindenkor felismerte azokat a helyzeteket, érdekeket és lehetőségeket, amelyekre a közösségi létnek szüksége volt, és hol a civil szférát, hol az egyházat ruházta fel a nevelés és oktatás feladatával, a mindenkori államszervezeti demokrácia keretei között. Educatio necesse est, tehát alapszükséglet.

Az oktatás és nevelés valóságos fejlődését a polgárosodás folyamata indítja el, amikor a társadalmi emancipáció már komoly gazdasági funkciót is betöltött. A népnevelés, az egyházak és helyi közösségek által szervezett és fenntartott népiskolai oktatás mindenek előtt az általános és professzionális műveltség emelését tűzte ki célul. Az állami érdek elsősorban a világnézeti (vallásos nevelés) nemzetnevelés és a hazafiságra való nemzeti (nacionalista) nevelést (etnocentrizmus) követelte. Ezek a törekvések a monokulturalizmus eszményét közvetítették. Az oktatáspolitikának fenti irányai fontosak voltak a maguk idejében, ugyanakkor fokozatosan elavultak, tartalmuk megkopott (azért is, mert egyikük-másikuk, esetenként a szélsőséges nacionalizmus eszméjét propagálta), és mentális akadályaivá váltak a demokratikus társadalmi eszmények valódi kibontakozásának útjában.

Az oktatás és neveléspolitika a felelős azért, hogy a nemzet nevelése ne váljon szélsőséges érdekek kiszolgálójává. A nacionalizmus irányában ható nemzetnevelés a nemzetek között meglévő különbségek felerősítéséből, másrészt az aktuális állampolitikai érdekekből táplálkozik. A hazaszeretetre való nevelés során a neveltek könnyen manipulálhatóak, mivel a hazaszeretet erősen érzelmi töltetű viszonyulás, ezért nagyon oda kell figyelni a rejtett curriculumra. A nemzeti nevelés szélsőséges formája a negatív nacionalizmusból táplálkozik, könnyen elülteti a nacionalizmus, sovinizmus, xenofóbia és antiszemitizmus magjait. Az új európai konstellációban nincs helye, habár leküzdése nem könnyű. A nacionalista megnyilvánulásokat először el kell szigetelni, és ez a nemzetnek magának a kötelessége, hiszen a lehetőség az ő kezében van, majd teljesen fel kell számolni. Ezt követeli az európai állampolgárság eszméje.

Kulcsfogalmak

demokratikus állampolgárságra való nevelés, etnocentrizmus, hazaszeretet, ideológiai és világnézeti nevelés, indoktrinálhatóság, nacionalizmus, nemzetnevelés, népnevelés, nevelés monopóliuma, szélsőséges nacionalizmus

Kérdések és feladatok

1. Készítsünk egy rövid oktatástörténeti esszét az egyházi oktatás szerepéről, fontosságáról és lehetőségeiről (választható):
   a. a reneszánsz korában
   b. a felvilágosodás korában
   c. az ipari termelés kiszélesedése idején
   d. a két világháború közötti időszakban.
2. Melyek az etnocentrizmus előnyei és hátrányai a nevelésben?
3. Mi a különbség a nemzetnevelés és nemzeti nevelés között? Fejtsük ki és alapozzuk meg!

Könyvészet

BARANKAY Lajos

1927: Nemzeti értékeink tudatosítása a nevelésben. In *Pedagógiai olvasókönyv*. Szerk. Balogh László. Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1993, Budapest, 86–93.

BOURDIEU, Pièrre

1974: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Vál. Meleg Csilla. Dialog Campus, Budapest–Pécs, 23–40.

CSÁNYI Vilmos

2003: A humán szocialitás. In *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 42–70.

CSEPELI György

1997: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

FODOR László

2005: *Általános és iskolai pedagógia*. Stúdium, Kolozsvár.

GARAI József

1939: Az új iskolák összehasonlítása. In *Pedagógiai olvasókönyv*. Szerk. Balogh László. Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1993, 237–244.

GIDDENS, Anthony

2003: *Szociológia*. (10. fejezet, ford. Nagy Miklós), Osiris, Budapest, 310–342.

IMRE Sándor

1941: A nevelés célja és feladatai. In *Pedagógiai olvasókönyv*. Szerk. Balogh László. Kiadja az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1993, 64–75.

MÁRTON Áron

1936: Iskola kitárt ajtókkal. *Erdélyi Iskola*, III. évf., 1935–36/1–2. szám, 1–2.

MOLLENHAUER, Klaus

1987: A szociálpedagógia eredete az ipari társadalomban. Ford. Wittmann László. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma T.–Tomasz G., Osiris, Budapest, 2000, 101–123.

NIETZSCHE, Friedrich

2000: *Túl jón és rosszon*. Műszaki Könyvkiadó (Matura bölcselet sorozat), Budapest.

SZÉKELY János

1985: *A mítosz értelme*. Kriterion, Bukarest.

SZÉKELY János

1995: *A valódi világ*. Osiris – Századvég, Budapest.

VII. fejezet

A demokratikus nevelés és a multikulturalizmus

- Demokrácia és multikulturalizmus
- A demokráciában megbúvó antidemokratikus eszmék
- Az iskola kultúraátató szerepe
- A nyelvi identitás tisztelete
- A multikulturalizmus és a nevelés
- A multi- és interkulturális nevelés definíciója
  - A diszkrimináció elleni nevelés
  - Multikulturális nevelés vs. antirasszista nevelés
- Az Unió nyelvi sokszínűsége és az interkulturalizmus
  - Az Unió interkulturális nevelési törekvései

Bevezetés

A 21. század Európájában új távlatok nyílnak az iskola előtt. Olyan funkciói erősödnek meg, mint például a kultúraátadó szerep. A nyugati típusú modern demokratikus államok kultúrabefogadása amplifikálódott és diverzifikálódott, ugyanakkor megnőtt a frusztráltság, a jövőtől való félelem, a gazdasági perspektívák bizonytalansága, az identitásféltés, az elidegenedés. A demokratikus és befogadó társadalmaknak szembe kell nézniük az idegen kultúrák beáramlásával, azokat, valamint az idegen kultúrákból származó személyeket valamilyen módon integrálnia kell. Az integráció a multikulturális jegyek megőrzésével történő beilleszkedés, szemben az asszimilációval, amely a kulturális identitás feladásával járó társadalmi beilleszkedést, a sokféleség megszüntetését vagy önkéntes feladását erőlteti, a monokulturalizmus uniformizáló törekvéseinek engedve.

Az Európai Unió sajátos helyzetben van. Egyengetnie kell a történelmi nemzetek közötti feszültségeket, a kisebbség-többség között meglévő megoldatlan kérdéseket, de figyelnie kell az újonnan alakuló nyelvi-etnikai

csoportok szükségleteire, általános emberi jogaik érvényesítésére. Az európai jogrend harmonizációja sem kevés gond. Ilyen körülmények között Európában (de az amerikai demokráciákban is) olyan antidemokratikus eszmék, viselkedési formák, viszonyulási módok törnek felszínre, amelyek zavarják a társadalmi békét, a békés és méltányos egymás mellett élést, és dilemmák elé állítják a demokráciákat. Ilyen például a diszkrimináció és exklúzió minden formája, a rasszizmus, a xenofóbia, a sovinizmus, a szélsőséges nacionalizmus stb. Az iskola kultúraátadó szerepéből következik a diszkrimináció elleni nevelés, a multi- és interkulturális nevelés, a toleranciára nevelés, a másság tiszteletére való nevelés. Az iskolának a társadalmi integráció szolgálatába kell állnia. Ma a feladat nem kisebb, mint az etnocentrizmusból fakadó és belőle táplálkozó nézetek és viselkedési sztereotípiák feladására, a másság elfogadására és értékelésére irányuló nevelés. A társadalmat a társadalmiság minden eszközével az emberi értékek védelmére igyekszik felkészíteni. Célkitűzései és feladatai ennek a társadalmi eszménynek rendelődnek alá.

1. Demokrácia és multikulturalizmus

Az ipari társadalmak a 90-es évektől kezdődően láthatóan paradox helyzetbe kerültek. A paradoxon abból adódik, hogy miközben a világ egyre áttekinthetetlenebbé válik, – lásd a 90-es évek társadalmi struktúraváltozásait és a 2001. szeptember 11-i amerikai ikertorony elleni támadás következményeit –, a nyugati típusú demokráciák a kulturális kölcsönhatások erősödését regisztrálják. A kulturális migrációt és a kultúrák közeledését tényként kezelik. A világ számos területen a globalizmus hálójában él, és ez a tendencia fokozódni látszik, miközben a demokratikus társadalmakat már nem az erős egyensúlyi állapot és a nyugodt jövőkép jellemzi (a jóléti társadalmak krízisbe kerültek), hanem a frusztráltság, a félelem a jövőtől, a gazdasági perspektívák bizonytalansága, az identitásféltés, az elidegenedés. Ez is paradoxon.

A nyugati típusú modern demokratikus társadalmak „nyitott társadalmak" (Karl Popper) lettek, de még nem rendelkeznek azzal az intézményrendszerrel, amellyel a sokféleséget kezelni tudják. A kulturális sokféleség nem újkeletű jelenség, mégis meg kell tanulni kezelni azt. Közismert az USA, Kanada, Ausztrália hagyományos sokszínűsége. A múlt század folyamán azonban a korábbi erősen nemzeti jellegű demokráciák is – Németország, Franciaország, Svédország, Hollandia stb. – polivalenssé váltak.

Ahhoz, hogy a multikulturalitás ne legyen a társadalmi feszültségek eredője, a demokratikus társadalmaknak – így az Európai Uniónak is – meg kellett tenniük az első lépéseket: jogi normákkal is szabályozták a nyitást, az idegen kultúrák befogadását, az idegen kultúrákból származó személyek integrációját.

A személy társadalmi integrációja a társadalomba való harmonikus beilleszkedést jelenti, nyilvánvalóan nem az asszimiláció értelmében (*lásd II. fejezet*). A kulturális jegyek megőrzésével történő beilleszkedés integrációnak nevezzük, ami nyilván nem azonos az asszimilációval, amely a kulturális identitás feladásával járó társadalmi beilleszkedést, a sokféleség megszüntetését vagy önkéntes feladását erőlteti, a monokulturalizmus uniformizáló törekvéseinek engedve.

A demokrácia – mint társadalomszervező ideológia – megteremtette a kultúrák közeledésének és egymás mellett élésének keretfeltételeit, a jogi alapokat. A befogadó kultúrák felismerték, hogy a monokulturalizmus eszménye már nem tartható, szembe kell nézniük az új helyzettel. A multikulturalizmus eszméjének gyakorlatba ültetésére még nincs kiépítve a mindkét fél (idegenek és honiak, kisebbségek és többség) számára megfelelő intézményrendszer. Az idegen kultúrákhoz való viszonyulás intézményesülése folyamatosan konszolidálódik.

A multikulturalizmust ma *társadalmi tény*nek kell tekinteni, a durkheimi értelemben. Olyan társadalmi valóság, amely kényszerítő hatást gyakorol a társadalomra.

2. A demokráciában megbúvó antidemokratikus eszmék

Colin N. Power (2000) a világ globalizációs trendjét vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy ma a világon kb. 130-145 millióan élnek hivatalosan születési hazájuk határain kívül, annyian, mint az Európai Unió két legnépesebb államának, Németország (81,7 millió) és Franciaország (65,4 millió) lakóinak összessége, vagy az 501,26 milliós (2010. január 1-jei adat) EU népességének közel egyharmada, amihez még felbecsülhetetlenül sok illegálisan külföldön élő is csatlakozik. Nyilvánvaló tehát, hogy a világ a multikulturalitás irányában fejlődik. A multikulturalizmus ténye sok kihívással szembesíti a társadalmakat. Alapjai az *etnocentrizmus*ból sarjadtak. Az etnocentrizmus tulajdonképpen valamely kultúra felsőbbrendűségének széles körben elterjedt hite, amely a kiválóságtudatból táplálkozó diszkrimináció igazolásául szolgálhat. A negatív diszkriminációt hordozó eszmék, mint például a rasszizmus, a xenofóbia, a sovinizmus, az antiszemitizmus, a szegregáció és más hasonló jelenségek „a másság paradigmái" (a kifejezést B. Weigl használta). A

negatív diszkrimináció a más kultúrák tagjaival vagy csoportjaival szemben megnyilvánuló kulturális érzékenység hiánya. A kulturális érzékenységre sokszor hivatkozik a többség is, olyan esetben, amikor valamely kisebbségi csoport az őt megillető jogait megfogalmazza és számon kéri a többségi társadalomtól vagy a hatalmi elittől. E. Czykwin (1999) szerint „a másság paradigmái" három tényező találkozásából fakadnak:

- A társadalmi struktúra tényezői (*social structure*) – a családi és iskolai környezet működését meghatározó normák, a kortárscsoportban uralkodó interakciós modellek, a szociális közömbösség és passzivitás az előítéletekkel és diszkriminációval szemben.
- Személyes tényezők (*personality factors*) – a tolerancia hiánya, önkényesség és autoritarizmus, konformizmusra való hajlam, konzervatizmusra való törekvés, frusztráció és agresszióra való hajlam, az életkörülményekből adódó alacsony társadalmi státusz.
- A kulturális tényezők (*cultural factors*) – a személyes kultúrájában érvényes ideológiák és az életterében jelen lévő előítéletek (Czykwin 1999, idézi Ogrodzka-Mazur 2010: 21).

Rasszizmus és neorasszizmus. A rasszizmus vagy fajgyűlölet egy magatartás vagy attitűd, amely negatív emocionális tartalommal telített, és lekicsinylést tartalmaz a más fajhoz tartozókkal szemben. Lényege a faji külsőségek alapján történő megkülönböztetés. A negatív diszkrimináció legelterjedtebb formája. A túlzott általánosításokból táplálkozó előítéletek éltetik. „Az előítéletek ellenállnak a tapasztalatnak és a józan megfontolásoknak, és akkor is ragaszkodunk hozzájuk, ha valóságérvényüket mint elégtelent megcáfolják. Az előítélet az elgondolt lehetőséget a valóságos lehetőséggel, ezt pedig a szükségszerűséggel téveszti össze" (Csepeli 1997: 490).

Az angolszász multikultúra-kutatók többsége a faji diszkrimináció megjelenését történelmi okokra vezeti vissza. Darren E. Lund (2006) több szerzőre hivatkozva az alábbi okokat sorolja fel: etnocentrikus szemlélet, kulturális fölény, a kolonizációs kulturák normáinak primátusa, a szegregált iskola és oktatás, az erőszakos asszimilációs törekvések, a bevándorlások faji alapon történő korlátozása, a rabszolgaság és a faji elnyomás. A felsoroltak a politikai ideológia legitimációját szentesítő „szisztematikus diszkrimináció" megnyilvánulásai (Császár 2002). A rasszizmust a „fehér" gyarmatosító hatalmak terjesztették el a színesbőrű lakossággal szemben, de ma már jelen van a fehérekkel szembeni

rasszizmus is. A rasszizmust tápláló előítéletek okai: a túláltalánosítások, a felszínes megítélések, a hiányos ismeretek, a másodkézből szerzett infirmációk, a kategorizálások, a hitelesnek tartott régi információk, a negatív érzelmi töltet, a kulturális szűklátókörűség, a hamis és eltúlzott identitástudat, a nagyság illúziója, a szellemi és morális erő hiányossága, az emancipációellenesség, a pozícióféltés, a történelmi szokások, sztereotípiák továbbélése, az agresszió, bűnbakcsinálás stb. (Császár 2002; Csepeli 1997). A sztereotípiák használatának hátrányait Ludányi az alábbiakban foglalja össze:

- nem veszi figyelembe a kultúrákon belüli eltérő változatokat;
- a túlzások miatt leszűkített képet ad kulturális magatartás formáiról;
- erősíti a saját értékrendszer és viselkedésforma természetességét és általánosságát, és helyteleníti mindazt, ami ettől különbözik, ami etnocentrizmushoz, sőt rasszizmushoz vezethet;
- figyelmen kívül hagyja az egyén hatását a kulturális normákra (Ludányi 2007: 25).

Az Európai Unióban a rasszizmus legerősebben a roma (cigány) lakossággal szemben nyilvánul meg.

A roma és cigány szóhasználat körül viták folynak úgy az érintett népesség körében, mint társadalmi vagy politikai szinten. Egyes roma etnikumú személyek és vezetőik határozottan a cigány megnevezést tartják helyesnek és megalapozottnak, mások a roma megnevezés mellett foglalnak állást. Lényegében formalizálásról van szó, mert az etnikum karakterén a megnevezés nem változtat meg semmit. Azt azonban el kell ismerni, hogy a cigányzene vagy cigánymuzsikus megnevezéseknek ártana a roma jelző használata, az autentikus kulturális értékek és hagyományok recepcióját illetően. A diszkrimináció érdekesnek tűnő esete a demokratikus Románia modern kori történetében az 1995-ben a külügyminiszter által tett javaslat, miszerint a roma megnevezés helyett a cigány megnevezést használják minden szinten, hogy a többségi román nemzet tagjait, a románokat jól elkülöníthetővé tegyék a roma nemzetiségűektől, akiket a külföldi megítélés megbélyegzően hazugnak, parazitának és bűnözőnek tartott, a romák külföldi magatartása miatt (vö. Raportul CRCR 2001: 21).

Miért van kiemelt fontossága a romaellenes rasszizmusnak? Azért, mert a romakérdés egyáltalán nincs megoldva Európában, úgy, ahogy a

kisebbségi kérdés kisebbségek által elfogadható megoldását is folyamatosan elodázzák. Pedig az Unió össznépességének (501,26 millió) kb. 12%-a hivatalosan is etnikai kisebbségi státuszban él. Becslések szerint az Unió 10–12 millió állampolgára roma identitású (az EU dokumentumokban többféle identitásmegnevezést sorolnak fel a romacsoportokra vonatkozóan, pl: roma, gypsies, travellers, manouches, ashkali, sinti stb.). Ma ők képezik a legnagyobb etnikai kisebbséget az Unióban, ugyanakkor őket súlytja leggyakrabban és legsúlyosabban a diszkrimináció és az exklúzió (vö. ec.europa.eu/social ... 2011). Nem elhanyagolható tény az sem, hogy egyes európai országokban a romák az ország össznépességének közel 20%-át alkotják. Románia lakosságának 2–7%-a roma/cigány. Nem hivatalosan, számuk 1,8–2,5 millióra tehető. (Liegeois–Gheorghe 1995).

A rasszizmus önmagától nem fejlődik vissza, mivel a társadalom mindig újratermeli az előítéleteket. A rasszizmus nem jó, mert elnyomó, antidemokratikus. Társadalmi anómia generálója lehet. A dél-afrikai köztársaságbeli rasszizmus – amit „a pretoriai rasszizmus" fogalmával kapcsolt össze a világ –, csak egy példa arra, hogy hogyan képes önmagát megbuktatni egy rasszizmusra épülő rendszer.

A xenofóbia vagy idegengyűlölet. A xenofóbia a rasszizmus etnikai színezetű formája. Az idegenektől való irtózat, irracionális félelem gyakori megnyilvánulása. Irányulhat személyre vagy csoportra. Érzelmi töltetű magatartásforma. Szélsőséges viszonyulás, bizalmatlanság, tartózkodás, ellenszenv, gyűlölet vagy agresszió jellemzi. Kulturális gyökerei vannak. Rendszerint a történelmi múltból visszamaradt etnikai alapú sztereotípiák táplálják. A történelem végig az idegenekkel vívott küzdelemről szól. Az idegen elem volt mindenkor az, amely el akart venni valamit másoktól (asszonyaikat, jószágaikat, földjeiket, országaikat). Az a félelem táplálja, hogy akit nem ismerünk, az számunkra kiszámíthatatlan és ezáltal veszélyezteti biztonságunkat.

A sovinizmus a sajátunkétól eltérő nemzeti csoportokkal vagy azok tagjaival szembeni gyűlölet vagy idegenkedés.

A demokrácia nemcsak a toleráns humanizmus eszméit hordozza, hanem az intoleranciáét is. A demokrácia társadalmi eszménye azonban az emberi értékek tiszteletét, megbecsülését, a fejlődést, a jót legitimálja. Az idevágó európai programok javaslatai szerint ma a feladat nem kisebb, mint az etnocentrizmusból fakadó és belőle táplálkozó nézetek és viselkedési sztereotípiák feladása, a másság elfogadása és értékelése. A

társadalmat a társadalmiság minden eszközével az emberi értékek védelmére szándékszik felkészíteni. Az iskola célkitűzései és feladatai ennek a társadalmi eszménynek rendelődnek alá. A diszkrimináció elleni nevelés ezt a funkciót tölti be.

3. Az iskola kultúraátadó szerepe

A demokratikus iskolának nemcsak a tudásközvetítés a feladata, hanem a kultúra közvetítése is. Ludányi Ágnes értelmezésében a kultúraátadás az intézményi elvárásokban kifejezett értékek és normák átszármaztatását jelenti, amelyekhez mint követelményekhez, a tanulónak alkalmazkodnia kell. Az alkalmazkodásnak erős szocializációs háttere van. A tanulót segíthetik vagy akadályozhatják azok a szülői házból hozott beállítódások, amelyek a család kulturális habitusát tükrözik vissza. Arról, hogy az iskola milyen értékátadásra alkalmas, a „rejtett tanterv" ad eligazítást. A rejtett tanterv az, ami nem szerepel az intézményi írott dokumentumokban, de áthatja az egész nevelési processzust, az iskola értékrendjéből táplálkozik, azt képviseli és követi. Négy szinten érvényesül:

- a deklarált intézményi és pedagógusi értékrendben,
- a pedagógusok valódi értékrendjében, ahogy élnek, ahogy dolgoznak,
- a diákság értékrendjében, amelyet a csoportnormák alakítanak,
- a család értékrendjében, amely hatással van a gyerekre és nyomást gyakorol az iskolára (Ludányi 2007: 12).

De mik azok az átadható értékek? A mai értelmezések szerint az iskola kultúraátadó szerepe nem szűkíthető le csupán a kulturális örökség transzmissziójára és funkcionális fölhalmozására, ennél sokkal többről van szó. Ewa Ogrodzka-Mazur szerint a kultúra ma sokkal inkább „az emberi tevékenység és életstílus humanisztikus minősége" (Ogrodzka-Mazur 2010: 18). Tehát az iskolának erre kell a gyermekeket fölkészítenie. Nem a lexikális tudásátadás a legfontosabb, hanem az ember humanisztikus minőségének megerősítése. A kérdés az, hogy milyen kultúrát közvetítsen az iskola és milyen céllal tegye azt? Azt kell mondanunk, hogy a *reálkultúrát*, azt a kultúrát, amely él, és amelyet az emberek a magukénak éreznek. A reálkultúra a saját társadalmi környezetben észlelt valóság, az a mód, ahogyan az ott élők észlelik, tapasztalják, értelmezik és megélik mindennapjaikat. Az eszményített kultúrától eltérő kulturális mintákat tartalmazza, amelyek a társadalom legnagyobb része számára érthető és elfogadott.

Az iskolai nevelés kulturális nevelés is, az iskola a kultúratanulás helye. Ez a szemlélet nyilván előrevetíti a nevelés és kultúra összefonódását. A kortárs demokratikus társadalmak iskolapolitikájának két fontos feladata van:

- a nemzeti érdekeket szolgáló és kiszolgáló oktatási és nevelési stratégia kidolgozása, és
- a korszerű, európai szellemiséget promováló nemzeti oktatási curriculum megszervezése és menedzselése.

E kettős feladat paradox helyzetbe hozza a kortárs iskolát, egyrészt azért, mert a tantárgyi curriculumok nem követik ezt a célfeladatot, másrészt azért, mert sem a pedagógusok, sem a társadalmak még nincsenek felkészülve erre. A paradoxon erősebben kirajzolódik az átmeneti társadalmakban (azokban a társadalmakban, amelyekben a demokratikus fejlődés lendületét megtörték és visszaszorították a diktatúrák). Az iskolának, miközben a nemzeti nevelés továbbra is alapkövetelményként fogalmazódik meg, ami nyilvánvalóan a nemzeti önazonosság kiművelését és erősítését szolgálja, az *együttélő kultúrák* erényeire is rá kell irányatania a neveltek figyelmét és érdeklődését. A paradoxon feloldható, amennyiben az iskola érvényesen és hitelesen fogalmazza meg a fent kijelölt kettős követelményt. Azért rendkívül fontos, mert a nevelés során újratermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségekből is eredő diszkriminációk, előítéletek, viszonyulási sémák és aspirációk. A nevelésben tudatosítani kell a társadalmi eszményt, ennek reális alapjait, tisztázni kell, hogy az iskola hajlandó-e a reálkultúrát – ami eltérhet a társadalmi eszménytől – közvetíteni. A modern oktatás és nevelés alapirányultságát mindenek előtt az az alapvetés kell meghatározza, hogy az iskola a kultúratanulás helye. Azt kell tanítani, ami a társadalomban megtestesül, működik és értéket teremt. Bruner (1996) szerint az iskola két alapvető kultúratanítási feladata: megtanítani a tanulókat arra, hogy a rendelkezésükre álló eszközöket hogyan kell használni abban a világban, amelyben élnek, amelyre hatnak és amelyet maguk is alakítanak, valamint a tanulók identitásának és önértékelésének alakítása és erősítése, azért, hogy minél sikeresebben tudjanak beilleszkedni az iskolai és az iskolán kívüli világba (Bruner, idézi Ogrodzka-Mazur 2010: 18). Ebből következik, hogy a társadalomnak olyan méltányos pedagógiai kommunikációt kell megkövetelnie az iskolától, amely értékként kezeli a másságot és nem kisebbíti a többségétől eltérő másságok értékeit. Az iskolának reálisan be kell kapcsolódnia a kulturális sokféleség támogatásának és védelmének esélyteremtésébe. Támogatnia kell a globalizációból fakadó sokféleségre való felkészülést, a kisebbségi csoportok diszkriminációja elleni készségek kialakulását és az

idegenséggel szemben megnyilvánuló ellenségesség és félelem mítoszának leküzdését (vö. Ogrodzka-Mazur 2010).

Az oktatási processzusban az általános és a multikulturális kognitív és a viszonyulási struktúrákat kell megalapozni. Az iskola rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel képes teljesíteni ezeket a követelményeket.

A viszonyulási struktúrák szociális és érzelmi kompetenciák, viszonyulási módok, készségek és attitűdök önmagunk iránt, a munkához, a tanuláshoz és a minket körülvevő kulturális és társadalmi környezethez, vagyis a másokra is figyelő asszertív, interperszonális magatartás. A kognitív, affektív és szociális kompetenciák szintjét később majd a társadalomba való feszültségmentes beilleszkedés jelzi vissza.

Az iskola csak olyan mértékben képes képviselni és elősegíteni a kisebbségi kultúrák elfogadtatását, amilyen mértékben a társadalom egésze igényli és fel van készülve erre. „Ha a gyermek a társadalomban, az iskolán kívül elutasítást, kirekesztést és diszkriminációt él át, a megkülönböztetés különféle formáit tapasztalja, a legelkötelezettebb pedagógia sem lehet sikeres" (Ludányi 2007: 15). A demokratikus társadalmak nyitottak a kulturális sokféleségre, hiszen lehetővé teszik az idegenek munkavállalását, letelepedését és az állampolgárság megszerzését. De ennek tükröződnie kell az oktatáspolitikában is. Az iskola tantervi előírásaiban, követelményrendszerében és pedagógiai-didaktikai operativitásában a multikulturalizmus elveit kell követnie.

4. A nyelvi identitás tisztelete

Egy számunkra fontos kérdésre sem a definíciók, sem a nevelési dimenziók vizsgálata nem keres megoldást: a *nyelvi identitás tiszteletére*. Elfogadjuk, hogy a társadalmi felzárkózás elengedhetetlen követelménye a többségi nyelv ismerete, de azt hangsúlyozni kell, hogy a társadalmi érvényesülést az iskolai teljesítmény, a tudás- és kompetenciaszerzés előzi meg. Amennyiben az oktatási-nyelvi szocializáció hiányos, mert a gyermek a saját családjában anyanyelvi környezetben szocializálódott, hátrányos helyzetbe kerül az iskolai követelmények szintjén. Réger kimutatta, hogy „a nyelvi szocializáció *mássága* később behozhatatlan hátrányokat okoz az iskolai tanulás terén" (Réger 1990, idézi Ludányi 2007: 27). Két lehetőség kínálkozik: vagy anyanyelven való oktatásban részesítjük a gyermeket, vagy a demokratikus értékeket gyakorlatban is következetesen képviselni tudó intézményrendszert teremtünk, amelyben a differenciált képzési módszert alkalmazzák. Első esetben nagyobb a garanciája a tudás- és kompetenciaszerzésnek és a személyiség

kibontakozásának, a kudarckerülő és sikerorientált tanulásnak, így fejlettebb megküzdési készségek birtokában nézhet a későbbi társadalmi szerepkihívások elé. Második esetben a közösségi szolidaritás segítheti a nyelvi hátrányok leküzdését, megtanulja a nyelvet, de közben lemarad a kompetenciatanulás terén. Később ezt nehezebben lehet majd pótolni.

Habermas (1985) a kommunikáció egyik feltételeként definiálja a nyelvvel szembeni tiszteletet, az érthetőség, az adekvátság és az igazság mellett. Ezt a szolidaritásalapú kölcsönösség teszi lehetővé. A nyelvi hátrány tehát csökkenthető, ha a befogadó közegben megvan az idegennel szembeni szolidaritás. A nyelvi hátrány, amely az idegen kultúrák tagjainál fennáll, mindaddig megmarad, amíg a „kommunikációs kontextus" teljes ismerete nem valósul meg. Kommunikációs kontextusnak tekinthető az az információ, amely egy esemény vagy történés jelentéséhez hozzákapcsolódik és segíti ezek értelmezését. (Hall 1990, idézi Ludányi 2007: 21).

Amennyiben egy magát multikulturálisnak deklaráló társadalom nem biztosítja az érintett nyelvi közösség igényei és megfogalmazott szükségletei szerint az anyanyelv használatának lehetőségét az oktatás minden szintjén, egy alapvető emberi jog, az esélyegyenlőséghez való jog sérül.

A multikulturalizmus jegyében megfogalmazható javaslatunk értelmében a lokálisan kisebbségben levő nyelvet – és ez lehet a társadalmi kisebbség, vagy esetenként akár a társadalmi többség nyelve is, adott közösségen belül – oktatni kellene a közösség minden tagja számára (akár a nemzetközi forgalomban használt nagy nyelvek státusza szerint). A nyelvi pluralizmus gyakorlata úgy valósulhat meg, ha a kisebbségben levő nyelvek védelmét kiterjesztik, kötelezik és garantálják minden hivatalos közösségi szcénumon, de mindenek előtt az oktatásban. A társadalmi többség hivatalos nyelvének oktatása jogszerű, ahogyan az is jogos, hogy mindenki anyanyelvi oktatásban részesüljön. Az anyanyelv oktatása ugyanakkor plusztehernek is számít, mert néhány órával megemeli a napi iskolai oktatási időtartamot, ami diszkriminációnak tekinthető a többségi diáktársakkal szemben, mindaddig, amíg nem azonos teherrel terhelik őket. Ezért is javasolni kellene a lokális kisebbségi nyelv oktatásának általánosan kötelezővé tételét. A pozitív diszkrimináció a kisebbségvédelem legjárhatóbb útja. Mindaddig, amig ezt az elvet sérelmezi a többségi társadalom, multikulturalizmusról csak fenntartásokkal lehet beszélni.

Véleményünk szerint a multikulturális nevelés – lényegéből fakadóan – nem korlátozódhat csupán a másságot képviselő nevelés alanyára, mert a multikulturalizmus sokkal több annál, hogy azt a személyi jogkörbe

utalják. A multikulturalizmus – és ez a multikulturális pedagógiára kiemelten vonatkozik – a bármilyen szempontból kisebbségi státuszban levő társadalmi csoportok oktatását és nevelését kell, hogy szolgálja. Ha egy személyt vagy csoportot megfosztanak nyelvi identitásától, azon keresztül, hogy nem, vagy csak korlátozottan használhatja anyanyelvét – amely természetesen nem azt jelenti, hogy a többségi nyelvtől idegen marad és elzárkózik, hiszen a társadalomban való élés alapfeltétele a kommunikációra való képesség –, kulturális identitását éri támadás. Az anyanyelv-nélküliség az asszimilációt sietteti.

5. A multikulturalizmus és a nevelés

Az iskola kulcsszerepet játszik a multikulturalizmus kialakításának folyamatában. Ennek a szerepnek csak úgy tud megfelelni, ha átfogalmazza alapküldetését. Az iskola egyik fundamentális küldetése ma az, hogy alapvetően járuljon hozzá a nemzet, nemzettudat és jövőkép kialakításához egy rendkívül bonyolult kulturális, etnikai és nyelvi sokféleség közegében (vö. Banks–McGee-Banks 2001). A gyakorlatban ez két pedagógiai elv érvényesülését tételezi:

- az összes nevelt számára egyenlő és méltányos nevelés biztosítása az iskolai siker érdekében,
- előkészíteni és elősegíteni a sikeres professzionális és társadalmi integrációt mindenki számára, aki részt vesz a nevelési-oktatási processzusban, a demokratikus társadalmak reprodukciója érdekében (vö. Nieto 1995).

Howard Gardner a demokratikus együttélést segítő tudatformálás funkcióját kéri számon az iskolától. Szerinte az iskolai tanítás-tanulás és nevelés folyamatában az alábbi öt nagy tudatforma kialakítására kell törekedni:

- A szakmai tudat kialakítására (*the disciplinary mind*), (a szakmai ismeretek és készségek elsajátítása és kialakítása, a szakma gyakorlására való felkészülés).
- A rendszerező tudat formálására (*the synthesizing mind*), (az a képesség, hogy elsajátítani, megérteni, értelmezni és értékelni tudja a különböző tantárgyakból származó ismereteket, tisztán lássa az összefüggéseket és a jelentéseket).
- Az alkotó gondolkodásra (*the creating mind*), (képessé váljon az új problémák felfedezésére, a felmerülő kérdések

tisztázására és a jelenségek felismerésére, az ismereteknek a különféle helyzetekben történő adekvát és újszerű használatára).

- A tiszteletteljességre (*the respectful mind*), (az önmaga és a mások iránti tiszteletre és kötelességtudatra való készség).
- Az erkölcsi tudat kialakítására (*the ethical mind*), (a munkához és a világhoz való felelősségteljes állampolgárhoz méltó viszonyulás, a szakmai és állampolgári kiteljesedés) (vö. Gardner 2006).

Delors (2000) javaslata szerint a kortárs iskolának az alábbi négy kognitív kompetencia létrehozására kell törekednie:

- Megszerezni a tudást (*learn know*) (nemcsak az ismeretek akkumulálása, hanem ezeknek eszközként való kezelése, felhasználása – operacionalizált ismeretek),
- Megtanulni cselekedni (*learn to do*) (azt tenni, amihez értünk),
- Megtanulni a másokkal együtt élni (elfogadni a másságot),
- Megtanulni élni (*learn to be*) (felelősséggel élni, személyiségünket fejleszteni, eleget tenni a polgári kötelezettségeknek) (Delors, idézi Bolovan 2009).

A Gardner és a Delors által felsorolt kognitív készségek szükséges biztosítékai a jövőre való felkészülés sikerének. A kognitív készségek mellett azonban ki kell alakítani a multikulturális készségeket is. A multikulturális készségek elsajátítása a kultúratanulás új dimenzióját jelenti. Ogrodzka-Mazur szerint a kultúratanulásnak az alábbi dimenziói vannak:

- A multidimenzionális kulturális identitás érzésének kialakítása,
- A másság iránti szenzitizáció (érzékenység) és az idegen kultúrákhoz tartozó emberekkel szembeni előítéletek és etnikai sztereotípiák átértékelése, az idegenek elfogadására való készség kialakítása,
- Az interkulturális kommunikáció és az etnikumközi dialógus (vö. Ogrodzka-Mazur 2010).

A multikulturális nevelés során az általános kognitív és viselkedési alapok mellett a multikulturalizmus követelményeit is figyelemmel kell kísérni. Az oktatásnak új minőséget ad, mivel az alapvető oktatási dimenziót ki kell bővíteni a multikulturális dimenzióval. A multikulturális *kognitív és asszertív készségek* kialakításában a curriculum mellett jelentős szerepet kap a környezet is, amelyben a tanítás-tanulás folyik. Az iskola légköre (az iskola hagyományai, az iskola vezetése, a vezetői stílus, a

pedagógusok tanítási-nevelési stílusa, módszerei, kommunikációja, előítéletei, a neveltek közötti interakció és kommunikáció, az extracurriculáris munka) és a multikulturális curriculum egyaránt hozzájárulhat (de gátolhatja is) a neveltek esélyegyenlőségének biztosításához, az iskolai státusz, vagy a későbbi társadalmi státusz alakulásához.

Az iskolai légkör és a multikulturális curriculum szükséges, de nem elégséges feltételei a multikulturális nevelésnek. Magának a társadalomnak kell a multikulturalitást értékkent kezelnie ahhoz, hogy az iskola, a maga teljességében leképezhesse a társadalmat. Minden tanulónak, legyen a többséghez vagy a kisebbséghez tartozó, olyan egységes nevelésben kell részesülnie, amely a társadalmi szcénán jelen lévő összes faji vagy nemzeti csoportosulás vagy közösség kultúrájának elemeit (nyelvét, irodalmát, történelmét, szokásait) tartalmazza, közvetíti és tiszteli, megkülönböztetés nélkül (Grant 1990.).

Romulo Magsino a multikulturális nevelésnek hat formáját különbözteti meg, amelyek során kialakíthatók az ún. multikulturális kompetenciák. Ezek az alábbiak:

- a társadalmi szükségletnek megfelelő nevelés,
- a kulturális különbözőségre figyelő oktatás,
- a kulturális megértésére való nevelés,
- a kulturális alkalmazkodásra való nevelés,
- a kultúra megőrzésére való nevelés,
- a multikulturális beilleszkedésre való nevelés

(Magsino 1985: 5).

5.1. A multi- és interkulturális nevelés definíciója

A fent megfogalmazott alapozás megfelel annak, hogy a multikulturális nevelés vagy az interkulturális nevelés szűkítő tendenciája helyett a multi- és interkulturális nevelés fogalmát definiáljuk. A zavart az kelti, hogy a két fogalmat összemosva vagy azonos denotációval használják. Az lenne a leghelyesebb, ha ez a formula honosodna meg a pedagógiai szakiridalomban. Ime, néhány definíció:

1. C. I. Bennett (1999): A multikulturális/interkulturális nevelés olyan demokratikus elvek alapján történő tanítási-tanulási folyamat, amely elfogadja a kulturális pluralizmus valóságát az adott társadalom keretei között. (idézi Nedelcu 2008: 31).

2. P. L. Tiedt és I. M. Tiedt (1999): Az interkulturális nevelés olyan inkluzív oktatási-tanulási folyamat, amely az összes tanuló számára biztosítja az egyéni kibontakozás lehetőségét és az egyenlő

esélyeket, azon keresztül, hogy hozzájárul az önbizalom megerősítéséhez, támogatja és segíti a más kulturákból származó személyekhez való empatikus közeledést (idézi Nedelcu uo.).

3. S. Nieto (1996): Az interkulturális nevelés a legátfogóbb és legbefogadóbb nevelési folyamat, amelyben mindenki részt vehet, etnikai és társadalmi hovátartozásra, fajra, nyelvre, vallásra, nemre vagy szexuális orientációra való tekintet nélkül (idézi Nedelcu uo.).

4. J. A. Banks és C. A. McGee-Banks (2001): A multikulturális nevelés a nevelés azon területe, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségeket biztosítani a kölönböző faji, etnikai, kulturális, nemi és társadalmi csoporthoz tartozó diákok számára.

Az ismertetett meghatározások az alábbi szempontokat emelik ki:

- a kulturális pluralizmus elfogadása,
- az összes tanuló inklúziója,
- diszkriminációmentesség,
- esélyegyenlőség az iskolai felkészülésben,
- a mássággal szembeni empatikus magatartás.

A definíciók az individuum szintjén érvényesülő pedagógiai hatásra vonatkoznak, nem terjednek ki a kollektivitás szintjére. Ezt húzza alá Ludányi Ágnes is, amikor számbaveszi a Banks által megfogalmazott nevelési dimenziókat. A multi- és interkulturális nevelésnek a következő öt dimenziója van:

- a tartalmi integráció (a curriculumban integráltan szerepeljenek a kisebbségekre, etnikai csoportokra vonatkozó tudáselemek – történelem, folkór, szokások, hagyományok, ünnepek –, annak érdekében, hogy a tananyag az ország össznépességét reprezentálja);
- a tudáskonstrukciók (a személyes kisebbségi kulturális és társadalmi státusz, valamint a családból hozott nyelvi kódrendszer miként befolyasolja a tudásképződés – megértés, feldolgozás, integrálás és aplikáció – folyamatát);
- az előítéletek csökkentése (új és új szempotrendszerbe helyezett értékek, attitűdök és készségek, empátia és kooperációra való készség a személyközi és csoportközi kapcsolatokban);
- az esélyegyenlőség pedagógiája (a didaktikai és pedagógiai arzenálnak az összes tanuló iskolai teljesítményének javítása szolgálatába állítása, ügyelve a kisebbségi vagy szociális hátrányban lévők pszichopedagógiai készletére és pszichoszociális lehetőségeire);

- az iskola szervezeti kultúrája (fizikai környezet, légkör, vezetés, pedagógusok elvárásai, tanítási stílusok, pedagógusok személyisége, értékelés, tankönyvek, eszközök). (vö. Ludányi 2007: 11–12).

A felsoroltak közül kettő, az előítéletek csökkentésének, illetve az esélyegyenlőség promoválásának pedagógiája a pedagógiai tevékenység társadalmi dimenzióját hozza előtérbe.

5.2. A diszkrimináció elleni nevelés

A diszkrimináció elleni nevelést sok fogalommal írják le. Ilyen fogalmak például: a rasszizmus elleni nevelés, az előítéletek elleni nevelés, a társadalmi inklúzióra irányuló nevelés, a sovinizmus elleni nevelés, az multikulturális nevelés, az interkulturális nevelés, a mindenki számára hozzáférhető nevelés stb. Ha az iskola célfeladatából indulunk ki (előkészíteni a társadalmi és professzionális beilleszkedést), ezeket a fogalmakat alternatív fogalmaknak kell tekintenünk, hiszen mindegyik fent megnevezett nevelési eszmény a toleranciára, a méltányosságra, az előítéletmentességre, a másság tiszteletére, értékelésére, elfogadására, megértésére, az esélyteremtés egyenlőségére, a társadalmi harmónia megteremtésére irányul. Ezt a felfogást erősítik meg D. Gill és mtsai (1992), amikor azt állítják, hogy, bár korábban a multikulturális nevelés és a rasszizmus elleni nevelés ellentétes és elferdített volt, utalva azokra a korábbi felfogásokra, amelyek a multikulturális nevelést úgy definiálták, mint az evés, ivás, szórakozás, ének és tánc egymáshoz közelítésének módszerét, mégis sok a közös pont közöttük (vö. Gill, 1992).

Hangsúlyeltolódások lehetnek a fent felsorolt nevelési alternatív fogalmak között. Elfogadhatónak tűnik Lund (2006) észrevétele, miszerint alapjában véve csak a fogalomhasználati szokások mentén érdemes a fenti fogalmak között különbséget tenni: az USA-ban például inkább a multikulturális nevelés fogalma terjedt el, amely magába foglalja a rasszizmus elleni nevelést is, mert mindkettő nevelési célja a kulturális harmónia elősegítése. Kanadában, a '80-es évek elejétől, inkább a rasszizmus elleni nevelés fogalmát részesítik előnyben. Nálunk a rendszerváltás után következő évtizedben honosodott meg a fogalom, mint interkulturális nevelés.

A diszkrimináció elleni nevelés társadalmi összefogást követel. Az iskola csak olyan mértékben képes a hiteles nevelésre, amilyen mértékben a társadalom multikulturalizmusra való törekvése is hiteles. A legelső feladat a társadalmi tudat opportunizmusának megteremtése. Ebben a politikai és a közéleti kommunikáció, a politikai akarat és a reális

demokráciát támogató politikai programok a zászlóvivők. Ha elfogadjuk azt, hogy a rasszista, xenofób és diszkriminációs jelenségek felelőse jószerével a történelmi múlt (itt most tekintsünk el a gazdasági, a szociális és a pszichoszociológiai tényezők szerepétől), akkor azt is el kell fogadnunk, hogy kijavíthatóak a hibák. Társadalmi szinten a múlt tisztázása, a jelen ismerete és a jövő tisztelete az a három argumentum, amelyek nyomán a diszkrimináció minden formáját föl lehetne számolni. Boyko (1995) azt javasolja, hogy „igazságosan nézzünk szembe történelmi múltunkkal, valljuk be hibáinkat, tegyük jóvá bűneinket, és örüljünk a haladásnak (Boyko, idézi Lund 2006: 38). Wiwa (1992) a szociális igazság reformját sürgeti (Wiwa, idézi Lund uo.).

A társadalmi mentalitás átalakítását az iskolában kell megkezdeni. Shields (2000) javaslata az, hogy „hozzunk létre olyan iskolákat, amelyek valóban komolyan fontolóra veszik, hogy miként volna lehetséges ninden másságot magába foglalónak lenniük anélkül, hogy ez különösebb erőfeszítést követelne, olyan iskolákat, ahol örülnek a másságnak és a hasonlóságnak egyaránt, ahol minden résztvevő támogatását szükségesnek tartják és igénylik (Shields, idézi Lund 2006: 38).

5.3. Multikulturális nevelés vs. antirasszista nevelés

A múlt század utolsó évtizedeiben bontakozott ki az a neveléstörténeti disputa, amely valószínűleg a multikulturális nevelés és a rasszizmus elleni nevelés közötti vita korszakaként vonul be majd a neveléstörténetbe. A szakemberek és szakírók két táborba sorakoztak, az egyik a multikulturális nevelés, a másik az antirasszista nevelés mellett tört pálcát.

Megnőtt a multikulturális nevelés bírálóinak tábora, főleg az észak-amerikai kontinensen (USA, Kanada). Azt kifogásolták, hogy a multikulturális nevelés nem figyel a kisebbségi csoportok valós szükségleteire, és miközben a kulturális gazdagodásról, az iskola hozzáférésének esélyegyenlőségéről vagy az előítéletek csökkentéséről – mint nevelési szándékokról – beszélnek, inkább a *status quo*-t erősítik (Parker 1992), és közben fokozódik a kisebbségek ellenállása is (Troyna–Williams 1986), és nő a gazdasági és társadalmi méltánytalanság (Troyna 1992) (vö. Mansfield–Kehoe 1994: 418). Azt javasolták, hogy a multikulturális nevelés helyett – amely, szerintük, a nevelést a „*food, clothing, song and dance*" kultúrájára redukálja, amelyek minél közelebb kerülnek egymáshoz, annál inkább megvalósulhat a társadalmi csoportok közötti harmonikus együttélés –, inkább a rasszizmus elleni nevelést kellene folytatni, mert valójában ez az, amelynek valódi célja a

fajgyűlöletre való hajlam csökkenése és meszüntetése (Gordon 1986; F. Palmer 1986, vö. Mansfield–Kehoe 1994).

Tator és Henry (1991) a multikulturális nevelés alábbi hibáira hívja fel a figyelmet:

- nem veszi tudomásul a faji különbözőség tényét,
- minden megkülönböztetés a látható faji különbségből ered, és ezt nem veszik figyelembe a nevelési intézmények, ezért az intézményi szervezeti struktúrákat meg kell változtatni. (idézi Kehoe és Mansfield 1992).

Amit tenni kellene, az az, hogy a curriculum tartalmát kellene differenciálni, figyelve a másság érzékenységére is. Kehoe és Mansfield (1992) a curriculum tartalmára való tekintettel, több szerzőre hivatkozva, az alábbi pontosításokat fogalmazzák meg:

- ellensúlyozni az egyénekkel kapcsolatos, rájuk vonatkozó nemzetközi szinten is meglévő előítéleteket (Lynch 1992),
- fejleszteni és tudatosítani a saját kulturális meghatározottságunk észlelését és a másokét úgyszintén (Hoopes–Pusch 1979),
- fejleszteni a kulturális jártasságot (competence) minél több kultúrában (Banks 1991, Bennett 1990),
- örülni a sokszínűségnek (Floras–Elliott 1992),
- segíteni a diákokat abban, hogy megértsék és értékként kezeljék saját etnikai hovátartozásukat, és gyarapodjanak, nyerjenek abból, hogy értékelik a többi nemzet kultúráját, amelyből részesülnek és amely gazdagabbá teszi a saját kulturájukat is (Walls 1990, Louis, 1993) (Vö. Kehoe–Mansfield 1992).

A másik tábor az antirasszista nevelést vette bírálat alá. Fő érvük az volt, hogy a rasszizmus elleni nevelés politikai tartalmakat hordoz, általa politizálódik az iskola – noha a demokrácia az iskolák depolitizálásának elvét politikai doktrinákban fekteti le –, és így az iskola és az oktatás a politikai érdekek kiszolgálóivá válnak, alárendelődnek a politikának (Pearce 1986), politikailag indoktrinálódnak és a propaganda részeseivé válnak (Troyna–Carrington 1986), esetleg paradox hatásokat idézhetnek elő, például szítják a faji ellentéteket, ami erősítheti a faji alapú exklúziót vagy szegregációra való törekvést, illetve erősítheti a felsőbbrendűségi vagy elsőbbségi érzést (vö. Mansfield–Kehoe 1994). A politikai érv azért tűnhet erős érvnek, mert a politikai hatalom birtokosai ciklikusan váltogatják egymást, ami a nevelési célok kontinuitását zavarná meg. Kehoe és Mansfield (1992) három olyan célt idéz föl – más szerzőkre való hivatkozással –, amelyek segíthetik a rasszizmus elleni nevelést:

- értelmezni, pontosan megérteni és ellenállni azoknak a társadalmi struktúráknak, amelyek lehetővé teszik a faji hovatartozás kiaknázását (Parker 1992, Thomas 1984),
- azonosítani és kijavítani a hatalmi szinten megmutatkozó egyensúly hiányát (Donald–Rattansi 1992, Troyna–Williams 1986),
- ellensúlyozni a kapitalizmusban rejlő rasszista hatásokat (Sarup 1991, Massey 1991). (Vö. Kehoe–Mansfield 1992).

Foglaljuk össze a két szemlélet lényegét.

A rasszizmus elleni nevelésnek tehát politikai színezete van, inkább közösségi igényeket fogalmaz meg, a közösségi (faji) érzékenységre épít, a faji felemelkedés, a faji emancipáció motiválja, a militánsabb pedagógia eszményét képviseli.

A multikulturális nevelés a demokratikus, humanisztikus és individualisztikus pedagógia eszményét közvetíti, a társadalmi integráció és harmónia megteremtése érdekében. Fő erénye a tolerancia eszménye a mássággal szemben.

Mansfield és Kehoe (1994) megvizsgálták a multikulturális nevelés definícióit az angol nyelvterületen, és az alábbi tartalmi jegyeket találták bennük:

- a csoportok közötti harmónia megteremtése (Lynch 1992),
- a tanulási alulteljesítés javítása (Banks–McGee-Banks 1989),
- az esélyegyenlőségre való nevelés (Banks–McGee-Banks 1989),
- a sokféleség és másság tiszteletére való nevelés, amely gazdagít, javítja az én-képet, erősíti a kulturális örökség iránt érzett büszkeséget (Fleras–Elliot 1992),
- segíti a csoportok közötti méltányosság kialakulását (Parker 1992),
- segíti a nevelési hátrányok leküzdését (Wright 1987),
- segíti a kimeneti (eredmények) esélyegenlőség megvalósulását (Massey 1991),
- hozzájárul a politikai jellegű visszaélések elemzéséhez (Massey 1991),
- segíti a hatalommal való kapcsolat kiegyenlítődését (Donald–Rattansi 1992).

Sok szerző szerint nincs értelme a multikulturális nevelést elválasztani, de főleg szembe helyezni a rasszizmus elleni neveléssel, mert ezek inkább az ugyanannak a célnak alárendelt nevelési alternatívák. Mások viszont

fontosnak tartják a két nevelési módozat megkülönböztetését. Grinter (1985, idézi Nedelcu 2008) szerint az interkulturális nevelés a mássággal szembeni toleranciát kulturális alapon valósítja meg, a kultúrák egymáshoz közelítésén keresztül, míg a rasszizmus elleni nevelésben a radikális, politikai változtatás igénye fogalmazódik meg. Láthatóan két eltérő nevelési stílusról van szó.

MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS	RASSZIZMUS ELLENI NEVELÉS
Liberális/konzervatív nevelés	Radikális nevelés
Leíró	Analitikus
A meglévő struktúrákat fenntartja	A meglévő struktúrákat lebontja
Az érzelmi nevelést részesíti előnyben	Az értelmi nevelést részesíti előnyben
A szociokulturális vonatkozásokat emeli ki	A politikai és gazdasági aspektust hangsúlyozza (Grinter)
Passzív nevelés, kvantitatív változásokat hoz létre	Aktív nevelés, dinamikus változásokat hoz létre (Mulard)

1. táblázat. *Az interkulturális nevelés és a rasszizmus elleni nevelés különbözősége Grinter (1985) és Mulard (1984) alapján* (Forrás: Nedelcu 2008, 34).

Abban mi is egyetértünk, hogy módszereiben, tartalmában és stílusában különbséget lehet és kell tenni közöttük, de céljaik tekintetében nincs akkora különbség, ami indokolná a teoretikusok szembefeszülését egymással. Mi több, eredményesség szempontjából a szisztematikus és hiteles multikulturális nevelés többet produkál, mint a militáns antirasszista nevelés. A kitét csak annyi, hogy a társadalom teljes iskolás populációját át kell fognia, és a társadalmi környezetet – család, munkahely, szabadidő – rá kell bírni arra, hogy ne olyan valóságot közvetítsen, amely az iskola céljait hiteltelenné teszi.

6.Az Unió nyelvi sokszínűsége és az interkulturalizmus

Az Európai Unió 27 tagországában összesen 501,26 millió (2010. január 1-jei adat) állampolgár él. A beszélt nyelvek száma csak megsaccolható. Amit biztosan tudunk: 23 hivatalos nyelvet mint munkanyelvet ismernek el az európai dokumentumok, és további több mint 60 *őshonos* regionális vagy kisebbségi nyelvet (hozzávetőleg 40 millióan beszélik), amelyet kisebb-nagyobb közösségek használnak Európa

különböző térségeiben, nem a hivatalos nyelv dialektusaként. (2010. december 14-i adatok az EB honlapjáról). Ennyit tehát biztosan lehet tudni Európa nyelvi térképéről, de azt nem ismerjük, hogy az imigrációval még hány más nyelv került be Afrikából, ahol sok törzsi nyelv létezik, vagy Ázsiából, Kis-Ázsiából, Indokínából vagy a Karib-térségből Európába. Úgy saccolják, hogy az európai metropoliszokban akár több száz nyelvet is beszélnek. A hivatalos nyelveket rögzítő első közösségi rendeletet 1958-ban fogadták el, hivatalossá és munkanyelvvé nyilvánítván az akkori tagországok hivatalos nyelveit. Az EU nyelvpolitikája folyamatosan kitartott amellett, hogy a csatlakozó országok hivatalos nyelvei az EU hivatalos nyelvei is legyenek. A tagországok bármely nyelve használható bármely hivatalos fórumon és dokumentumban. A 2007. decemberében a tagországok államfői és kormányfői által aláírt Lisszaboni Szerződés tovább erősítette e kulturális, vallási és nyelvi sokféleség tiszteletét az Unióban. *Az Európai Unió Alapjogi Chartája* (2007) 22. cikke ezt világosan meg is fogalmazza. Az európai nyelvpolitika integráns része a kisebbségi és regionális nyelvek védelme. Ezt külön törvény szabályozza, *A regionális és kisebbségi nyelvek európai chartája* (1992). A fenti törekvéseket nyomatékosítja az a tény is, hogy 2001. óta szeptember 26. hivatalosan a nyelvek ünnepének napja lett.

6.1. Az Unió interkulturális nevelési törekvései

Az uniós politikai törekvések egyik központi problémája a nyelvi és kulturális sokszínűség védelme. Ennek érdekében építik ki az erre vonatkozó intézményrendszert. A kérdés folyamatosan napirenden van. Az Unió ajánlásokat fogalmaz meg a tagországok felé, amely a kontroll szerepét tölti be. A témánk szempontjából legfontosabb ajánlások a törvényhozásra, a kisebbségvédelemre és az oktatásra vonatkoznak, amelyeknek célja és motivációja az európai állampolgárság megteremtése (tudati szinten is), a multikulturalizmus fenntartása, a kulturális örökség megőrzése. Az oktatás és nevelés curriculumának ebben az irányban történő átalakítása esélyt kínál az uniós szándék megvalósítására. Mit kell vállalnia a társadalomnak, és implicite az iskolának? A multikulturális és interkulturális nevelési eszményeknek a pedagógiai gyakorlatba ültetését. A társadalom megfogalmazza a felismert igényeket, szükségleteket és azokat a döntésekért felelős hatalmi oldal figyelmébe ajánlja. A hatalom a maga intézményes eszközeivel intézkedéseket foganatosít, döntéseket hoz és a végrehajtásukhoz megteremti a szükséges eszköziséget. Az iskola alkotóan adaptálja azokat az oktatási processzus folyamán. Melyek a legáltalánosabban megfogalmazott követelmények?

1. *A másságra nyitott nevelés.* Lényege a másság tisztelete, értékelése, megértése, az érzékenységre való odafigyelés. A mi iskolai gyakorlatunkban jó példa erre a vallásnevelés tantárgy tanítása-tanulása. A curriculum csak keretkövetelményeket fekteti le, amely lehetőséget ad arra, hogy a tanítási tartalmat és folyamatot minden iskola, iskolai alcsoport vagy osztály számára úgy szervezzék meg, ahogy az a tanulók etnikai és vallási másságából következik. A kompakt (például román és ortodox vagy magyar és katolikus) osztályokban felekezeti vallási nevelést lehet folytatni felekezeti hitoktató tanárokkal. A vegyes (például római katolikus, zsidó, muszlim, református, vagy a többi protestáns vallású összetételű) osztályokban évfolyamos csoportokban való felekezeti oktatást vagy a vallások történetét lehet oktatni, nem hittanárok által.

2. *Az identitás vállalásának tudatosítása.* Az ember egyszerre hordozza magában emberi és nemzeti önazonosságát. Tudatosan kell kezelni ezt a minőséget, bármiféle – faji, nemzeti, vallási, nemi és kulturális identitás – identitásról legyen szó, mert a valahová tartozást meghatározó identitásjegyek adottságok és nem kiváltságok. Tudnunk kell, hogy kik vagyunk, mert csak ezt követően leszünk kíváncsiak arra, hogy mások kicsodák. Ha reális ismereteink vannak a saját értékeinkről, amelyek sohasem alacsonyabb rendűek a többiekénél, csak esetleg másak, nem vesz erőt rajtunk a kompenzálás kényszere, önmagunk tudunk lenni. Legtöbbször az identitásbeli deficit segíti életre az antidemokratikus viselkedést és magatartást.

3. *Az iskola hozzáférhetőségének lehetővé tétele.* A kérdés nem úgy vetődött fel, hogy kinek van joga a tanulásra, a képzésre, hanem inkább úgy, hogy kinek van lehetősége erre. A lehetőség az oktatás pénzügyi, valamint személyes vonzatát jelenti.

4. *Az iskolaválasztási esélyek egyenlősége.* Ebben több tényező játszik szerepet: a társadalom szerkezete, a társadalmi emancipáció, a belső migráció, a mikroszociális hátrányok, a származás, a szülők szakmai és társadalmi státusza, a család jövedelme és vagyona, a családi éthosz, a kapcsolati tőke stb.

5. *Az iskolák közötti különbségek csökkentése.* Az iskolák közötti különbségek egyrészt „a deklaráltan eltérő tan-

tervek" következtében alakulnak ki, mint például a nyelvfilológia vagy történelem-filológia, vagy matematika-informatika, vagy biológia stb. osztályok esetében, másrészt az iskola minősített besorolása révén, például „grup şcolar" (iskolaközpont), „liceu" (líceum) vagy „colegiu" (elit líceum), harmadszor az iskolák települési helye miatt (falu, városközpont,városperiféria), negyedszer az iskola hagyományai és hagyományőrzése, ötödször az oktatói testület minősége.

6. *A motivációs fölzárkóztatás.* Bourdieu azt mondja, hogy a család rendelkezik bizonyos „kulturális tőkével" és bizonyos „éthosszal" és ezt az örökséget, mint „magáévá tett értékrendszert" igyekszik átadni, akár szándékosan, akár nem. (Vö. Andor–Liskó 2000: 177) A család értékbeállítódása, éthosza a család hosszú története során formálódik és ülepedik le. A felmenő családtagok életeseményeinek mint családtörténeti elemeknek az ismerete erősíti a család éthoszát. Ez táplálja azt az elszántságot, amiről az imént szó esett. „A nagyobb kulturális tőkével rendelkező családok már az általános iskola kiválasztásával megkezdik a következő generáció tőkefelhalmozását" (Andor–Liskó 2000: 217). (Lásd Albert-Lőrincz 2009, 206–210).

7. *Az állam paternalizmusának optimizálása.* Az állam beavatkozik az oktatási rendszer felépítésébe és az iskolák alapvető tevékenységébe. Folytonos jogszabálymódosításokkal, tantervi reformokkal, minőségfejlesztő elképzelésekkel beavatkozik az intézmények életébe és magába az oktatásba is. Kozma Tamás (1994) szerint az állam az egész rendszerbe beavatkozik, és a beavatkozás az oktatási-nevelési folyamat minden szintjére kihat. Beavatkozik a rendszerben végbemenő *folyamatokba* (tantervmódosítások, tanulóáramlás irányítása, tanárképzés, az iskolák tanárellátása), a *bemeneti tényezőkbe* (iskola-előkészítő óvodai programok, óvodai év kötelezővé tétele), a *kimeneti tényezőkbe* (élethosszon át folyó tanulás, felnőttoktatás, továbbképzések, átképzések). A törvényalkotás, a különböző jogi eszközök (törvények, törvénymódosítások, kormányhatározatok, sürgősségi kormányrendeletek), a szakfelügyelet (tankönyv, tanterv), az ellenőrzés, inspekció, a pénzügyi felügyelet, az iskolafenntartás (javítás, karbantartás, bővítés, beruházás, rezsi, didaktikai szerek, bérek) finanszírozása, az oktatástervezés (oktatási rendszer szerkezete, osztálylétszám, érettségi vizsga) és a minő-

ségbiztosítás mind-mind az állam paternalizmusának megnyilvánulásai. Az állam beavatkozása szükséges és jogos, de a korlátozott beavatkozás a legoptimálisabb, mert ez lehetővé teszi a szükségletek felismeréséből eredő alulról jövő kezdeményezések támogatását, a különböző nyelvi, vallási és kulturális közösségek igényeire való ráfigyelést az interkulturalizmus jegyében (vö. Albert-Lőrincz uo.).

8. *A szociális hátrány és a műveltségi deficit csökkentése.* A szociológusok úgy látják, hogy szélesedik a „műveltségi középréteg", ami magában hordozza a „félműveltség" lehetőségét, ugyanakkor az iskola iránti érdeklődés megnövekedését is. A társadalomnak az lenne a szerepe ebben a kérdésben, hogy csökkentse az általános társadalmi elszegényedés mértékét és növelje a családok művelődési kiadásaira fordítható juttatásokat, mert a társadalmi csoportok egymással szemben megnyilvánuló erőszakossága annál fokozottabb, minél nagyobb a szociális hátrány és a műveltségi deficit náluk.

9. *Az inkluzív nevelés.* Lényege az egység a heterogén csoporton belül. Célja a szegregáció és integráció racionális kezelése, a csoporton belüli szegregáció megakadályozása, az emberi jogok tiszteletben tartása, olyan feltételek mellett, hogy mindkét oldal fenntartja és igényli a saját csoportjához való erős kötődést (vö. Nedelcu 2008). A faji vagy etnikai szempontból elkülönülő személyeknek a többségi közösségekbe való befogadásáról van szó. Az inkluzív nevelés a nevelési egyenlőség elvére épül, senkit sem emel ki a közösségből, valamilyen kritérium alapján. Az iskolának segítenie kell a valamilyen szempontból más, esetleg hátrányos helyzetben lévő személyeknek a közösség szociális hálójában maradását, anélkül, hogy a marginális zónába kerülnének. A hátrány eredhet a szociális helyzetből (szegénység), a nyelvi hiányosságokból (gyenge nyelvismeret), a faji származásból (roma/cigány, színesbőrű), etnikai hovatartozásból, a idegen státuszból (külföldi), a műveltségi deficitből stb. Az inkluzív nevelés tehát lényege szerint a mindenkit magába ölelő nevelés, tágabban az interkulturális nevelés egyik formája.

Micheline Rey (1999) további öt, az interkulturalizmust elősegítő nevelési koncepciót sorol fel:

1. *A nemzetköziségre való nevelés.* Inkább politikai terminus, mint pedagógiai. Tartalma szerint interkulturális nevelés, hiszen a nemzetek és kultúrák egymáshoz közeledését, a nemzetek és szomszéd népek kölcsönös megértését, tiszteletét, támogatását, barátságát szorgalmazza. (Rey 1999, idézi Nedelcu 2008: 38).

2. *Az emberi jogok tiszteletére való nevelés.* A nemzetköziségre való nevelés része, az emberek alapvető jogainak megismerésére, elfogadására, tiszteletben tartására és gyakorlatára vonatkozó demoktartikus nevelés. Tartalmazza az emberi jogokért folytatott kiállás és harc jogosultságának eszméjét.

3. *A demokratikus állampolgárságra való nevelés.* (Erre külön fejezetet szántunk).

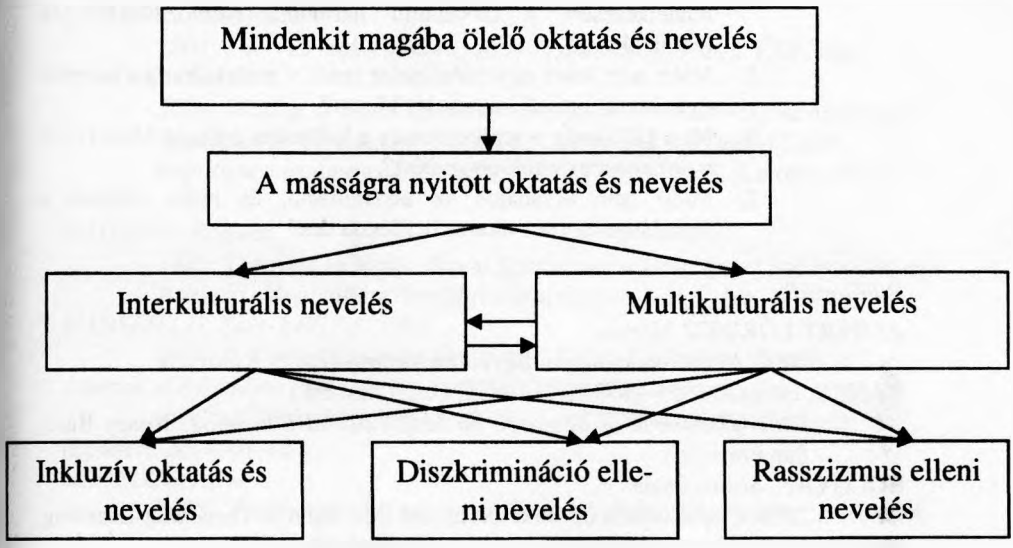
4. *A toleranciára való nevelés.* A nevelés egészét és minden tényezőjét, beleértve az oktatás tervezését, szervezését és folyamatát, a tananyag tartalmát, oktatási stílusát, módszereit, az extracurriculáris nevelést, a pedagógusképzést, a vezetést, a szolidaritás és a kölcsönös megértés szelleme, a másság megértése és elfogadása, az együttélési normák közvetítése kell hogy jellemezze.

5. *A diszkrimináció elleni nevelés.* Mindenféle megkülönböztetést ki kell iktatni az iskolai munkából. (Vö. Nedelcu uo.).

Összefoglalás

A multikulturalizmus ma már társadalmi tény, olyan valóság, amely kélnyszerítő hatást gyakorol a társadalmakra, tehát foglalkozni kell vele. A feladat nemcsak politikát terheli, hiszen az iskolai nevelés is sokat tehet érte. A kortárs világ dinamizmusát kísérő migráció, a jóléti társadalom egyre távolabb kerülése a szociáldemokráciák paternalizmusától, illetve az európai új társadalmi szerveződés (EU-bővítése) közelebb hozta a multikulturalizmus kérdését. A multikulturalizmussal komolyan kell számolni, hiszen ha a társadalmakat felkészületlenül éri (vagy esetleg nem törődnek vele), a demokrácia nyújtotta emberi szabadságjogokkal könnyen visszaélő társadalmi csoportok szegregálódhatnak, ami társadalmi feszültségeket eredményezhet. Hasonló módon az őshonos kultúrák vagy nyelvi jogok sértése is ezt erredményezheti.

A modern társadalmak már a múlt század közepétől kezdve komoly gondot fordítanak arra, hogy a kulturális sokféleséget értékként kezeljék, a többségi és kisebbségi egymás mellett élést vagy együttélést mindkét fél számára elfogadhatóvá tegyék. Alábbi sémánk a multikulturalizmusra való nevelés leggyakrabban használt fogalmainak konceptuális, tehát tartalmi szempontú hierarchizálását ábrázolja.



6. ábra. *A demokratikus nevelés alternatívái*

A multikulturalizmusra vagy interkulturalizmusra való nevelés – annak bármely formája – elősegítheti a társadalmi harmónia megteremtését, a kultúrák közeledését és tiszteletét. Több terminus, nevelési koncepció született a multikulturális nevelésre vonatkozóan. Ezek a terminusok, amelyek nevelési tartalmakat és eljárásokat takarnak, felfoghatók úgy is mint a multikulturalizmusra való nevelés alternatív terminológiái, de úgy is mint eltérő tartalmú nevelési formák.

Kulcsfogalmak

demokrácia, diszkrimináció elleni nevelés, inkluzív nevelés, kultúratanulás, a másságra nyitott nevelés, multikulturalizmus, multikulturális nevelés, rasszizmus, rasszizmus elleni nevelés, xenofóbia

Kérdések és feladatok

1. Milyen összefüggés van a demokrácia és a multikulturalizmus között?
2. Milyen antidemokratikus megnyilvánulásai lehetnek a kulturális sokszínűségnek?
3. A multikulturalizmusból sarjadzó társadalmi anómiát milyen eszközökkel tudja kezelni a társadalom?
4. Milyen nevelési eljárások állnak a kortárs pedagógia rendelkezésére a társadalmi harmónia előmozdítására és fenntartására?
5. Miért nem lehet egyenlőségjelet tenni a multikulturális nevelés és a rasszizmus elleni nevelés között?
6. Mi a különbség a reálkultúra és a kulturális örökség között? Mi indokolja a megkülönböztetést?
7. Miért nem kívánatos az asszimiláció, és miért óhajtott a társadalomba való sikeres beilleszkedés?

Bibliográfia

ALBERT-LŐRINCZ Márton

2009: *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.

BANKS, JamesA. (ed.)–McGEE-BANKS, C.A. (Ass. Ed.)

2001: *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

BOLOVAN, Sorina Paula

2009: Opportunities of the Intercultural Education in Theaching-Learning History. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 2, Supliment 1.

http://adn.teaching.ro/article_2_s1_6.pdf. (Letöltve 2011. 01. 04.)

CSÁSZÁR Yvett

2002: *Rasszizmus, előítélet, intolerancia*.

http://www.amarodrom.hu/archivum/2002/11/12.htm (Letöltve 2011. 01. 05.)

CSEPELI György

1997: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

GARDNER, Howard

2006: *Five Minds for the Future*. (Hardcover) Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.

GILL, D.–MAYOR, B.–BLAIR, M. (Eds.)

1992: *Racism and Education: Structures and Strategies*. Sage Publication, London.

GRANT, Carl

1990: Desegregation, racial attitudes and intergroup contact: A discussion of Change. *Phi Delta Kappan*, Vol. 72, No. 1, 25–32.

HABERMAS, Jürgen

1985: *A kommunikatív cselekvés elmélete*. ELTE – Szociológiai Intézet, Budapest.

KEHOE, John, W.–MANSFIELD, Earl

1992: The Limitations of Multicultural Education and Anti-Racist Education. In *Racism and Education. Structures and Strategies.* Gill, D.–Mayor, B.–Blair, M. (eds), Sage Poblications, London. https://www.caslt.org/pdf/limitations.pdf. (Letöltve 2011. 03. 02.)

LIEGEOIS, Jean-Pierre–GHEORGHE, Nicolae

1995: *Roma/Gypsies: A European Minority.* Minority Rights Group, London.

LUDÁNYI ÁGNES

2007: *Inter- és multikulturélis nevelés a tanárképzésben.* EKF, Eger.

LUND, E. Darren

2006: *Waking up the Neighbors: Surveying Multicultural and Antiracist Education in Canada, the United Kingdom, and the United States.* http://www.ucalgary.ca/dlund/files/dlund/Waking.pdf. (Letöltve 2011. 01. 07.)

MAGSINO, Romulo

1985: The right to Multicultural Education: A Descriptive and Normative Analysis. *Multiculturalism/Multiculturalisme*, Vol. 9, No. 1, 4–9.

MANSFIELD, Earl–KEHOE, John

1994: A Critical Examination of Anti-Racist Education. *Canadian Journal of Education,* Vol. 19, No 4, 418-430. http.//www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE19-4/CJE19-4-08Mansfield.pdf. (Letöltve 2011. 01. 08.)

NEDELCU, Anca

2008: *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate.* Polirom, Iași.

NIETO, Sonia

1992: *Affirming Diversity.* Longman, New York.

OGRODZKA-MAZUR, Ewa

2010: Cultural Transmission at School. Previous Exoperiences – Typical Symptoms of Educational Practice – Suggested Solutions. *The New Educational Review*, Vol. 22, No. 3–4, 17–27.

POWER, N. Colin

2000: Global Trends in Education. International Education Journal, Vol. 1, No.3. 152-164.

http://www.flinders.edu.au/education/iej (Letöltve 2011. 01. 04.)

***Az Európai Unió Alapjogi Chartája http://europa.eu - Európai Bizottság

***A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája (1992), http://www..nek.gov.hu/data/files/84193933.pdf.

***Recensământul general al populației și al locuințelor din România în 2002, IV, (INS)

****Stare de impunitate. Încălcarea drepturilor omului – cazul romilor din România.* Raport elaborat de Centrul European pentru drepturile romilor – 2001, tradus din engleză de ACCESS – Centru de limbi moderne, Cluj.

***The European Union and Roma. European Comission – Employment, Social Affairs and Inclusion, ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518langId=en. (Letöltve 2011. 01. 16.)

VIII. fejezet

A demokratikus értékek képzése. A demokratikus állampolgárságra nevelés

- A kortárs iskola céljai és feladata
- Az állampolgárságra való nevelés – elkötelezettség és önértékelés
- Az állampolgárságra nevelés demokráciára való nevelés
- A multikulturalizmus – demokratikus állampolgársági kompetencia
- Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a Demokratikus állampolgárságra nevelés (DÁN) című tantárgy bevezetésére
  - A tantárgy helye a nemzeti curriculumban
  - A demokratikus állampolgárságra való nevelés alapelvei
  - A polgári nevelés iskolai curriculuma
  - A demokratikus állampolgárságra való nevelés dimenziói
  - A polgári nevelés révén kialakítható kompetenciák
- A demokratikus állampolgári magatartás erősítése permanens neveléssel

Bevezetés

Az állampolgárságra való nevelést nem lehet a véletlenre bízni. Az iskolai oktatásban curriculum írja elő tantárgyként történő oktatását. Feladata a demokratikus állampolgársági habitus formálása, kialakítása. A polgári nevelés nem egyszerű informálás, hanem elkötelezés is egy bizonyos értékrendhez és cselekvésmódhoz. A demokratikus állampolgárság a multikulturális kompetenciákat hordozza magában. Ezeket kell az iskolának kialakítania. Tartalmazza a demokratikus értékek és a multikulturális ismeretek tudását, funkcionális alkalmazását, továbbadását. Az ET oktatási szakbizottságában megfogalmazták azokat a kimeneti kompetenciákat, amelyeket a demokratikus állampolgárságra való nevelés során, a tantárgy szintjén ki kell alakítani, az alábbiak szerint:

- mások kultúrájának ismerete és megértése, a tudás funkcionális és operacionális hasznosítása,
- az ember etikai dimenziójának, pszichomorális portréjának formálása és kialakulása,

- a szociális és kulturális készségek kiérlelése és megerősítése, amelyek a harmonikus társadalmi beilleszkedést és az aktív állampolgári életet készítik elő,
- a gyermek pszicho-szocio-kulturális szükségleteinek módszeres és szakszerű kielégítése, testi-, lelki- és szellemi épségének ápolása és gondozása a felnőtté válás útján.

A fent felsorolt nevelési dimenziók nyilván le vannak bontva a műveletesített célok szintjére. Az iskolának így rendelkezésére áll a demokratikus értékekre való felkészítés tudatosan felépített tantárgyi leírása, amely a multikulturalizmusra mint az állampolgársági kompetencia gyakorlására készít elő.

1. A kortárs iskola céljai és feladata

A fogyasztói társadalom térhódítása új típusú érték- és normarendszert termelt ki, amely az iskolai életben is megmutatkozik, igazolásául annak a régi igazságnak, hogy az iskola a társadalom miniatürizált leképződése.

Az érték olyan fogalmi kategória, illetve ezek rendszere, amely az emberi aktivitást irányítja, szabályozza és kontroll alatt tartja, a társadalom többségének a társadalom tagjaival szemben támasztott igényei és elvárásai szerint. Az érték nem statikus, a társadalmi dinamikát követi. Kivételt képeznek a kardinális értékek, az olyan alapértékek, amelyek az emberré válás folyamatában az emberi minőség miatt váltak szükségesekké, és amelyek az ember társadalomban való létének garanciáit hordozzák. A normák a megkövetelhető, számon kérhető értékek.

A modern fogyasztói társadalom átírja a gyermekek iskolai szükségleteit, ami az iskola alapvető céljainak és alapfunkcióinak átgondolására szólít fel. Az iskola egyre inkább sajátos szerepet betöltő szolgáltató szervezetként funkcionál. Alkalmazkodni próbál a társadalom és a szülők iskolával szembeni elvárásaihoz, miközben ragaszkodik az iskolát meghatározó jogi és erkölcsi normákhoz, értékekhez, hagyományokhoz. Ez a helyzet sok esetben dilemmát okoz a pedagógusok számára, de, ugyanakkor az iskola céljainak és feladatának átgondolására, újrafogalmazására készteti őket. Magyari Beck István szerint a mai iskola három fő oktatási és nevelési cél mentén szervezi meg tevékenységét, éspedig:

- A diákok sikeres felkészítése a munka-, illetve munkaerő-piaci szereplésre,
- A tanulók személyiségének kifejlesztése,
- A megfelelő, tehát adaptív szocializáció biztosítása.

A munkaerőképzés az oktatói tevékenység legfontosabb célja, tehát alkalmazható ismeretek átadását kell megvalósítania. Itt a cél a szakmai aktivitásra való felkészítés, ami természetesen a létező és a lehetséges munkahelyek határoznak meg. Három nagy foglalkoztatási kategória oktatáskoncepcióját kell megvalósítani: a tervezőmenedzserét, a végrehajtóét és a vállalkozóét.

A személyiségfejlesztésben a személy belső integritásának a megvalósítása lehet a pedagógiai munka célja. A belső integritás jelenti a lelki rendezettséget, a külső-belső egyensúlyt, a testi-lelki-szellemi harmóniát önmagammal és környezetemmel szemben.

A szocializáció a kultúra befogadásának egész életen át tartó folyamata, az a folyamat, amelyben magunk is a kultúra alkotó részeseivé válunk. „Nem formálisan, hanem érdemben. Nem egyszerűen úgy, hogy például [az ember] felvesz egy állampolgárságot, hozzájut egy új személyi igazolványhoz, vagy *identity card*-hoz, hanem úgy, hogy az élet különböző helyzeteiben megtanul e kultúra vagy e kultúrák által támasztott követelmények szerint élni, érezni, gondolkodni és viselkedni" (Magyari Beck 2003: 63).

A nevelés meghatározó befolyást gyakorol a személyre ebben a folyamatban, kiszolgálja az embert. Az iskola szolgáltatóként figyeli a társadalmi követelményeket, és ezeknek rendeli alá az egész iskolai szolgáltatást, az oktatáspolitikától kezdve az oktatás megszervezésén keresztül, az oktatás tartalmáig, a curriculumig. Ha az európai globális társadalom kihívásait vesszük figyelembe, az iskola felelőssége hatványozottabbá válik, hiszen céljait és feladatait egy szélesebb és változatosabb társadalmi reprodukciónak kell alárendelnie, tehát olyan tudást, norma- és értékrendet kell közvetítenie, amelyek a többi emberrel egyenrangúvá teszik.

Melyek ezek az értékek? Magyari Beck az alábbi három pedagógiai célterületeket jelöli meg:

- *a munkaerő-piaci felkészítéssel kapcsolatos értékek* annak a függvényei, hogy milyen típusú tevékenységi területre irányul a felkészítés. Ha az elsősorban kreativitást és önállóságot igénylő, tehát rosszul strukturált problémamegoldásra készítjük fel a diákot, olyan tevékenységre, amely nem rutin- vagy sorozatszerű munkafolyamatokhoz kapcsolódik, tehát gyakori a kockáztatás kényszere, az alábbi, a személyiséget jellemző értékekre kell figyelni: problémába való belelátás, intellektuális merészség, játékosság, az újdonság kedvelése, a kockázat vállalása, a sikertelenség által képződő frusztráltság tűrése, az újrakezdésre való készség és állandó készenlét, kreativitás, kitartás, optimizmus és a feszültség tűrése. Amennyiben rutintevékenységre készítünk fel, a sikeres, selejt-

mentes munkatevékenységet biztosító értékek kerülnek a pedagógusi személyiségfejlesztő munka előterébe. Ilyenek például a munka kimenetének teljes belátása, a biztonság iránti igény, a kockázatkerülés, a monotóniatűrés, a hibakerülés, a komolyság.

- *A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos értékek* a mentálhigiéné hez kapcsolódnak. Megjelölhető értékek: a belső harmónia, az integritás, a nagyfokú tudatosság, az értelem, a külső-belső feltételek aktív értelmezése, a kreativitás, a szabadság, a belső építkezés, az autonómia, a nyitottság, az önkontroll, az asszertivitás. A pedagógusi munka hatékonyságát az jelzi, ha a felsorolt értékeket az egyén saját értékeivé válnak és beépülnek a személyiségbe.
- *A szocializációval kapcsolatos értékek* „nemcsak a nyilvánvaló viselkedésünk, hanem belső mentális viselkedésünk" (Magyari Beck uo.) megfeleltetése annak a kultúrának, amelyben élünk és amelyet a magunkénak deklarálunk.

A szocializációval összefüggő értékek bonyolult rendszert alkotnak. Már a megfogalmazásuk is problematikus, akárcsak a korszak, amelyben élünk. Az értékek kiválasztásában nyilván az oktatáspolitikusoké az elsődleges felelősség, de a felelősségvállalás az alsóbb, decentralizált szinteken is meghatározó. A kérdés: mire szocializálódni, mit tehet az iskola ebben? A kérdésekre mindig az adott társadalmi eszmény a válasz. A társadalmi eszmény tartalmi megfogalmazását a konkrét történelmi konjunktúra és a hagyományokban rögzült kulturális környezet határozza meg. Az iskola a társadalmi eszményt műveletesített formában fordítja át nevelési eszménybe. A nevelési eszmény az oktatáspolitikán keresztül jut el az iskolai tevékenységbe, egyrészt az általános pedagógiai szemléleten, másrészt a tantárgypolitikai curriculáris rendszeren keresztül. Minden történelmi korszak elkészíti a maga szempontjából érvényes oktatási rendszert és curriculáris tervezést, amely irányt mutat a pedagógustársadalom tevékenységéhez, azáltal, hogy kijelöli annak kardinális tartalmi és minőségi indexeit. A pedagógus tehát nem bekötött szemmel lépkedve járkál egy igen felelősségteljes, de törékeny és ingatag foglalkozási platformon, ahol évtizedekre vagy egész életre szóló pszichológiai, szakmai és etikai változásokat indukál a rá bízott növendékekben, hanem egy rövid-, közép- és hosszú távú oktatáspolitikai tervezés mentén. A curriculumok által részegységekre tagolt általános oktatáspolitikai szemlélet a tantárgyakban nyer konkrét formát. A ciklusokra és tanévekre lebontott tantárgyi curriculum – és itt elsősorban a tartalomra, illetve a rejtett tartalomra gondolunk – behatárolja a pedagógus munkáját és mozgásterét. Ez az okfejtés alátámasztja az állampolgári nevelés jellegét a különböző történelmi periódusokban és

rendszerekben. Az állampolgárságra való nevelést egyrészt témánk szempontjából kell kiemelnünk, másrész azért, mert minden oktatási rendszer a társadalom konszolidációját és konzervációját a „jó állampolgár" kinevelésével reméli elérni, ahogyan már az ókori görögök is a közügyekben részt vevő arisztokratákat megkülönböztették a többiektől.

2. Az állampolgárságra való nevelés – elkötelezettség és önértékelés

Ha a nevelés pszichológiáját egyetlen fogalomba kellene sűríteni, azt mondanánk, hogy a nevelés az önértékelés fejlesztése. A polgári nevelés pszichológiai alapjait ebből a perspektívából is érdemes megvilágítani. Az önértékelés a társadalmi lét interakcionális színterein a társas viselkedés és cselekvés legfontosabb mozgatója, ezért nagy a jelentősége. A viselkedés és a cselekedetek, valamint az önértékelés szintje között szoros kapcsolat áll fenn. Az önértékelést nyilván befolyásolják az énről kapott információk. A nagy gyakorisággal kapott pozitív, vagy nagy gyakorisággal kapott negatív visszajelzések komoly hatást gyakorolnak a személyiség alakulására, tehát közvetve alakítják a személy cselekvési szokásait. Ha valakiben alacsony önértékelési attitűd alakul ki, könnyebben érez késztetést a felelőtlen, erkölcstelen, lekezelő, de akár agresszív, antiszociális - az antiszociális cselekvést itt nem társadalmi, hanem személy-, vagy csoportközi szituációkra értjük – cselekvésekre, mert tudattartalmával, azzal, hogy ő értéktelen ember, összhangban érzi cselekedetét, jobban megengedi magának, hogy hibázzon, hiszen önkontrollja nem állja útját. Ez fordítva is igaz, „egy magas önértékelésű személy könnyebben ellenáll a csábításnak, hogy erkölcstelen tettet kövessen el" (Aronson 1994: 177).

A polgári nevelés nem egyszerű informálás, hanem elkötelezés is egy bizonyos értékrendhez és cselekvésmódhoz. Az elkötelezettség etikai kérdés, szándék és/vagy cselekvés, tehát döntéshozatalt, erőfeszítést tételez. A tudatosan vállalt életmód velejárói, azon személyek jellemzője, akik nem a végzetszerűség, az „így volt rendelve" mítoszára hagyják sorsuk alakulását. Az aktív polgárok attitűdjére jellemző az elköteleződés és a pozitív önértékelés. A kérdés az, hogy mire kötelezze el magát az ember, és milyen önértékelést tart jónak. Nyilván ezekre a dilemmákra a nevelő az értékképző eszközökkel és módszerekkel válaszol, például jutalmazással, büntetéssel. Ezek a külső motiválás eszközei, amelyek tartós attitűdváltozást csak akkor képesek előidézni, ha belső igazolássá alakulnak, vagyis, ha ráébreszti a gyermeket arra, hogy „előző attitűdjei tévesek voltak" (Aronson 1994: 157). Tudni kell, hogy az érdeklődés tartós fennmaradását csak a mértékletes jutalmazással és a korlátozott büntetéssel lehet elérni. „A túlzott külső igazolásra való támaszkodás gátolja az egyik olyan folya-

matot, amely segíthet abban, hogy nagyobb öröm származzék a tanulásból" (Aronson 1994: 162).

A nevelésben általában, így a polgári nevelésben is felmerül egy alapvetőnek tekinthető nehézség, amit Eibl-Eibesfeldt (1982, idézi Csányi 2003) *indoktrinálhatóság*nak nevezett. Az indoktrinálhatóság előfeltétele a konformitásra való készség. A tanuló hajlandó arra, hogy bizonyos, külsődlegesen megfogalmazott és azt érvényesnek és hasznosnak mondott elveket, doktrínákat, ideológiákat, eszméket, vagyis egy szemléletet a magáénak tekintsen és azzal konformálódjék. „Az egy közösséghez tartozó emberek nagyon könnyen elfogadják, elhiszik olyan leegyszerűsített elvek, magyarázatok, kijelentések rendszerét, amely a csoport életét, tevékenységének lényegét, értelmét, a csoport globális eszméit foglalja össze. Értékpolarizációs készség és vakhit néven is emlegetik ezt a tulajdonságot. [...] Elfogadnak bizonyos értékpolarizációt, amely szerint minden, amit a csoport vagy annak tagjai tesznek, helyes és igazságos, míg a külső egyének vagy csoportok megítélése egyértelműen negatív" (Csányi 2003: 63). Az indoktrinált csoportok közösséghez tartozási érzése és elkötelezettsége olyan elemi erejű tudatállapotot hozhat létre, amely nehezen módosul egy új szempontú külső nevelési hatásra vagy egy esetleges „belső kritikai analízis hatására" (Csányi uo.).

A fenti gondolatmenet az indoktrinált nevelési hagyományokat nehezen leküzdő, frissen csatlakozott közép- és kelet-európai országok pedagógiai felelősségére kívánja ráterelni a figyelmet. Ezekben a nevelési rendszerekben sok esetben maguk a pedagógusok lesznek akadályai az európai értékek átadásának. Azokra a pedagógusokra gondolunk, akik korábban, a régi társadalmi rendszer értékein szocializálódtak, és akiknek meggyőződését a nemzeti ideológia értékei alakították ki. Más szempontból közelítve, az indoktrinálhatóság mint alkalmazkodási készség arra is vonatkozhat, hogy a megváltozott társadalmi és európai eszmei kontextusban van esély az átnevelésre. Csányi szerint az új kulturális normák, azaz a multikulturalitás értékei és módozatai gyorsan és könnyen elsajátíthatók, amennyiben ezeknek a kommunikálása és tanítása leegyszerűsített és koherens doktrínákban kerül be az aktuális társadalmi és politikai eszmerendszerbe.

3. Az állampolgárságra nevelés demokráciára való nevelés

A polgári nevelés során átadott demokratikus értékek épp ezen az alapon járulnak hozzá az európai állampolgársági identitás alakításához. Alapvető funkciói a nevelés általános funkcióiból vezethetők le. Ezek a következők:

- Kognitív funkció: a társadalmi tapasztalatban felgyűlt demokratikus társadalmi, politikai, kulturális és erkölcsi értékek feldolgozott, szelektált, értelmezett, rendszerezett, szervezett, egyszerűsített, hozzáférhetően és módszeresen közvetített átadása. Az ismeretszerzés nem öncélú tevékenység. Az ismeretek bővülésével együtt jár bizonyos kognitív készségek kialakulása és megszilárdulása.
- Axiológiai-morális (értékképző) funkció: az ember etikai dimenziójának, pszichomorális portréjának a kialakulása. Viselkedés és viszonyulás önmagához, a többi emberhez, a világhoz. Olyan iránymutató értékek közvetítése, amelyek megalapozzák az ember normarendszerét, moralitását, és támpontokat képeznek értékítéleteikben, cselekvéseiben döntéseiben. Az értékek és értékrendszerek végeredményben a morális magatartás kritériumaiként vagy eszközeiként működnek. A polgári nevelés során a történelmi és társadalmi tapasztalatok ideológiamentes átadására kell törekedni, hogy a gyermek saját maga aktívan vegyen részt az identitástudat és a hovatartozás érzésének kialakításában.
- Szocializációs funkció: a szociális és kulturális készségek kiérlelése és megerősítése, amelyek a harmonikus társadalmi beilleszkedést és az aktív állampolgári életet készítik elő.
- Pszichológiai funkció: a gyermek pszicho-szociokulturális szükségleteinek módszeres és szakszerű kielégítése, a testi és szellemi épségének ápolása és gondozása a felnőtté válás útján.

Ezen funkciók révén, a demokratikus állampolgárságra való nevelés végső soron az egyéni és kollektív identitásnak, a valahová tartozás érzésének a kialakítását segíti.

A demokratikus állampolgárságra való nevelés, mint a nevelés általában, három formában történik:

- A formális nevelésben, vagyis az iskolai tevékenység során. Formális, mert rendszeres és rendszerezett, intézményes és hivatásszerű tevékenység. A nevelés célirányos és szakemberek végzik.
- A nonformális nevelésben, vagyis az iskolai tevékenység keretein kívül, nem oktatási intézményekben, pl. a szabadidős tevékenység során, a polgári akciókban való részvétel, kirándulások alkalmával, szakmai, politikai vagy civil

szervezetekben, az egyházban, vagy valamilyen szervezetben való tevékenység révén.

- Az informális nevelésben, vagyis a mindennapi spontán, szervezetlen életben, a különböző élethelyzetekben, a különféle emberek között, ahol a viselkedési modellek, eszmék, kulturális és történelmi szimbólumok, emberi kapcsolatok alakítják a személyiséget. Nem tervezett és nem szándékos nevelés.

A nevelés mint szocializáció nemcsak magát a pedagógiai folyamatot jelenti, hanem a széles körű és permanens képződést, felkészülést a mindennapi szakmai és társas életre. A szocializációs fejlődés folyamatát Aronson négy pontban foglalja össze:

1. „Megértjük saját védekezéseinket és disszonanciacsökkentő tendenciáinkat;
2. Felismerjük, hogy ha valamilyen ostoba vagy erkölcsileg kifogásolható tettet követtünk el, az még nem jelenti azt, hogy végérvényesen ostoba és erkölcstelen emberek vagyunk;
3. Elegendő énerőt fejlesztünk ki magunkban ahhoz, hogy elviseljük saját tévedéseinket;
4. Kifejlesztjük ama képességeinket, hogy észrevegyük, fejlődésünk és tanulásunk szempontjából milyen hasznos tévedéseink belátása" (Aronson 1994: 191).

Aronson a személyiség fejlődésének belső, individuális aspektusára koncentrál. A társadalmi lét azonban kölcsönösségi, kapcsolati viszony, amelynek minőségét a saját, tehát személyes attitűdök minősége és a másik személyes attitűdjeinek minősége határozza meg, adott társadalmi közegben. A szocializáció alkalmazkodás az adott társadalmi léthez. Általában így értelmezzük a beilleszkedést, amelyet a nevelés segít elő. John Dewey (1859-1952) az *aktív alkalmazkodást* részesíti előnyben, abban az értelemben, hogy szerinte nem egy adott, meghatározott célrendszerhez kell igazodni, mert ebben az esetben sikeresen beilleszkedünk a társadalomba, hanem ellenkezőleg, olyan képességeket, kompetenciákat kell megszerezni a tanulás során, amelyek által az egyén képessé válik arra, hogy környezetét olyan módon irányítsa, használja vagy alakítsa át, hogy az a legjobban megfeleljen szükségleteinek. Az alkalmazkodás lényege az, hogy „egyensúlyt teremt a társadalom erőforrásai és az egyén lehetőségei között" (Dewey 1996: 320). Nevelés nélkül is lezajlódhat a szocializáció, amennyiben a nevelést a formális nevelés értelmében használjuk. Ebben az esetben a természetes társadalmi struktúráknak, mint amilyen pl. a család, a társadalom (jobbára közösség) igényeit, értékeit, normáit, valamint a

szükséges és elégségcs tudást tudniuk kell közvetíteni. Egy sokdimenziós társadalomban a család már nem képes erre. Az iskola mint a demokratikus polgári értékek (tudás, viszonyulás, magatartás) tudatos, tervezett közvetítője és alakítója, a társadalmi rendszer lényegéből fakadó eszmények szerint végzi feladatát. Nagy elvárásoknak kell megfelelnie. De vajon egymagában képes-e megfelelni az elvárásoknak?

4. A multikulturalizmus demokratikus állampolgársági kompetencia

A multikulturalitás európai állampolgári alapkompetencia. „Azon túl, hogy állampolgárként jövünk a világra, neveléssel azt szeretnénk elérni, hogy olyan állampolgárokká váljunk, akik ismerve saját jogaikat és kötelességeiket, valamint a jogi, politikai, gazdasági és közigazgatási struktúrákat, kifejlesztik magukban a társadalmi normákkal, tradíciókkal és értékekkel összhangban levő saját értékrendszerüket, amely tartalmazza a szelektáló- és ítélőképességet, a helyes döntéshozatal képességét és az aktív és felelősségteljes közösségi részvételre való hajlandóságot" (Paloş 2007: 40).

A modern neveléspolitika magába foglalja a multikulturalitás eszméjét, így a multikulturális nevelés a demokratikus polgári nevelés részévé válik. Az eltérő identitással rendelkező egyének, csoportok és nemzetek közötti együttélés normáinak tudatosítását, az ezt elősegítő kognitív, affektív és szociális kompetenciák kialakítását tűzi ki célul.

Banks és McGee-Banks (2001) a multikulturális nevelést organikus cselekvésként fogja fel. Az amerikai multikulturális nevelés fejlődésében Banksék négy szakaszt azonosítottak:

- Első szakasz: az etnikai jellegű ismeretek (*ethnic studies*) beépítése az oktatási curriculumokba, a tananyagba;
- Második szakasz: a többségi csoport érzékennyé tétele a kisebbségi csoportok speciális igényeire, hogy azokat ne kiváltságokként értelmezzék, ami ellenállást generál, hanem a kisebbségeket megillető természetes szükségletként és jogként kezeljék;
- Harmadik szakasz: a marginalizált, sajátos szükséglettel rendelkező, valamilyen fogyatékkal élő csoportok esélyegyenlőségének biztosítása, az inklúzió szellemének erősítése;
- Negyedik szakasz: a multikulturális nevelésnek iskolai diszciplínává tétele, az elméleti és empirikus kutatások fokozása ebben az irányban.

Több szerzőre hivatkozva John W. Kehoe és Earl Mansfield a multikulturális nevelésben három célkitűzést tart fontosnak: a teljesítmények egyenértékűségét, sok pozitív csoportközi attitűd kialakítását és a kulturális örökség iránti büszkeség fejlesztését (vö. Kehoe–Mansfield 1992).

A multikulturális nevelés a formális oktatási-nevelési gyakorlatban nem tud önmagában megvalósulni. Ahhoz, hogy megvalósulhasson, oktatás- és neveléspolitikai szemléletváltásra, reformra van szükség. Az oktatáspolitikát nyilván törvények szabályozzák. Az amerikai oktatás reformját is törvények segítették.

A multikulturális tolerancia fejlesztésének egyik nevelési eszköze *az oktatás politikamentessé tétele*. A nevelés, bármennyire is hirdetik, hogy politikamentessé kell tenni, nemzeti síkon bontakozik ki az Unió tagságaiban, hiszen a nemzeti kulturális alap, amelyben a nevelés megszerveződik, nem tud teljesen elvonatkoztatni a politikától. Mindazonáltal, amennyiben megvalósul „az oktatás kulturalizált felfogása" (Lenzen 1996: 72), távolabb kerülhetünk az oktatás politizáltságától, ill. közelebb a nevelés multikulturális felfogásához. Ezt főleg a regionális kulturális valóság szerint történő nevelésre lehet felépíteni. A multikulturalitás fogalmát mindenki érti, mégsem tud a gyakorlatban könnyen érvényesülni. Jól meg kell határozni, hogy számon kérhető legyen. A multikulturalitás eszméjét csak abban az esetben lehet megvalósítani, ha az érdekelt felek szempontjait figyelembe veszik. Ez a demokratikus habitus alapvető követelménye.

A multikulturális habitus kialakításához az állam hozzájárulhat *a közoktatás tantervének rugalmassá tételén* keresztül is (Lenzen uo.).

Saját viszonyaink között az anyanyelvi oktatás megvalósulása minden szinten – az óvodától az egyetemig és az egyetem utáni képzésig –, ill. az oktatási tartalmak revíziója jelentheti a reformot. Érdemes meghallani azt az üzenetet, amelyet Lenzen így fogalmaz meg: „A multikulturális habitus kialakítása inkább az őslakosoknál, mint a külföldieknél tételez fel oktatási folyamatot, olyan művelődésbeli fejlődést, amelyben (...) az idegen kultúra elemei hiányosságként jelennek meg, amely miatt az ember saját magát éli meg idegenként" (Lenzen uo.). A romániai magyarság esetében nyilván át kell fogalmazni Lenzen megállapítását, hiszen ebben a régióban ezer éve több nemzet (etnikum, nemzeti kisebbség, társnemzet) él olykor együtt, olykor egymás mellett, tehát a többség-kisebbség paradigma érvényes, a hazai-külföldi paradigma nem, tehát a többség-kisebbség kultúraidegensége csak fenntartásokkal fogadható el. A vegyes lakosságú régiók esetében Lenzen paradigmája nyilván megkérdőjelezhető.

5. Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a *Demokratikus állampolgárságra nevelés* című tantárgy oktatására

Az Európai Tanács (2003) nem törekedett egy egységes, minden tagországban meghonosítandó tanterv kidolgozására, csak az elvi-szemléleti keretet fogalmazta meg. Azt a célt kell szolgálnia, hogy a foganatosítandó oktatási-tanügyi reformokat a demokrácia eszményének rendeljék alá, demokratikus értékeket közvetítsenek. Ennek megfelelően a polgári nevelést az egész tanügyi reform középpontjába kell állítani. Ez két dolgot jelent: egyrészt az egész iskolai programot, a tantervet és a tantárgyak curriculumát *a demokratikus állampolgárságra nevelés* szellemében kell megszerkeszteni, másrészt önálló tantárgyként, külön heti óraszámban, esetleg valamely másik rokon szaktantárgy keretébe tagolva lehet oktatni az iskolában. Cezar Bârzea és mtsai szerint a demokratikus állampolgárságra nevelésben két szempontot kell követni:

- A demokratikus állampolgárságra való nevelés a reform és az egész oktatáspolitika középpontjában legyen;
- Az oktatás-nevelés szervezésében és vezetésében, valamint a curriculum és a nevelési-oktatási módszerek vonatkozásában is újító tényezőként szerepeljen. (Bârzea 2005: 25).

5.1. A tantárgy helye a nemzeti curriculumban

EU-ban nincs egységes tanterv az állampolgársági nevelésre, annak ellenére, hogy a tanügyi reform a demokratikus értékek közvetítését tekinti alapvető célkitűzésnek.

A polgári nevelés mint tantárgy alig néhány esztendeje került be a formális oktatásba, teljesítve a curriculáris feltételeket. A tantárgy curriculuma az oktatás tervezett tartalmának didaktikai tagolásával előre pontosan meghatározza az oktatási célokat, a tanítás szervezési formáit, eszközeit és technológiáját, a tanítás hatékonyságának ellenőrzését, megfogalmazza a minőségi fejlesztés szükségességét és előrevetíti lehetőségeit. A tantárgy jellegére való tekintettel itt sokkal inkább kell figyelni a társadalmi elvárásokra, a gyermek idevágó ismereteire és attitűdjére, szükségleteire és lehetőségeire, mint bármely más tantárgy esetében (vö. Bârzea 2005).

5.2. A demokratikus állampolgárságra való nevelés alapelvei

A demokratikus állampolgárságra való nevelés lényegében társadalmi nevelés: a társadalomban és a társadalomért folyó nevelési folyamat

(Bârzea 2005: 26). Elméleti és gyakorlati ismeretekkel vértez fel, megtanít arra, hogy hogyan kell élni és viselkedni egy demokratikus államban. A demokratikus értékek megtanulása a mentalitás átalakítását célozza. Hosszas és nehéz feladat, hiszen még a pedagógusok sincsenek felkészülve erre. Indokolt tehát az oktatási rendszer alapjaiban való megreformálása, amelyben a demokratikus állampolgárságra való nevelés központi szerepet kell, hogy betöltsön. Képes arra, hogy az egész oktatási rendszert megújítsa, kezdve a vezetéstől és szervezéstől a curriculumon át a tanítási módszerekig (Bârzea 2005: 25). Ennek érdekében az állampolgársági nevelést a pedagógiai munka alapjává kell tenni. Az egész oktatási rendszer két alapelvre kell, hogy épüljön: a demokráciára való nevelés és az aktív állampolgárságra való nevelés elvére. A gyermekeket és fiatalokat a társadalmi életre kell felkészíteni. Az állampolgárságra nevelés során azt kell megtanítani, hogy hogyan kell élni és viselkedni egy demokratikus államban úgy, hogy miközben megtartjuk saját nemzeti-kulturális identitásunkat, hogyan éljünk kulturális jogainkkal úgy, hogy fontosnak tekintsük és tiszteljük a más népek értékeit.

A *Demokratikus állampolgárságra nevelés* tantárgy hat alapelvet juttat érvényre. Ezek a következők:

- az emberi jogok, a pluralizmus és a törvény uralmának alapelve,
- a jogok és kötelességek gyakorlásának, a részvételnek és a valahova tartozás érzésének, a másság tiszteletének az alapelve,
- az erőszakmentesség, xenofóbia, rasszizmus, nacionalizmus és intolerancia leküzdésének alapelve,
- a társadalmi kohézió, a társadalmi igazságosság és a társadalmi jólét alapelve,
- a civil társadalom megerősítésének alapelve,
- a nemzeti-történelmi-társadalmi-kultúrális környezethez igazodás alapelve. (Bârzea uo.).

A fenti alapelveket elsősorban a formális oktatásban lehet gyakorlatba ültetni. Romániában már az óvodában megkezdődik az állampolgárságra való felkészítés, majd tovább folytatódik az elemi és a gimnáziumi oktatásban. Az óvodapedagógia három nevelési alapfeladatot fogalmaz meg: hozzájárulni a nyitott és önálló gondolkodású személyiség kialakításához (autonóm személyiség kialakítása), kialakítani a problémaérzékenységet, valamint a problémák megfogalmazásának képességét a család, kortárscsoport, szomszédság és a gyermekközösségek szintjén, megtanítani az etikus viselkedés alapvető szabályaira. Minden oktatási és nevelési tevékenység, amely a tantárgyhoz kapcsolódik, az együttműködés, az

interkommunikáció és a kölcsönös segítségadás készségeit fejleszti. Bârzea és munkacsoportja az alábbi konkrét készségeket emeli ki: a véleményalkotás, a kétirányú vagy társalgási kommunikáció, a másik meghallgatása és az empátia, a segítés, a játékosság, az önálló gondolkodás és döntés, valamint a felelősség vállalásának készsége. Merész, de szükséges pedagógiai célok, amelyekre törekednie kell az iskolának. De vajon képes-e megfelelni ezeknek a követelményeknek az iskola? Teljességében nem, mert a társadalomban sokféle egyenlőtlenség és sokféle előítélet létezik. Ilyenek:

- az iskola hozzáférhetőségének egyenlőtlensége,
- az intelligencia egyenlőtlensége,
- a kinyilvánított szükségletek egyenlősége,
- a hagyományok támogató vagy akadályozó léte (pl. cigánygyerekek),
- a bemeneti egyenlőtlenség (pl. szokásszerűen használt nyelvi kódrendszer, motivációs késztetések, szülői minták, szülők státusza stb.)
- az iskolai pályafutás egyenlőtlensége,
- a kimeneti egyenlőtlenség,
- a családi környezetek egyenlőtlensége stb.

Az iskola egymagában nem tudja megteremteni a társadalmi összefogást arra, hogy egyenlő esélyt teremtsen sem a bemeneti, sem a kimeneti oldalon. A világ gyorsan változik, az iskola nem tud lépést tartani (változik a világ – változnak az értékek). Az iskolai elvárások, követelmények, normák és értékek nem biztos, hogy találkoznak a családban elfogadott elvárásokkal, követelményekkel, normákkal és értékekkel, ami nehezíti az iskola célkitűzéseinek megvalósítását.

5.3. A polgári nevelés iskolai curriculuma

A formális nevelés különböző fokozatain folyik a demokratikus állampolgárságra való nevelés. Első színtere az *óvoda*. Második az *elemi iskola* III. és IV. osztálya. Itt kötelező tantárgyként oktatják. A tantárgy neve: *Erkölcsi nevelés* (Educație Civică).

Célkitűzései:

- az önérvényesítésre nevelés,
- a beszédkészség, a kommunikációs készség fejlesztése,
- az alkotó, kreatív gondolkodás fejlesztése,
- érzékennyé tenni a környezet értékeinek megbecsülésére,

- érzékennyé tenni a hagyományok, szokások, közösségi értékek tiszteletére, szeretetére, és felkészíteni a hagyományápolásra.

A *gimnáziumi* oktatásban a VI–VII-dik osztályban *kötelező*, heti egy órában zajlik a demokratikus nevelés. A tantárgy neve: *Polgári kultúra* (*Cultura Civică*).

A kötelező gimnáziumi oktatás IX–X. osztályaiban a tantárgy oktatása a *választható* tantárgykínálatban szerepel, az iskola belátása és saját curriculum szerint. A tantárgy neve: *Polgári nevelés (Educaţie Civică).*

A 4237/1999 számú miniszteri rendelet teszi kötelező tantárggyá. Az *Ember és társadalom* (Om şi societate) szocio-humán tantárgycsoport részét képezi. A Miniszteri Rendelet szerint a *Polgári nevelés* oktatása *interdiszciplináris* és *interkulturális* jellegű tevékenység, mivel a kultúrák közötti párbeszédet szorgalmazza. Elvi alapja: megismerve mások kultúráját, világszemléletét és értékeit eljuthatunk annak tiszteletéig és elfogadásáig, a tartózkodó vagy ellenséges viszonyulástól az együttműködésig, sőt, bizonyos elemeinek a saját kultúránkba való integrálásáig.

5.4. A demokratikus állampolgárságra való nevelés dimenziói

A demokratikus állampolgárságra való nevelés célja az európai állampolgárságra való felkészítés. Ruud Veldhuis (idézi Audigier 1996: 24–25) az állampolgárságnak 4 dimenzióját különbözteti meg:

1. *A politikai és jogi dimenzió* az aktív közéleti szerephez kapcsolódik. A jogi és politikai ismeretekre, a demokratikus magatartási habitusra és a közéleti részvétel képességére vonatkozik. Azokat a kompetenciákat kell kifejleszteni, amelyek képessé teszik az embert a felelősségvállalásra a közélet minden területén. Ez a kívánatos állampolgári magatartás. Max Weber (1978) és Joseph Schumpeter (1976) szerint a modern társadalmakban "a demokratikus részvétel mértéke törvényszerűen csak korlátozott lehet. Elkerülhetetlen, hogy elitek kormányozzanak, de a többpártrendszer lehetővé teszi, hogy választásokon dőljön el, ki gyakorolja a hatalmat" (idézi Giddens 2003: 342).

2. *A szociális dimenzió* az emberek közötti kapcsolatokat tartalmazza.

- ismerni kell a kapcsolatépítés szabályait, normáit,
- a szolidaritás elve kell vezesse magatartásunkat.

3. *A gazdasági dimenzió* a munkahelyi életre és a termelői és fogyasztói magatartásra vonatkozó ismereteket tartalmazza.

4. *A kulturális dimenzió* a történelmi ismeretekre és ezeknek a közösségi életben való megjelenítésére vonatkozó magatartást, valamint azokat a nyelvi kompetenciákat foglalja magában, amelyek képessé tesznek kiigazodni az európai nyelvi univerzumban.

Az iskola elsőrendű feladata előkészíteni a fiatal generációt a társadalmi életre, felvértezni a szükséges és elégséges operacionalizálható ismeretekkel, életszemlélettel, magatartási készségekkel.

Az *ismeretátszármaztatás* alapját a tananyag tartalma biztosítja. A tanár feladata ennek rendszerezése, hozzáférhetővé tevése és integrálása a tanuló rendelkezésére álló tudásába. Ezzel egyszerre történik meg az *értékalakítás, a normaképzés* és a *készségek* kialakítása. Az ismereteket, értékviszonyulásokat és készségeket gyűjtő néven kompetenciáknak nevezzük. A kompetenciák kialakítását az oktatási nevelési tevékenységben három curriculum-típus segíti: a tantárgy curriculuma, a rejtett tantárgyi curriculum és az extracurriculáris foglalkozás.

A kompetenciák képződésének legfőbb eszköze nyílván a tananyag és annak módszertanilag megalapozott átszármaztatása és ellenőrzése, vagyis a *curriculum*, amely eszközein (tartalom és módszer) keresztül tudatosan formálja, építi a tanuló viszonyulási rendszerét.

A másik eszköz *a rejtett curriculum*. Itt két aspektust emelnénk ki:

a.) *A tananyag tartalmán keresztül közvetített, rejtetten irányított nevelés* leggyakrabban az ideológiai nevelést, az indoktrinációt szolgálja. A rejtett curriculumot a gyakorlatban a tankönyvszerkesztők követik el. A tankönyvekbe olyan tartalmakat válogatnak be, amelyek célzott üzeneteket hordoznak, és ezen keresztül úgymond manipulálják a gyermek értékképződését, társadalmi tudatának formálódását. Leginkább az irodalmi és a szocio-humán tantárgyak alkalmasak erre. Adrian Hatos a történelemkönyvek tartalmát elemezve rámutat a román oktatási rendszerben honos rejtett curriculumnak a polgári nevelésre kimondottan káros hatásaira. Idézzük: "Az elemi oktatásban használt román irodalom és nyelvtan tankönyvekben számos etnocentrikus és etnikai szempontból öndicsőítő elemet találni. Így például, az egyik ábécéskönyvben egy román dicsőítő lecke (lecţie de românism) található: 'România este un pământ minunat. Noi purtăm mândrul strai românesc. Cântecele noastre sunt de neîntrecute'. Ebbe a regiszterbe még sok szöveg (conţinut) besorolható az elemzett tankönyvekből [Megj. A 2001-ben a román tanügyi szakminisztérium által kiválasztott elemi osztályos román irodalom és nyelvtan, valamint történelemkönyvekre történik hivatkozás (vö. A. Hatos 2006: 70)]. A múltat mitizálva közvetítik, úgy hogy a tankönyvekbe beemelik a román történeti irodalom néhány hősi passzusát Alexandru Ioan Cuza, Preda Buzescu vagy Costea Haiducul személyével kapcsolatba. Az irodalminak tekintett külön-

böző szövegrészek, látszólag nem szándékosan, idealizált képet festenek az ország fővárosáról, a haza természeti szépségeiről és gazdagságáról vagy az ősök bátorságáról és vitézségéről.

A IV. osztályos történelem-tankönyvekben lévő román nemzeti ideológiával mitizált szövegek még nagyobb mértékben hozzájárulnak a divergenciához. Az egyik tankönyvet kiegyensúlyozottnak, modernnek tartják, minthogy a nemzeti történelmet a magánélet eseményein keresztül tárgyalja. Ez sem mond le azonban arról, hogy – némi pedagógiai és ideológiai huszárvágással – ne kapcsolna bizonyos szimbolikus értékeket olyan történelmi személyekhez, mint Mihai Viteazul, Ştefan cel Mare, vagy ne tulajdonítana történelmi jelentőséget bizonyos történelmi koroknak. Ezzel szemben vannak olyan tankönyveink, amelyek nagyon jól illusztrálják a romantikus történészek által megalkotott, és a Ceauşescu nacionalista kommunizmusában kitartóan támogatott sztereotip nacionalista történelmet. Ennek a történelemnek a tipikus elemei: a dák és római ősök idealizálása, a románok történelmének messianizmusa, amelyet olyan, eleve elrendelt célok determinálnak, mint a függetlenség és egység, a nemzeti történelem szerepének a túlértékelése a globális történelemben ('a románok őrséget álltak Európának'), és a román nép kiválóságának eltúlzása – vitézség, szorgalom, hazafiság, szabadságszeretet.

Az ilyen tartalmak (szövegek) – mivelhogy üzenetértékük van – nyíltan vagy rejtetten megzavarják a tanulókat olyan polgári értékek befogadásában, mint pl. a tolerancia vagy a reális társadalmi tudat. A saját közösségünk idealizálása, ahogyan Anderson (1991) mondja, beleértve a mitizáló történelmi narratívákat is (Hobsbawn 1986), bátorítja a multikulturális helyzetek maniheista értelmezését, gátolja a másság iránti toleranciát, és végül összeütközésbe kerül a polgári értékekkel, a demokratikus és felelősségteljes gondolkodással és cselekvéssel" (Hatos 2006, idézi Albert-Lőrincz 2009: 135).

b.) A tantárgyak között meglévő nyílt vagy zárt kapcsolat a tantárgyak közötti átjárhatóságra, egymásra épülésre, kiegészítőlegességre vonatkozik. Nyílt kapcsolatról akkor van szó, ha megvan, zárt kapcsolatról, ha hiányzik a tartalmak közötti árjárhatóság (például a filozófia és a vallástörténet, az irodalom és a történelem stb. esetén). Az, hogy van-e, illetve mely tantárgyak között van átjárhatóság, kapcsolódás, elsősorban az oktatástervezéstől függ. Ez az oktatáspolitika feladata. Itt dolgozzák ki a tantervet. Központi tervezés, a minisztériumi szakosztályok szakemberei végzik. A társadalmi eszmény szellemében megfogalmazzák a nevelési eszményt és ennek alapján dolgozzák ki az iskolai, illetve tantárgyi curriculumokat. Amennyiben az egyes szakbizottságok szakemberei teamben dolgoznak, mód van arra, hogy a rokon tantárgyak közötti átjárható-

ságra figyeljenek. A tantervi ajánlat alapján készülnek el a tankönyvek. A tankönyvszerkesztőkön múlik, hogy a tananyag milyen tartalmakat közvetít. Másodsorban tehát rajtuk múlik a tantárgyak közötti kapcsolódás módja.

A harmadik eszköz az *extracurriculáris* nevelés. A különböző, a tantárgyi órákon kívüli, informális nevelési tevékenységeket, valamint az iskola pszichoszociológiai sajátosságait foglalja magában. Ez utóbbira később visszatérünk.

5.6. A polgári nevelés révén kialakítható kompetenciák

A polgári nevelés során kialakítható kompetenciákat az állampolgári tudat és az érzelmi viszonyulás mércéjének tekintjük. A nevelés eredménye akkor pozitív, amennyiben a fogalmi ismereteket helyesen tudjuk használni, kialakul egy valódi demokratikus látásmód és életstílus, felül tudunk emelkedni az előítéleteken, saját individuális vagy nemzeti életterünknél messzebbre tudunk látni, szolidaritást tudunk vállalni tágabb közösségünk tagjaival. Mindez azt jelzi, hogy egy nagy európai nemzet polgári identitásával rendelkezünk, cselekvéseinket, érzelmeinket, viszonyulásainkat az új típusú identitás értékei és normái irányítják.

A demokratikus állampolgárságra való nevelés eredményességét, hatékonyságát a kialakított érzelmi és kognitív kompetenciák minősége jelzi, amely szorosan összefügg a szociális és kulturális kompetenciákkal (monokulturális vagy multikulturális kompetenciák-e?).

Karen O'Shea szerint a nevelésnek három kimeneti eredménye (*outcomes*) van: a kognitív, az érzelmi és a gyakorlati kimenet.

1. A kognitív kimenetek (*cognitive outcomes*) a demokratikus együttélést megalapozó és elősegítő fogalmak pontos ismeretére, egy új tudástartalom megszerzésére vonatkoznak. A demokratikus életvitel és magatartás kognitív szinten három elemet foglal magában:
   - Ismereteket az együttélés, a közösségi élet szabályairól, a társadalom hatalmi struktúrájáról és feladatairól, a közintézmények működéséről, az emberi jogokról.
   - Ismereteket a társadalmi együttélés értékeiről, normáiról, szankcióiról, valamint a különböző kulturális vagy társadalmi közösségek sajátos problémáiról.
   - A mindennapi ügyintézéshez kapcsolódó ismereteket és jártasságot (know-how, procedural knowledge).
2. Az érzelmi kimenetek (*affective outcomes*) azokra a kapcsolati viszonyulásokra vonatkoznak, amelyeket az egyé-

nek építenek ki saját maguk számára, bizonyos értékek mentén. Az elfogadott értékeknek norma szerepük van, irányítják, vezetik cselekedeteinket, magatartásunkat és befolyásolják döntéseinket. Az értékek egy része örök és változatlan, ezeket alap- vagy kardinális értékeknek nevezzük, és a meggyőződés révén személyiségünk meghatározó jegyei lesznek, más részük flexibilis, a társadalmi kihívások valóságához igazodik, követi e személyes fejlődés és a társadalmi változások irányát. Ezek az értékek a kardinális értékekkel nem kerülnek ellentmondásba, szükség van rájuk, segítik a társadalomban való együttélést. Az értékek megkönnyítik a választást, a döntést, segítik a környezetünkhöz való alkalmazkodást, a rendszerbe való szerepbeilleszkedést. Az értékek és attitűdök kialakítása és formálása a demokratikus állampolgárságra való nevelés legfontosabb eredményének számít. Azokról az értékekről van szó, amelyek a demokrácia és az emberi jogok eszméjét erősítik.

3. A gyakorlati jártasság (*pragmatic and action outcomes*) az emberek kezdeményező képességének és társadalmi felelősségének fokmérője. Ott érhetők tetten, ahol az egyén társadalmi szerepvállalása, a közösség ügyei iránti elköteleződés, a közösségi problémák megoldásában való részvétel zajlik, a közösségi lét emelése érdekében. A kulcsfeladat a helyi és a globális szemlélet fejlesztése. Az egyén ma már a saját lokalitásán túlnövő globális kontextusban él. Fel kell ismernie a szociális, környezeti és gazdasági fejlesztés egyensúlyának szükségességét, helyi és a globális szinten. Olyan értékek és készségek kialakítására kell törekedni, amelyek aktív állampolgárrá tesznek. Ilyen képességek pl. a másokkal való együttélés és együtt dolgozás képessége, az együttműködés képessége, a kezdeményezésekbe való bekapcsolódás vagy a kezdeményezés képessége, a békés problémamegoldás képessége, a nyilvános vitákon való aktív részvétel készsége stb. (vö. O'Shea 2003: 19).

François Audigier szerint a polgári nevelés arra alkalmas, hogy kognitív kompetenciákat, etikai kompetenciákat és szociális- és döntéshozatali kompetenciákat fejlesszen ki.

1. *Kognitív kompetenciák* a jogi és politikai ismeretekre, a világszemlélet alakítására és a mindennapi életben hasznos gyakorlati ismeretek és akcióképesség megszerzésére vonatkozó felkészülést alapozzák meg. A jogi és politikai tartalmak közé soroljuk

például az emberjogi, a demokratikus államról, az állampolgárságról szóló ismereteket. Ezek olyan kompetenciák, amelyek ismeretek erősítik az elköteleződés, a lojalitás érzését, és megalapozzák a demokratikus értékek tiszteletét, a jogainkkal való élés feltételeit és a kötelességek teljesítésének jogszerűségét, képesekké válunk arra, hogy megvédjük szabadságunkat, személyi biztonságunkat és szükség esetén tiltakozzunk a hatalmi visszaélések ellen. A *világszemlélet* az általános és a sajátos történelmi és kulturális dimenzióra vonatkozó ismeretekre és jártasságokra vonatkozik. Képessé válunk arra, hogy a regionális és globális eseményeket, magát a világot megértsük, értelmezzük, elemezzük, kialakíthassuk a magunk álláspontját, és véleményünknek hangot adjunk, mert ez által mi is befolyásolhatjuk a világ jövőjét (például: Kell-e a NATO katonai jelenléte Irakban, Afganisztánban, Koszovóban, kell-e Közép-Európába amerikai katonai központokat, rakétaelhárítókat telepíteni?). A mindennapi ügyrendi ismeretek és az akcióképesség mint *procedurális kompetenciák* azért fontosak, mert az élet minden területe tele van problémákkal, és ha valamilyen közügyi adminisztrációs problémánkat intéznünk kell, megtanuljuk, hogy hova forduljunk, mit csináljunk, hogyan kezdjük el? A leggyakrabban a helyi adószervekkel, adminisztrációval, szolgáltatói visszaélésekkel van bajunk, és még azt sem tudjuk, hogy miért van a fogyasztóvédelem. Az *emberi jogok és demokratikus értékek* ismerete azért fontos, hogy szükségleteinket merjük és tudjuk megfogalmazni, igényeljük a méltányos emberi életet.

2. *Etikai kompetenciák:* a szocialitás minőségére utaló ismeretek, attitűdök és érzések, olyan életvezérlő elvek, amelyek a társadalmi együttélés vagy egymás mellett élés során alakultak ki, és amelyek szabályozzák a személyközi, a csoportos vagy csoportközi kapcsolatokat. A kapcsolatokat az interakciók két formája jellemzi, az együttműködés és a konfliktus. Az együttműködés minden formáját erősíteni, védeni és ápolni, a konfliktusokat kezelni kell. Nehéz feladat, mert az interperszonális kapcsolatok nemcsak racionális elemekre épülnek, hanem érzelmi-emocionális összetevői is vannak. Amennyiben ismerjük, elfogadjuk és gyakoroljuk az általános emberi és demokratikus jogokat, a racionális magatartás kerekedhet felül. A demokratikus erkölcsi-etikai értékek mindig a szabadság, az egyenlőség, a méltóság és a szolidaritás elvére épülnek. A gyakorlatban az alábbi kompetenciákat kell érvényesíteni: saját magam és mások tisztelete, mások véleményének meghallga-

tása, az erőszak helyett gondolkodni és megérteni, a különbségeket értékként kezelni.

3. *Szociális- és társadalmi cselekvési kompetenciák* közé az alábbiakat soroljuk: együttélési és egymás mellett élési készségek, együttműködésre való hajlandóság és igény, a demokratikus jogok szellemében történő konfliktuskezelés képessége, a nyilvános vitába belekapcsolódni tudás készsége (érvelni, dönteni, választani tudás). (Vö. Audigier 2000).

Cezar Bârzea és szerzőtársai (2005) szerint az iskolának három demokratikus alapérték közvetítésére kell felkészülnie:

1. *A társadalmi részvételre nevelés.* Az aktív részvétel (participation) a demokrácia egyik kulcsfogalma. Az egyénnek a közösségi döntéshozatal és cselekvés folyamatába való bekapcsolódását jelenti. Az aktív részvétel készség arra, hogy a közösség életébe bekapcsolódjunk, tudásunk és képességeink szerint hozzunk erőfeszítéseket, kezdeményezzünk és vállaljunk felelősséget saját közösségünkért. O'Shea (2003) csatlakozik ehhez az állásponthoz. Szerinte az iskola feladata *a társadalmi részvételre képessé tevő készségek* fejlesztése. Az iskolai oktatásban nem elégséges az ismeretek közvetítése, feldolgozása és megértése. Az ismereteknek, a *tudás*nak meg kell nyilvánulnia a gyakorlati készségek szintjén is. Eredményessége abban mérhető le, hogy miként kezeljük a faji, etnikai, nyelvi, kulturális és nemi másságot: elmarasztalóan vagy értékként. Nem könnyű feladat, hiszen már az informálás szakaszában ellenállásba ütközhetünk, akár a pedagógus, akár a nevelt mentalitása, kulturális identitása, családi szocializációs sémái miatt. A társadalmi részvételre nevelés ismeretek átszármaztatásával, közösségi cselekvési készségek kialakításával, valamint a demokratikus értékek és attitűdök belsővé tételével történik. A neveltben tudatosítani kell azt, hogy a demokratikus társadalmak ereje az alulról jövő kezdeményezésben és önszervező cselekvésben rejlik. Tudnia kell, hogy maga is hozzájárulhat a döntések meghozatalához, vagy befolyásolhatja azokat. Továbbá együttműködési *készségek*et kell kialakítani és megerősíteni, amely erősíti a felelősségtudatot. A tanulókat be kell vonni a közösség közös céljainak megoldásába, hogy erősödjön a felelősségtudatuk, fejlődjön az önértékelésük és a részvételre való igényük.

2. *A jogok és kötelességek gyakorlása. A* demokrácia csak akkor válik működővé, ha a megfelelő állampolgári ismereteinket és készségeinket belevisszük az életünkbe, ha a demokratikus el-

vek szerint élünk és viselkedünk. Ennek alapja, kognitív szinten, a jogok és kötelességek *ismerete és értése*. A jogok tisztelete és gyakorlása kialakítja a *jogi jártasságot*, ami biztosítja a társadalomban való mozgás szabadságát. A tanulókat képessé kell tenni arra, hogy éljenek jogaikkal, hogy merjenek és tudjanak fellépni azért, hogy korrekt módon kezeljék őket. A jogok igénylése mellett azt is meg kell tanulniuk, hogy a jogok együtt járnak a kötelességekkel. A törvény iránti tisztelet kötelesség. Tudatosítani kell bennük, hogy tanárra és tanulóra egyformán érvényesek az emberi jogok, hogy mindenkinek vannak jogai és kötelességei, elvárásai és felelősségei. Fejleszteni kell a másik meghallgatásának készségét, a másik véleményének figyelembe vételére való készséget. *Értékek és attitűdök* vonatkozásában erősíteni kell az önérvényesülési és az altruista törekvéseket, fejleszteni kell az önbizalom, az önmagunk iránti tisztelet és az önfegyelem érzését, le kell bontani az előítéleteket, a társadalmi sztereotípiákat, a diszkriminációra való hajlamot. Meg kell tanítani arra, hogy képes legyen folyamatosan érvényt szerezni az emberi méltóságnak.

3. A másság értékként való elfogadása. Ehhez elsősorban *meg kell ismerni* a magunkétól eltérő kultúrákat, mert csak ismeretek birtokában tudunk mérlegelni, értékelni, állást foglalni, dönteni, cselekedni. Helyes erkölcsi állásfoglalást csak a más kultúrák ismeretében tudunk megfogalmazni. A tudás birtokában azonosítani, értékelni és pozitívumait vagy értékeit integrálni tudjuk az iskolai életben megnyilvánuló nyelvi, etnikai, vallási, nemi, nyelvi, osztályhoz vagy társadalmi réteghez tartozási különbségekből fakadó másság eredetét, amely nem elvesz, hanem hozzáad saját kulturális azonosságunkhoz, gazdagít és tágítja élettapasztalatainkat és értékopcióinkat. A sokszínűség megismerése a feltétele annak, hogy *multikulturális készségek* alakuljanak ki. Az anyanyelv és anyakultúra mellett megtanult kisebbségi nyelvek és kultúrák tágítják a tanulási lehetőségeket, ösztönzik az intellektuális interkulturális értékek iránti fogékonyságot, megalapozzák a tolerancia gyakorlatát, az egymástól tanulás elvét, csökkentik a különbözőségből származó konfliktusok vagy feszültségek intenzitását és gyakoriságát, a konfliktus megelőzés készségével vérteznek fel. Az *értékek és attitűdök* a pluralizmus mentén kerülnek be a társadalmi együttélés normarendszerébe, amely a társadalom többségi és kisebbségi csoportjait egyaránt gazdagítják, a társadalmat pedig megkímélik az értelmetlen feszültségektől (vö. Bârzea 2005, 28–30).

Ezek az elvek nem egyik napról a másikra kerülnek át a gyakorlatba. Megvalósulásuk hosszas és nem egyszerű szakmai munkát követel meg a pedagógustól. Az eredmény sem mérhető azonnal, hiszen a pedagógusi munka eredményessége bizonytalan és esetleg csak évek múlva igazolódik. Minden esetre az iskolai munka minőségét a demokratikus állampolgárságra való nevelés mutatja. A gyermek a tudás mellett magatartási készségekkel felszerelkezve kell, hogy kikerüljön a védett iskolai környezetből a nyílt társadalmi környezetbe. A tudás és a magatartás, az értékbefogadás és értékhordozás, az önmagunkhoz és a plurális társadalomhoz való viszonyulás minősége lesz a saját társadalmi életminőségünk fokmérője.

6. A demokratikus állampolgári magatartás erősítése permanens neveléssel

Megfelelő körülmények között, olyankor, amikor a társadalmi lét viszonylag stabil, a társadalmi mozgások és változások erőfeszítés nélkül követhetők, az iskolai oktatás és nevelés felvértezi a tanulót azokkal a készségekkel és kompetenciákkal, amelyekkel sikeresen be tud illeszkedni a felnőttek társadalmába, a munka világába. A mai társadalmi valóság nem erről szól. A kelet-európai társadalmak egyszerre egy kétirányú változáson mennek át: elszenvedik a demokratikus átalakulás és az európai integráció nehézségeit. Az oktatásnak követnie kell a társadalmi változásokat, nevelési feladatait, céljait és eszményét újra kell fogalmaznia. Az oktatás reformjának egyik sarkalatos pontja a felnőttképzés, vagyis az egész életen át tartó nevelés lett.

A permanens oktatást felnőttképzésként, kiterjesztett tanulásként vagy egész életen át tartó tanulásként is definiálják. A felnőttség több jellemzővel is meghatározható. Mi itt inkább a tanulói státust, illetve a nagykorúságot emelnénk ki, mint a felnőttség kritériumait, amelyek egyrészt az ún. szociális életkor sajátosságai, másrészt a többé-kevésbé konszolidálódott morális értékorientáció meglétét vetítik előre. Ilyen megközelítésben azt a következtetést vonhatnánk le, hogy a felnőttek stabil vagy „nagyfokú morális autonómiával" (Zrinszky 1995: 7) rendelkeznek, tehát képzésük befejezettnek tekinthető. Franz Pöggeler (1970) újrafogalmazta a felnőttség fogalmát. Szerinte „a felnőtt lét nem állapot, hanem folyamat." (Pöggeler, idézi Zrinszky 1995: 9). A társadalom fejlődése eddig nem tapasztalt tempót vett fel, folyamatos kihívással szembesíti a felnőtteket is. A folytonos teljesítménykésztetés és a munka- és életteret robbanásszerűen ellepő technikai civilizáció újabb és újabb szereptanulásra kényszeríti őket is. Az andragógusok ma már különválasztják a családban, majd az iskolában és

kortárscsoportban folyó elsődleges szocializációt a felnőtt szocializációtól. „A felnőtt szocializáció elméletei nem pusztán a gazdasági és technikai változások felgyorsult ütemére, az ebből adódó szereptanulási kényszerekre hivatkoznak, hanem *társadalmi-politikai rendszeri okokra* is. Egy elterjedt vélemény szerint a demokratikus társadalmakban nélkülözhetetlen az 'általános cselekvéskompetencia', a változó világhoz való rugalmas alkalmazkodás képessége" (Zrinszky 1995: 27). Az autentikus cselekvéskompetenciának személyi, állampolgári, társadalmi és munkahelyi vonatkozásai vannak. Ilyen értelemben állandóan, az egész élet során tartó tanulással kell bővíteni az ismereteket, kell kialakítani, javítani és megerősíteni a készségeket és kompetenciákat, hogy megfeleljünk a társadalmi elvárásoknak (CE 2001).

A felnőttképzés kiterjed:

- A *professzionális szférára*, hogy munkahelyi vagy szakmai mobilitás követelményeinek meg tudjon felelni,
- *Az aktív, demokratikus állampolgárságra való nevelésre* azért, hogy az egypártrendszerű pártállami diktatúrában megszerzett állampolgári és viselkedési kódokat, mintákat, szokásokat, viszonyulásokat felülvizsgálhassa és a demokratikus együttélés normáihoz igazítsa, aktív állampolgári készségeket és ismereteket sajátítson el.
- *A technikai-műszaki ismeretekre és kompetenciákra* azért, hogy megszerezze az új technológiai és számítástechnikai ismereteket és készségeket,
- *A nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztésére* azért, hogy kivédje az integrációból adódó hátrányokat.

Az Európai Tanács ajánlásában a legfontosabb kompetenciák, amelyeket a felnőtteknek is el kell sajátítaniuk: a számítógép-kezelő készségek, a technológiai készségek, az idegen nyelvi kompetenciák, a szociális készségek és a vállalkozási készségek (CE 2000.).

A *felnőttek demokráciára való nevelése* mindenek előtt nemzeti oktatáspolitikai kérdés. A nevelési célkitűzések alapján *a szabad, toleráns és igazságos társadalom eszméje* áll. A társadalmi valóság talaján azonban nehezen kibontakozó eszmét állítunk a demokratikus állampolgári nevelés középpontjába. A nemzeti párt-nagypolitikák sajnos gátolják az európaiság fent megfogalmazott eszméjének befogadását. Az új vagy újszerű értékek befogadása mindig nehézségekbe ütközik. Az alapkompetencia, amelyre az összes többi épülhet, mégiscsak az állampolgársági együttélésre és együttműködésre való készség kell legyen, ezt kell tudatosítani. „Ennek az a feltétele, hogy minden állampolgár tanuljon meg szabadnak lenni, auto-

nóm és kreatív személyiségként élni, gondolkodjon ésszerűen és kritikusan, tudatosan viszonyuljon jogaihoz és kötelességeihez, legyen képes csapatban dolgozni, egyezkedni és békés párbeszédet folytatni" (Paloş 2007: 39). Nos, ezt meg kell tanulni, és ez a tanulás permanens folyamat kell legyen.

Összefoglalás

A mai bonyolult társadalmi kontextusban gyakran beszélnek az értékválságról mint olyan társadalmi jelenségről, amely a társadalmat az anómia felé sodorja. Az értékválság vagy értéklabilitás olyan méretekben van jelen, hogy már ún. posztmorális társadalmak kánonjától sem riadnak el. Az értékek azért fontosak, mert a társadalom nagy többségének orientációs szándékát fejezik ki, és vezérlő elvként érvényesülnek a társadalmi (és politikai) cselekvésben.

A demokratikus társadalmak erénye a demokratikus értékválasztás. A demokratikus jelző egyáltalán nem a libertinista irányulásokat pártoló anarchikus eszmeiséget fejezi ki, hanem a társadalmi együttélést szabályozó emberi törekvéseket, mint például a szabadság, az igazság, az igazságosság, a jogszerűség, az esélyegyenlőség, a szolidaritás, az egymásra figyelés, a tolerancia, az egymás tisztelete, megértése, elfogadása. Ezek az eszmények, bármennyire is megjelenítődnek a politikai doktrínákban, nem tudnak általánosan érvényesülni. A társadalom tagjait meg kell tanítani ezekre az értékekre. Olyan értékekről van szó, amelyek általánosan emberiek, és általánosan állampolgáriak egyszerre. Érvényesülésüket azonban sok előítélet, félelem és féltékenység, netán irigység, bosszú vagy revánsszándék akadályozhatja.

A mai társadalmak egyre erősebben multukulturális jellegűekké válnak. A multukulturalizmus kialakításában – amely társadalmi érdek is – az állampolgárságra való nevelés meghatározó szerepet tölthet be. A jó állampolgárság eszménye ma a multikulturális kompetenciákkal fölruházott állampolgár, olyan állampolgár, aki elkötelezettje saját kultúrájának, de a mások kultúrájára is kíváncsi, mert értékként kezeli azt, magas az önértékelése, mert tisztában van saját kulturális értékeivel, és nem a mások kultúrájának becsmérlésén, ócsárlásán, lekicsinylésén keresztül emeli ki a sajátja nagyságát. A multikulturális kompetenciákkal rendelkező ember erkölcsi szintje olyan magas, hogy képes felülemelkedni a monokulturális indoktrináltságon.

Az Európai Unió 27 tagországból álló sokszínű társadalomként definiálja magát. A multikulturalizmus társadalmi tény. Az Európai Tanács a kultúrák közelítésének és a társadalmi egység kiépítésének céljából aján-

lásként fogalmazta meg a Demokratikus polgári nevelés című tantárgy bevezetését az iskolai oktatásba. A tantárgy saját curriculummal került be a tantervbe. Célja: a multikulturális kognitív, axiológiai-morális és pszichoszocio-kulturális készségek kialakítása és fejlesztése, a társadalom demokratikus elveinek terjesztése, a társadalmi együttélés sokszínűségének reálkulturális harmonizálása.

Kulcsfogalmak

aktív alkalmazkodás, demokratikus állampolgárságra nevelés, demokratikus állampolgári kompetenciák, elkötelezettség, érték, indoktrinálhatóság, önértékelés

Összefoglaló kérdések

1. A fogyasztói társadalomban melyek az iskola legfőbb céljai?
2. Hogyan kapcsolódnak össze az iskola általános céljai a multikulturális nevelés céljaival?
3. Milyen eszközei vannak az iskolának a demokratikus állampolgárság kialakítására?
4. Hogyan kapcsolódik össze az elkötelezettségre való nevelés a multikulturalizmussal?
5. Milyen funkciókat tölt be az állampolgárságra való nevelés a multikulturális és demokratikus értékek képzésében?
6. Mit értünk aktív alkalmazkodás alatt?
7. Milyen szerepe van a politikamentességnek a multikulturális készségek alakításában?
8. Az Európai Tanács hogyan járul hozzá a demokrácia alapelveinek terjesztéséhez?
9. Melyek a demokratikus állampolgársági nevelés alapelvei?
10. Melyek a demokratikus állampolgársági nevelés dimenziói?
11. Milyen eszközök állnak az iskola rendelkezésére a demokratikus állampolgársági készségek kialakításában?
12. Melyek a demokratikus állampolgársági nevelés által fejleszthető kompetenciák?
13. Hogyan járul hozzá a permanens nevelés a demokratikus állampolgári készségek fejlesztéséhez?

Könyvészet

ALBERT-LŐRINCZ Márton
2009: *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
ARONSON, Eliot
1994: *A társas lény*. Ford. Erős F., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
AUDIGIER, François

2000 *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC).

BANKS, J. A. (ed.)–BANKS, C. A. M. (Ass. Ed.)

2001: *Handbook of Research on Multicultural Education.* Jossey-Bass, San Francisco.

BÂRZAE, Cezar – CECCHINI, Michela – HARRISON, Cameron – KREK, Janez – SPAJIČ-VRKAS, Vedrana

2005: *Manual pentru asigurarea calității educației pentru cetățenie democratică în școală.* Készült és nyomták az UNESCO szemináriumok keretében.

CSÁNYI Vilmos

2003: A humán szocialitás. In *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest, 42–70.

DEWEY, John

1976: A nevelés jellege és folyamata. Ford. Molnár M., In *Platóntól – Steinerig. Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény.* Vál. Balázs Sándor, EKTF, Eger, 1996.

GIDDENS, Anthony

2003: *Szociológia.* (10. fejezet ford. Nagy Miklós), Osiris, Budapest, 310–342.

HATOS, Adrian

2006: *Sociologia educației.* Ed. Polirom, Iași.

KEHOE, John, W.–MANSFIELD, Earl

1992: The Limitations of Multicultural Education and Anti-Racist Education. In *Racism and Education. Structures and Strategies.* Gill, D.–Mayor, B.–Blair, M. (eds), Sage Publications, London, https://www.caslt.org/pdf/limitations.pdf. Letöltve 2011. 03 02.

LENZEN, Dieter

1996: Európaivá nevelés és oktatás. (Ford. Lesznyák Ágnes) *Magyar pedagógia*, 96. évf., 1996/1 szám, 59–76

MAGYARI BECK István

2003: *Érték és pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

O'SHEA, Karen

2003 *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship.* Strasbourg, DGIV/EDU/CIT 29, Council of Europe.

PALOȘ, Ramona – SAVA, Simona – UNGUREANU, Dorel

2007: *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice.* Ed. Polirom, Iași.

ZRINSZKY László

1995: *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába.* Okker Kiadó, Budapest.

***CE.

2003: *All European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship.* Strasbourg.

***CE.

2001: *Making European Area of Lifelong Learning a Reality.* Strasbourg.

***CE.

2000: *Memorandumul privind învățarea permanentă.* Strasbourg.

IX. fejezet

Az interkulturális közeledést segítő tréningek

- A multikulturalizmus fejlesztése a disputa módszerével
  - A Karl Popper-féle akadémikus vitaformátum
  - A vita algoritmusa
  - Csapatszerepek
  - A tételmondat értelmezése, a célszempont és az érvrendszer
  - Felkészülés a vitára
- A kultúrák közeledésének Rogers-féle személyközpontú modellje

Bevezetés

A demokratikus magatartás és viselkedés egyik mutatója a kommunikációban való részvétel, az aktív participáció, amelynek gyakran a kommunikációs jártasság hiánya az akadálya. Az általunk ajánlott módszer a vitakultúra fejlesztését szolgálja és segíti. A kultúrák közötti párbeszédet is segíti. Könnyen elsajátítható módszerről van szó, amely gyakorlással olyan vitamodell megtanulására alkalmas, amely készségként nyilvánulhat meg a valós társadalmi vagy társasági párbeszédben. A Rogers-féle személyközpontú interkulturális kommunikációs modell a kulturális különbözőség – beleértve a nyelvi hátrányokat is – miatt hátrányos helyzetben levő személyek integrációját segíti, ugyanakkor olyan multikulturális kompetenciák és készségek kifejlesztését teszi lehetővé, amelyek az esélyek kiegyenlítődéséhez járulnak hozzá.

1. A multikulturalizmus fejlesztése a disputa módszerével

A kultúrák közötti párbeszéd a folyamatos kommunikáció talaján bontakozik ki. A kommunikációt civilizálttá kell tenni. Az egymásra figyelés, az együttműködési készségek formálása, a toleráns viselkedés és magatartás, az érett, kellően racionális viszonyulás nem a másik kritikátlan elfogadását jelenti, hanem a véleménykülönbségek megfogalmazását és ezek

szembekerülését, az érvek konfrontációját, a konstruktív vitát. Az ilyen vitakultúrát el kell sajátítani, meg kell tanulni. Az iskolai oktatásban, főleg a szocio-humán tantárgyak keretében, ezen belül a *Polgári nevelés* órákon igen magas hatékonysággal használható a vita mint módszer. „A vitamódszer segít az önmegismerésben, fejleszti a kommunikációs készséget, az egész személyiséget, miközben közelebb visz a megértéshez, az elmélyüléshez, a megoldáshoz, ugyanakkor, rajta keresztül könnyen lemérhető a diákok tájékozottsága és az ismeretek applikatív hasznosításának foka" (Albert-Lőrincz 2003: 10).

Alábbi ismertetését azért tartjuk fontosnak, mert a vita mint viselkedési minta a demokratikus értékek tiszteletére nevel, a toleráns, mások elfogadására buzdító viselkedés és magatartás kialakítását segíti, és lehetővé teszi fontos kérdések problematizálását, megtárgyalását, olyan eszményített, tehát pedagógiai helyzetben, amelyet két ellentétes álláspont ütköztetése és közelítése jellemez, a meggyőzés, és nem a minden áron felülkerekedés szándékával. A vita alább ismertetett módszere alkalmas a demokratikus magatartás alakítására.

A vita vagy disputa rokon értelmű szavai az érvelés, a megvitatás, véleménynyilvánítás, véleménycsere mind a szólásszabadság eszme körébe tartozó fogalmak, a társadalmi cselekvés aktív és demokratikus megnyilvánulásai. A kulturált vita, a véleményszabadság gyakorlása emberi jog. Olyan kérdéseket vet fel, mint: Kisajátítható-e az igazság? Az igazság az erő és hatalom oldalán áll-e? Van-e abszolút, tehát minden ember számára érvényes igazság? Van-e, lehet-e meggyőződésünk, amelyeket mások meggyőződésével szembe lehet és kell is állítani? A vita célja a vitapartner legyőzése, a felülkerekedés. Vajon csak a tisztességes, szabályos, érvelő beszédaktus alkalmas a vitapartner felett aratott győzelemre? Mindenki tudja, hogy a meggyőzésnek vannak más eszközei is. Jürgen Habermas (1994) az emberi cselekvéseket a cél és motivációs késztetések alapján két csoportba osztja, úgymint *sikerorientált cselekvések* és *kommunikatív cselekvések.*

A sikerorientált cselekvések lehetnek etikusak, tehát etikailag értékesek, elfogadhatóak, helyesek, abban az esetben, amikor a megfelelő instrumentumokat (eszközöket) használva jutunk el a sikerig (*instrumentális cselekvés),* de elérhető a siker olyan úton is, amikor nem tisztességes eszközökre támaszkodva érünk el a célig. Bevetésre kerülő eszközök, ebben az esetben, például a hazugság, félrevezetés, elhallgatás, ködösítés, zsarolás, vagy a hatalmi helyzetből adódó visszaélések, mint például, fenyegetés, ígérgetés, utasítás *(stratégiai cselekvés).* A sikerorientált cselekvések motivációs alapja az egyéni érdekérvényesítés.

A kommunikatív cselekvések kölcsönös megértésre orientált cselekvések, a részvevők összehangolt akaratára, a vélemények összehangolására, a kölcsönös meggyőzésre épülnek. A felek nem minden áron kívánnak előnyre szert tenni, hanem csakis a vitapartner belátásra bírása révén. Ebben az esetben az érvelő beszédaktus eszközét használva, a kölcsönös tisztelet alapján érik el a sikert (Habermas 1994.)

Az a helyzet, hogy az emberek közötti kommunikációban a leggyakrabban véleménykülönbségek alakulnak ki, és ezeket a véleményeket ki-ki abszolút igazságként kezeli, míg a másik, hasonló igazságát elveti, mint olyant, amiben nem hisz. Nos, a helyes, tehát demokratikus viselkedés elve azt kéri, hogy a másik meggyőzését vagy megnyerését saját igazságunk iránt csakis a vita, a dialógus, a párbeszéd tegye lehetővé. A vita tulajdonképpen érvelés, érvek ütköztetése, összevetése, összemérése. A disputa feladata és egyben lényege is az, hogy az igazságként kezelt kijelentéseket bizonyítani, ellenőrizni, verifikálni kell. Ezt az érvelés teszi lehetővé. Az érvelés a bizonyítás legfontosabb eszköze, amely olyan logikai-gondolkodási műveletsor vagy módszer, amely az értelemhez szól.

Az érvelés leggyakoribb formái (tartalmi szempont szerint) az oksági érvelés, a tényekre hivatkozó érvelés, a jelek alapján történő érvelés, a példák segítségével történő érvelés, és a tekintélyre hivatkozó érvelés. Az első három érvelési formának erős meggyőző ereje van. Az oksági érvelés azért erős, mert amennyiben az ok kimeríti a szükségesség és elégségesség feltételét, a következtetést (okozatot) igaznak fogadjuk el. A tényekre való hivatkozásnak azért nagy a bizonyító ereje, mert a tényeket mindenkinek el kell fogadnia (tudományos eredmények, statisztikai adatok, tárgyi bizonyítékok), s így nagy meggyőző erejük van. A tények legyenek igazolhatóak, verifikálhatóak. A jelekre való hivatkozással történő érvelés az empirikus tapasztalatra támaszkodik. Fontos megjegyezni, hogy ez esetben indukció útján jutunk el bizonyító tényekhez (általánosításokhoz). A részleges indukció azonban nem teszi lehetővé a megbízható, tényként kezelhető általános érvényű kijelentéseket (lehetséges, de nem biztos), csak a teljes indukció.

A példákra vagy a tekintélyre való hivatkozással történő érvelések gyenge érvelési eljárások, hiszen nemcsak hiteles, de hamis tekintélyre, illetve nemcsak példákra, de ellenpéldákra is mód van.

A vitának, mint pedagógiai módszernek célja az érvelés, a meggyőzés, a belátásra bírás. „Aki érvel, az egy vagy több ember meggyőzésére törekszik" (Horváth 2002, 15). Olyankor alkalmazzuk, amikor egy cselekvési, illetve kommunikációs szituációból győztesként, nyertesként akarunk kikerülni. Ha a vitapartnerek egyenlő felek, nincs közöttük valamiféle aszimmetrikus viszony, és eléggé nyitottak, az érvek konfrontációja ezt lehetővé

teszi. Mint ilyen, inkább a divergens gondolkodásra, a több szempontú építkezésre szolgál, tehát fejleszti az intellektust. A vita nemcsak fejleszt, hanem mint a pedagógiai értékelés módszere is figyelemre méltó, noha a tanárok félénken vállalják alkalmazását, mivel a klasszikus felmérés eszközei között nem szerepel. Érdemes és hasznos értékelő módszer, hiszen a tanulók ugyanazon tudásanyag birtokában fejtik ki tárgyi tudásukat az osztály előtt, frontálisan, így a teljesítmény mérlegelésébe az osztályt is be lehet vonni, egyrészt azáltal, hogy a vitapartnerek kölcsönösen kiértékelik egymást, másfelől azért, mert az osztály is bekapcsolható a kiértékelés folyamatába, így a kiértékelés interaktív formát ölthet, hiszen véleményüket meg kell indokolniuk.

1.1. A Karl Popper-féle akadémikus vitaformátum

Iskolai keretek között meg lehet tanulni a demokratikus vitakultúra alapjait. Ennek egyik módszere a *Karl Popper-féle akadémikus vitaformátum* elsajátítása. Érdemes megtanulni, hiszen a vitakultúra mindent elárul az emberről.

Az ember és a társadalom tantárgycsoport keretében, a tantárgyak diszkurzív jellegének köszönhetően, a vitamódszer segít az önmegismerésben, fejleszti a kommunikációs készséget, a szociális kompetenciákat, az egész személyiséget, miközben közelebb visz az ismeretek megértéséhez, elmélyítéséhez, a megoldáshoz. A vitán keresztül könnyen lemérhető a diákok tájékozottsága és az ismeretek gyakorlati hasznosításának foka.

A vita egy *tételmondat* körül bontakozik ki. A tételmondat egy vitatható kijelentés, egy álláspont. Vitatkozva körüljárunk egy témát. A tételmondat megfogalmazására (és tematikájára) íme néhány példa:

1. Az egészség adottság.
2. A tolerancia emberi tulajdonság.
3. A marihuánát legalizálni kell.
4. A gyógyszer gyógyít.
5. A TV is drog.
6. Az alkohol segít a konfliktusmegoldásban.
7. Én döntöm el, hogy mi jó nekem.
8. Jobb a társas, mint a magányos élet.
9. Az alkoholizmus közegészségügyi probléma.

10. A társadalom fejlődése népegészségügyi tényező.

A vitában egy háromtagú állító (Á1, Á2, Á3) és egy háromtagú tagadó (T1, T2, T3) csapat fejti ki egymással szemben saját álláspontját a témáról. A vita szabványkeretek között zajlik. Ezt egy-két időmérő és lehetőleg egy, három vagy öt bíró felügyeli, tehát egy kisebb létszámú osztály teljesen aktivizálható. Az aktív szerepet nem betöltők a hallgatóságot alkotják, akik a tevékenység végén szavazataikkal, ha a vita vezetője szükségét látja, befolyásolhatják a bírói döntést.

Egy vitaakció időtartama egy óra. Informatív jellegét tekintve egyszerre legalább három kézzelfogható szerepet tölt be. Egyrészt lehetővé teszi és megköveteli az adott téma rendszerezését, másrészt új adatok, ismeretek, információk után kutatva a tanulók dokumentálódnak, szélesítik és mélyítik ismereteiket, harmadsorban módszert, technikát tanulnak meg. Formatív szempontból kettős szerepe van, egyrészt a személyiség axiológiai és instrumentális oldalát fejleszti, másrészt megkönnyíti a szocializációt, a beilleszkedést.

A vita során két *csapatszerep*et testesítenek meg a vitázók. Az *állító* (Á) csapat fő feladata az építkezés, az, hogy bebizonyítsa/elfogadtassa a tételmondat igazságát, helyességét. A *tagadó* (T) csapat fő szerepe a rombolva építés, az állító érvrendszerének cáfolása és saját érvrendszerének felmutatása, fenntartása, ellenérvekkel történő cáfolás. Mindkét csapatnak kell legyen érvrendszere és mindkét csapatnak élnie kell a cáfolatokkal. A különbség a szerephangsúlyokban áll. Az a győztes csapat, amely fő feladatát jobban teljesíti.

Megtörténik, hogy a vita megreked a definíciók tisztázása szintjén, nem kerül sor az érvek konfrontációjára. Ilyenkor *definíciós vitáról* van szó és az a csapat győz, amely szerepteljesítése mellett jobban megindokolta a tételmondatban szereplő fogalmak definícióit, értelmezését. Az is megtörténhet, hogy a tagadó csapat saját, előre megfogalmazott érvrendszerének rabja marad, ez persze hiba, és vesztést jelez előre. Az ilyen disputát *párhuzamos vitának* nevezzük, a csapatok érvei egymás mellett haladnak el. A vita legelső mozzanata természetesen a tételmondat kulcsszavainak definiálása és a tételmondatnak ebben az értelemben történő újrafogalmazása, azért, hogy a vitázó csapatok egymással ismertessék álláspontjuk alapvetését. A vita során a szereplők felváltva jutnak szóhoz, Á1 az első beszélő, őt követi a T1, majd Á2, T2, Á3, T3. A csapatok egymással szemben helyezkednek el, egy-egy pad mögött, a bírák külön helyet foglalnak el.

A szerepekből adódóan háromféle beszédstílus figyelhető meg: első állító (Á1) és első tagadó (T1) *építő* jellegű, Á2 és T2 kifejtő, Á3 és T3 *összefoglaló* szónoklatot tart. Á1 és T1 felvezeti az argumentumrendszert (a tagadó természetesen cáfolja az állító érveit), megszabja a vita irányát, Á2 és T2 visszaveri (lerombolja) ezt, illetve újra felépíti a saját érvrendszert és elmélyíti, adatolja, példázza, Á3 és T3 összefoglalja és értékeli a vitát. Ezeket jól lehet követni és mérlegelni.

Mindkét csapat saját szerepe szerint érvel, próbálja meggyőzni a bírákat. Az állító csapat kezd, felépíti érvrendszerét, majd átveszi a szót a tagadó csapat első beszélője, akinek az a szerepe, hogy lerombolja az imént elhangzott érvrendszert, cáfoló érveket hoz fel és ezzel párhuzamosan, vagy ezután rendszerbe foglalja csapata tagadó érveit. Az érvek oksági következtetések kell legyenek, ellenkező esetben *érvnek álcázott véleményeknek* tekinthetők. Az állítók második beszélője visszaállítja érvrendszerüket, cáfolatokat fogalmaz meg és példákkal dokumentál. A második tagadó szónok szerepe hasonló, de neki a cáfolatokra kell a hangsúly helyeznie, hiszen a tagadás cáfolással történik. Ez is érv kell, hogy legyen, érvek rendszere. A harmadik beszélők szerepe az összegzés, a konklúziók levonása.

Az érvrendszert a tételmondat igazolására állítják fel. Ez a vita legfontosabb része. Az érvrendszer egy vagy több fő érvet és a fő érvek álérveit tartalmazza. Rendszer, tehát az érvek logikailag egymásra épülnek. Előre elkészített érvrendszere csak az állító csapatnak lehet, olyan, mint egy kiselőadás.

A vita olyan kommunikációs módszerként fogható fel, amely minimális információs háttérrel, információmanipulálással, a probléma kibeszélése révén közelebb visz a probléma megértéséhez, a megoldáshoz, önmagunk megismeréséhez, a világ megértéséhez, miközben fejlődik kommunikációs készségünk, egész személyiségünk. A szocializáció egyik iskolai útja lehet. A módszert elterjedten alkalmazzák az angolszász nyelvterületen.

1.2. A vita algoritmusa

A vitában három állító és három tagadó játékos, egy időmérő és lehetőleg három-öt bíró vesz részt.

Időkeret: Á1 – 6 perc T1 – 6 perc
Á2 – 5 perc T2 – 5 perc
Á3 – 5 perc T3 – 5 perc

Villámkérdések (nem kötelező):

T3 – Á1 –3 perc
Á3 – T1 – 3 perc

T1 – Á2 – 3 perc
Á1 – T2 – 3 perc

Gondolkodási idő 6 perc csapatonként, tetszőlegesen elosztva, a csapat dönti el, bármikor kérhető, kivéve a villámkérdések közben, ezekre azonnal kell válaszolni, a válasz elhallgatását az ellenfél csapata saját javára értelmezheti.

A vita menetének leírása:

Á1 – 6 percet beszélhet
T3 villámkérdéseket tesz fel Á 1-nek, max. 3 perc
T1 –6 percet beszél
Á3 villámkérdéseket tesz fel T 1-nek, max. 3 perc
Á2 –5 percet beszélhet
T1 villámkérdéseket intézhet Á 2-höz
T2 – 5 percet beszélhet
Á1 – villámkérdéseket intézhet T 2-höz
Á3 – 5 percet beszélhet
T3 – 5 percet beszélhet

Ajánlott az időkihasználás, de nem kötelező, hiszen sokat mondva is közölhetünk keveset, úgyszintén a villámkérdések esetében is, amelyekkel azért érdemes élni, hogy az információkat tisztázhassuk, vagy zavarba/ellentmondásba hozzuk az ellenfelet, abból a célból, hogy saját érvrendszerünk pozícióját megerősítsük.

1.3. Csapatszerepek

Az *állító csapat* fő feladata az építkezés, az, hogy bebizonyítsa/elfogadtassa a tételmondat igazságát vagy helyességét.

Az opponens vagy *tagadó csapat* fő szerepe a rombolva építés, az állító érvrendszerének a megcáfolása.

Mindkét csapatnak kell legyen érvrendszere és mindkét csapatnak cáfolnia kell. A különbség a szerephangsúlyokban áll. Az a győztes csapat, amely fő feladatát jobban teljesíti. Megtörténik, hogy a vita megreked a definíciók tisztázása szintjén, nem kerül sor az érvek cáfolatára – állító csapat érvrendszere –, ilyenkor definíciós vitáról van szó, és az a csapat győz, amely szerepteljesítése mellett jobban megindokolta a saját definícióit. Az is megtörténhet, hogy a tagadó csapat saját előre megfogalmazott érvrendszerének rabja marad, ez persze hiba és veszteséget jelez előre. Az ilyen disputát párhuzamos vitának nevezzük, a csapatok érvei egymás mellett haladnak el. A felkészülés fázisában erre vigyázni kell.

A vita menete szerepkontextusban:Állító 1-es beszélő: 6 perc. A vita során összesen három alkalmat kap a megszólalásra: az első két megszólalás

alkalmával a vita fogalmi tisztázása és a vitának a saját szempont alá vonása a feladata.

1. szereplés:

-Köszönti az ellenfelet és a bírákat, és bemutatja csapata tagjait;

-Ismerteti a tételmondatot, definiálja a kulcsszavakat;

-Megadja a csapat tételértelmezését;

-Megjelöli és megindokolja a célt, kritériumot vagy értéket, amelyet érvrendszerükkel igyekeznek alátámasztani. Ez a kifejtés szempontját képezi, amely megadja az egész vita irányát;

-Felépíti az első látásra meggyőző érvrendszert;

-Végkövetkeztetést fogalmaz meg a tételmondat értelmében;

-Válaszol T3 villámkérdéseire.

2. Szereplés:

-Kérdéseket tesz fel T2-nek, részben a fogalmakat pontosító, részben az ellenfelet megzavaró szándékkal.

A *tagadó 3-as beszélő*: villámkérdéseket intéz Á1-hez. 3 perc a kérdezés–felelet max. időtartama.

-Keresztkérdéseket akkor tesz fel Á1-nek, ha csapata tisztázni szeretné a definíciót, a megközelítést vagy az érvek homályos pontjait.

-Frappáns kérdésekkel megzavarhatja az ellenfelet. Értékelésnél csak akkor vesszük figyelembe, ha a kérdések, illetve a válaszok integrálódnak a vitában.

Tagadó 1 beszélő: 6 perc.

1. szereplés:

- Köszönti a résztvevőket és bemutatja csapatát, ahogyan Á1 is tette.
- Megfogalmazza a tételmondat tagadását.
- Elfogadja a definíciót, vagy alternatív definíciót ajánl és megindokolja az új definíció jogosságát.
- Megadja csapata tételértelmezését.
- Elfogadja a célt, értéket, azaz a vita kritériumát, alapvetését, avagy új alternatívát fogalmaz meg.
- Megindokolja az alternatív értéket, célt.
- Az állító érvrendszerét követve ellenérvekkel cáfolja, lerombolja azokat.
- Értékesíti a keresztkérdéseket.

- Elmondja csapata érvrendszerét.
- Megerősíti csapata álláspontját.
- Válaszol Á3 villámkérdéseire.

2. Szereplés:

- Keresztkérdéseket intézhet Á2-höz.

Állító 3 beszélő: keresztkérdéseket tehet fel Á1-nek. A kérdés–válasz összidőtartama max. 3 perc.

Állító 2 beszélő:

1. szereplés: Válaszol a villámkérdésekre.

2. szereplés: 5 perc.

- Megerősíti a csapat álláspontját, nyilatkozik arról, hogy csapata fenntartja a megfogalmazott tételértelmezést, megindokolja, illetve elfogadja az alternatív definíciót.
- Visszaállítja a cél, érték vagy kritérium eredeti érvényét és megindokolja, illetve nyilatkozik az alternatív érték elfogadásáról. Ez utóbbi ritkán fordul elő.
- Cáfolja a tagadó csapat érveit.
- Tovább építi az állító csapat érveit: bizonyítékokat ad példák, idézetek, képek, sémák, statisztikai adatok stb. révén. Újabb érveket nem hozhat fel, csak a meglévőket mélyítheti.
- Megerősíti csapata álláspontját.

Tagadó 2 beszélő:

1. szereplés:

- Válaszol a villámkérdésekre.

2. szereplés: 5 perc.

- Tisztázza az alapvető különbségeket.
- Tisztázza csapata álláspontját a definíciókkal kapcsolatban, beleértve a tételértelmezést is.
- Alátámasztja az alternatív célt, rámutat annak elsőrendűségére, fontosabb voltára.
- Az állító érvrendszert elmarasztalva és cáfolva pontról pontra:
  - -Bizonyítékokat hoz fel példák, statisztikai adatok, analógiák stb. által.
  - -Rámutat az állító érvrendszer hibáira.

-A példákat nem cáfolja, hanem ellenpéldákkal semlegesíti.

-Új érvet nem hozhat, csak megerősíti és elmélyíti, kibővíti az elhangzott érvrendszert.

Állító 3 beszélő.

1. szereplés:

- Villámkérdéseket intéz Á1-hez, miután ez ismerteti mondanivalóját.

2. szereplés: 5 perc.

-Összefoglalja a vitát az állító csapat érdekei alapján.

-A bírók figyelmét felhívja a döntő fontosságú kérdésekre. Definíciós vita esetén nyilatkozik róla.

-Elmagyarázza, hogy miért az állító cél/érték érvényesült.

-Az Á1 által ismertetett érvrendszert követve kiemeli a legfontosabb érveket. Mérlegeli a tagadók érveit, szembeállítva saját érveikkel. Bemutatja, hogyan vitte végig csapata a vita folyamán az állító érveket.

-Újra elismételi, miként cáfolták meg a tagadó csapat érveit.

-Új érvet nem hozhat, ez büntetést von maga után.

-Levonja a végső következtetést, ami nyilván a saját csapata álláspontjának pozitív értékelése lehet.

Tagadó 3 beszélő:

1. szereplés:

-Villámkérdéseket tesz fel Á1-nek.

2. szereplés: 5 perc.

- A bírók figyelmét felhívja a döntő kérdésekre.
- Reagál a definíciók korrektségére.
- Mérlegeli az esetleges érték/célmódosítást.
- Az állító érvrendszert követve foglalkozik a vita minden lényeges érvével, mérlegeli az érveket és cáfolatokat. Visszaveri az esetleges cáfolatokat. Új érveket nem hozhat.

- Végső szembeállításba helyezi a két érvrendszert, összefoglalja és a bírók figyelmét a vita nekik kedvező momentumaira tereli.

A vita során a szerepekből adódóan három beszédstílus figyelhető meg: Á1 és T1 építő jellegű, Á2 és T2 kifejtő, Á3 és T3 összefoglaló jellegű szónoklatot folytat. Á1 és T1 felvezeti az argumentumrendszert és megszabja a vita irányát. Á2 és T2 visszaveri (lerombolja), illetve újra felépíti az érvrendszert és elmélyíti azt. Á3 és T3 összefoglalja és értékeli a vitát.

1.4. A tételmondat értelmezése, a célszempont és az érvrendszer

A *tételmondat* nem más, mint a vita tárgya. Ennek kijelölése képezi a vita első lépését. A tételmondat nem lehet evidencia, úgy kell a témát megfogalmazni, hogy az vitatható legyen. Legyen érdekes és hozzáférhető. Legyen aktuális és célszerű. A tételmondatokat tartalmi szempontból három kategóriába sorolhatjuk. Lehetnek:

- Stratégiaiak, azok, amelyek bizonyos cselekvési módozatokat fogalmaznak meg. Például: *A járdatisztítás a lakó kötelessége.* Vagy: *Az abortusz büntetendő.*
- Ténymegállapítóak, például: *A kommunikáció művészet.* Vagy: *Az egészség adottság kérdése.*
- Értékmegállapítóak, azok, amelyek különböző értékeket, meggyőződéseket vetnek össze. Például: *Jobb a földrengés, mint az aszály.* Vagy: *A gyűlés a legfontosabb közösségi fórum.*

Az *érték* vagy *cél* a vita fő kritériumát fogalmazza meg, azt a szempontot, amelyet az illető csapat a vita során érvényre szeretne juttatni, amelyet az érvrendszer hivatott alátámasztani. A vita fontos része, hiszen egy rosszul választott érték jó lehetőséget kínál az ellenfélnek arra, hogy alternatív értéket fogadtasson el, megindokolva az állító csapat értékének gyengeségeit. Az alternatív érték elfogadása azt jelenti, hogy az Á csapat érvrendszere futóhomokra épült, tehát szükségtelenné válik az érvrendszer cáfolata. Ha elpusztítottuk a fa gyökerét, koronája is pusztulásra van ítélve.

Az érték megfogalmazása szükséges, de nem elégséges a győzelemhez. Szükséges az érvek rendszerezése végett. Érték nélkül is nyerhet a csapat, de jó érvrendszerrel. Ilyen esetben a tételmondat tölti be az érték szerepét, noha ez eléggé általános jellegű. Jó érvrendszer nélkül azonban a remekül választott érték is csak gyenge erőfitogtatás.

A *kulcsszavak meghatározása* nem más, mint a tételmondatban szereplő kifejezések egyértelmű és világos értelmezése olyan módon, hogy a vitaellenfél adekvát módon reagálhasson rá. Azt a célt szolgálja, hogy minden résztvevő a tételmondatot azonos módon értelmezze, így megelőz-

hető a párhuzamos vita, az elbeszélés egymás mellett. A kulcsszavak értelmezése behatárolja a tételmondat tartalmát, tehát a vitát magát is egy meghatározott területre tereli, redukálja. A meghatározás helyes kell, hogy legyen. A tagadó csapatnak védekeznie kell.

Az *érvrendszer* a tételmondat igazolására szolgál. Miután a tételmondatot elfogadtatta az Á1-es beszélő, azáltal, hogy bizonyítani tudta annak jogosságát, vagyis azt, hogy első látásra a tételmondat igaznak fogadható el, következik a tételmondat alátámasztása, megindokolása. Erre szolgál az érvrendszer, a vita legfontosabb része. Az érvrendszer egy vagy több fő érvet és a fő érvek alérveit tartalmazza. Rendszer, tehát logikailag egymásra épül. Az érvek oksági következtetések kell legyenek, ellenkező esetben érvnek álcázott véleményeknek tekinthetők, vagy hamis, érvénytelen érveknek, ami nem megengedett. Előre elkészített érvrendszere csak az állító csapatnak lehet, olyan, mint egy kiselőadás.

1.5. Felkészülés a vitára és a vita

A vitainstruktor iskolai helyzetben egy pedagógus. Az vitára való felkészülésben, a vitacselekvés lefolytatása előtt van meghatározó szerepe. Az interakció a tanulók között zajlik, a felkészítő tanár a vitán kívül helyezkedik, nem szólhat bele a folyamatba.

A tételmondatot a tanárral közösen vagy a vitázók önállóan fogalmazzák meg. Miután ismertté válik a téma, a tanár időt ad a felkészülésre. A tanár csak segít, az a jó, ha a gyerekek önállóan készülnek. Erre általában pár napot kapnak. A felkészülés két fronton történik, tehát mindkét kijelölt csapat úgy állító, mint tagadó érvrendszert dolgoz ki. Erre minimum egy napot kapnak, de elképzelhető a következő osztályfőnöki órára, vagy szakórára való felkészülés is. Ha már tapasztalt vitázókká váltak, egy óra is elégséges a felkészülésre, ám ebben a helyzetben az általános műveltség lesz a vita színvonalának meghatározója, hiszen könyvtározásra nincs idő. A csapatok tehát külön-külön készülnek, egymás érvrendszerét csak a kommunikációs helyzetben ismerik meg. Mindkét csapat a korábban megállapított szerepe szerint érvel, úgy hogy a kijelölt ítélőszéket próbálják meggyőzni a saját álláspontjukról. Az állító háromtagú csapat kezd, felépíti érvrendszerét, majd átveszi a szót a tagadó hármas csapat első beszélője, akinek az a szerepe, hogy lerombolja az iménti érvrendszert azáltal, hogy meggyőző cáfolatokat, cáfoló érveket hoz fel és ezzel párhuzamosan vagy ezután rendszerbe foglalja csapata tagadó érveit. A vita lefolyásának természetesen megvan a maga algoritmusa, amelyet ajánlott betartani. Ezt korábban már elsajátították.

A vitázók a felkészülés során kidolgozzák mind az állító, mind a tagadó szerepjáték tartalmát és stratégiáját. Versenyhelyzetben úgy történik, hogy több csapat is készül a témából, egymástól függetlenül építkezve. A verseny több sorozatból áll, amelyek egymás után zajlanak. Az első fordulóban a csapatok sorshúzással kapják meg a szerepet. (Osztályban egy óra leforgása alatt csak egy disputát lehet lefolytatni. Ebben a szituációban a tanár pedagógiai célokat követ, ennek rendeli alá a vitát.)

A vitázóknak mozgósítaniuk kell a felkészülés során, de főleg a vita során a kognitív, érzelmi és kommunikációs készségeiket, tartalékaikat, miközben észrevétlenül haladnak az önismeret útján, újabb készségekkel gazdagodnak, fejlődik személyiségük. Az ellenlétezésre épülő disputa versenyhelyzetben zajlik, hiszen a másik csapaton való felülkerekedés a tét. A győzni akarásnak mozgósító ereje van. Olyan játékról van itt szó, amelyben nincsen vesztes, csak nyertes. Az is nyer, aki nem győz. A kezdő vitázók ezt még nem tudják. Szembesülhetünk kezdeti ellenállással, pánikkal, hisztériakitöréssel, szerep-visszautasítással, mindaddig, amíg a jártasság kialakul. Ezután már a gyerekek követelik a vitázást. A vita mint érvelő beszédaktus könnyen szükségletté válhat, hiszen „az emberi lét két meghatározó aspektusában gyökerezik. Az első az emberek közötti interakció szükségszerűsége. [...] a másik [...] az a meggyőződés, hogy az ember gondolkodó lény" (Horváth 2002, 15–16). De a vita cselekvés is, és játék is, és a cselekvés és a játék is az emberi lét meghatározó jegyei. Meghallgatni, felfogni, mérlegelni, befogadni, cselekedni, ez lehetne a kölcsönös megértés segítségével összehangolt cselekvés, a toleráns viselkedés mechanizmusa (Habermas 1994).

A kiértékelés a bírói lap alapján történik, a vita folyamán följegyzett teljesítmény alapján. Értékeljük a csapatteljesítményt és a egyéni teljesítményeket. A tanár mellett néhány diák is részt vesz az értékelésben. Jó nevelő hatása van. Az ilyen órák jó munkalégkörben folynak és izgalmasak, mint bármely vetélkedés.

2. A kultúrák közeledésének Rogers-féle személyközpontú modellje

A kultúrák közeledését előmozdíthatják a felülről jövő és az alulról szerveződő kezdeményezések. A felülről jövő kezdeményezések a társadalmi béke megteremtését szolgáló politikai felismerések. A társadalomban kialakuló, vagy huzamos idő óta fennálló feszültségi források megszüntetésére irányulnak, akkor, amikor a társadalomnak érdeke a társadalmi nyugalom fenntartása. Amikor a társadalomban interkulturális feszültségek keletkeznek, de a politika nem vesz tudomást

róla, a feszültség fenntartása politikai célokat szolgál. Az interkulturális kommunikáció felülről jövő előmozdítása nagy erejű és hatékony.

Az alulról jövő kezdeményezések segíthetik a kulturális különbözőségek elfogadását, de hatékonyságuk akkor magas, ha a felülről jövő, tudatos és szisztematikusan megtervezett interkulturalitás eszméjéhez kapcsolódnak.

A kultúrák közötti kommunikáció személyközpontú megközelítésének elmélete Carl R. Rogers (2009) nevéhez fűződik. Abból indul ki, hogy az emberek közötti kapcsolatok alapja a különbözőség, de a másság csak akkor lesz a kirekesztés eredője, oka, ha az egymással érintkező személyek nem ismerik egymás kulturális hátterét. „Fajunk különösen érzékeny az idegenek viselkedésére, és egy sor érzelmi, felfogásbeli és viselkedésbeli reakcióval különbözteti meg a saját csoportját az idegenektől" (Csányi 2003: 54). A harmóniát nem az egyformaság teremti meg. A harmónia együtt járhat a különbözőséggel. A különbözőség azonban a leggyakrabban feszültséget teremt. „Ha nem ismerlek és félek tőled, akkor a legrosszabbb félelmeimet vetítem ki rád. És ha te ugyanezt teszed, akkor ‚adok-kapok csata' alakulhat ki közöttünk. Valahogy így alakulhatnak ki a személyes gyűlölködések, és a nemzetek közötti háborúk is" (Klein 2008: 228–229).

Országos vagy nemzeti szinten a politikusok és kormányok tehetnek az ellentétek megszüntetéséért, akár belső, akár országok vagy népek közötti ellentétektől legyen szó. A politikai-kormányzati szféra felelőssége kettős: a belső társadalmi harmóniára és a nemzetek közötti békére törekvés. A társadalmi harmónia előmozdításához hozzájárulhat a társadalmi elégedettség megteremtését célzó demokratikus törvények megalkotásával és alkalmazásával, valamint a toleranciát serkentő légkör kialakításával. A nemzetek közötti béke alapja a politikai érdekérvényesítés kongruenciája (hitelesség, őszinteség, igazságosság) és az előítéletek felszámolása.

Az alulról jövő kezdeményezéseket a civil szféra indítványozza. Rogers (2009) személyközi interkulturális kommunikációs elmélete módot kínál arra, hogy leírjuk a közeledés sémáját az emberi találkozások szcénumán.

Kulturális különbségek lehetnek:

- Az egy nyelven beszélők között:
  - Különböző a kulturális háttér (például a franciák és a volt francia gyarmatokról bevándorló arabok).

- Azonos a kulturális háttér (például gazdagok és szegények között, vezetők és beosztottak között, elit és egyszerű szakmai körök között).

- A különböző nyelven beszélők között:
  - Különböző a kulturális háttér (például a nyugati nemzetek és a kínai bevándorlók).
  - Azonos a kulturális háttér (például a nemzeti többség és a nemzeti kisebbségek között).

Előfeltétele: tudatosan kell képviselni azt a szemléletet, hogy

- a valóságnak több lehetséges értelmezése van;
- az igazság nem kisajátítható;
- a harmónia nem viseli el az uniformizmust, együtt jár a mássággal, a különbözőséggel;
- a különbözőség nem hátrány, hanem a haladás motorja;
- a harmónia nem adott, a fejlődő kapcsolatok teremtik meg;
- mások megértése és tisztelete nem jelenti a meghasonulást és a feltétlen egyetértést.

Viszonyulás:

- a kapcsolat, a kommunikáció szándéka és akarása a nyelvi és történelmi nehézségek ellenére;
- őszinteség és nyíltság;
- tisztelet a másikkal szemben (ha sikerül megérteni a másikat, akkor megtanuljuk tisztelni is. A tisztelet legelső megnyilvánulása az, hogy nem cimkézzük a másikat, mert egyrészt a cimkézés az előítélet meglétéről árulkodik, másrészt, a cimkézés mögött eltűnik a személy);
- kíváncsiság a más kultúrában élők iránt;
- vágy a más kultúrák megismerésére;
- küzdelem egymás megismeréséért;
- türelem;
- a másik helyzetével azonosulni tudás (én hogyan gondolkodnék vagy viselkednék az ő helyzetében?).

Fejlődő kapcsolat:

- Első fázis: *az egyéni érzések, álláspontok, előítéletek próbája.* Az együttlét kínos, diffúz, széttöredezett. Jellemzi: a hallgatás, a saját álláspont kifejezésére való törekvés anélkül, hogy figyelnénk a másik érzékenységére, érzéseire.

- Második fázis: *a közeledés.* A légkör javítására tett próbálkozások jellemzik. Felfedezzük a közös problémákat, a közös fájdalmakat, a közöz bajokat. Ezt csak az teremtheti meg, ha nem csak a kellemes és jó érzéseket fejezzük ki, hanem azokat is, amelyek frusztrálnak, haraggal töltenek el, vagy amelyekkel szemben fenntartásaink vannak.
- Harmadik fázis: *a párbeszéd.* Amikor megértettük, hogy a közös bajok megoldhatóak, aminek feltétele nem a feltétlen egyetértés, hanem a kompromisszumkészség.

Az interkulturális kommunikáció egy folyamat. Időbe telik eljutni a kezdeti bizalmatlanságtól a bizalomig. Az elején még az összevisszaság, a kavarodottság uralkodik. A negatív és pozitív érzések, előítéletek, fenntartások kifejezése alapot teremt a közös problémák, a közös jegyek, a hasonlóságok felismerésére. Ez az az érési pont, amely lebonthatja a kulturális falakat és létrehozhatja az együvé tartozás érzését. Ehhez a közös élmények megtapasztalása segít hozzá. Élménytapasztalatot a közös cselekvések, akciók és beszélgetések során szerezhetünk.

A rogersi szemlélet általában mesterségesen létrehozott csoportokban érvényesül. Akadályt legfennebb az ember versengő természete jelenthet. Az interkulturális kommunikáció megvalósulását az teszi sikeressé, hogy a csoport többször találkozik. A csoportban olyan serkentő légkör alakul ki, amelyben a pozitív lehetőségek valósággá érnek. A kezdeti előítéletek, fenntartások fokozatosan lebomlanak. Az érett személyközpontú interkulturális kommunikációt négy tényező együttléte teszi lehetővé:

- az *empatikus megértés:* folyamatosan alakul ki az a problémaérzékeny típusú megértés, amely nemcsak a szavak szintjén, hanem egész lényünkkel történik;
- az egymás iránti *mély tisztelet,* és nem a felszínes udvariasság;
- az *őszinteség,* és nem a pillanatnyi erőnyerés, az elfogadó-elfogadtató képmutatás;
- az *óvatosság,* vagyis a kritikai szellem megőrzése.

A kultúraközi kommunikáció egyéni szinten sem jelentheti az identitás csorbulását. Az építő kapcsolatnak az az alapja, hogy miközben felismerjük a kapcsolódási, közös pontokat, problémákat, a *hasonlóság*unkat, nem felejthetjük el, hogy különbözőségek választanak el egymástól. Ezeket a kulturális különbségeket kell őszinte tisztelettel és megértéssel

elfogadni. Nyelvünk, gondolkodásmódunk, szokásaink, hagyományaink, történelmünk önmagunkkal tesz azonossá.

A társadalmi szcénum sokkal bonyolultabb a mesterségesen létrehozott csoportnál. A fenti séma tehát csak modellként érdekes. Sok ilyen alulról szerveződő tapasztalat a társadalmi helyzetben is segítheti a kulturális közeledést. A társadalom azonban a saját törvényei szerint működik. Az előítéletek lebontásának lehetőségét fel kell ismerni, meg kell fogalmazni, meg kell tervezni, létre kell hozni az intézményi struktúrákat, beleértve a jogi szabályozást is, ami a kormányzat hatalmi eszközei nélkül nem lehetséges. Az interkulturalitás tanulható magatartás, a társadalmi összefogás és a politikai szándék teheti valóságossá.

Összefoglalás

Az inter- és multikulturális nevelés elsődleges célja a kulturális és szociális kompetenciák kialakítása. Fontosságuk a mindennapi társas kapcsolatok minőségében jut kifejezésre. A szocio-kulturális környezet mellett, amelyet sok – korábban már ismertetett – tényező együttesen alkot, mint külső hatás folyamatosan érvényesül az emberek társas világában. Meghatározó szerepet töltenek be a közérzet, az emberek közötti interakció és kommunikáció alakulásában, de az interperszonális kapcsolatok minőségét áthatják a személyes tényezők is. Olyan készségekről, viselkedési mintákról, a másik személy érzékenységére figyelő magatartásról van szó, amelyeket meg kell, és meg is lehet tanulni. Ebben a fejezetben két tréningjellegű, gyakorlati tapasztalatszerzési eljárást ismertettünk. Az első, a disputa, vagy teljes nevén Karl Popper-féle akadémikus vitaformátum, a második a Karl Rogers nevéhez kapcsolódó személyközi kommunikáció modellje. Mindkettő könnyen megtanulható iskolai környezetben vagy más csoporttevékenységek során. Olyan játékos fejlesztő tréningek, amelyek viszonylag kis erőfeszítéssel elsajátíthatók, és amelyek egyszerre járulnak hozzá a személyiség, a verbális kommunikáció és az interperszonális készségek fejlesztéséhez.

Kulcsfogalmak

akadémikus vita, érv, érvrendszer, kulcsszó definíció, kommunikatív cselekvés, sikerorientált cselekvés, személyközpontú interkulturális kommunikáció, tételmondat, vitakultúra

Feladatok

1. Építsék föl adott tételmondat állító és tagadó érvrendszerét!

2. Készítsenek elő egy demonstratív vitaórát!
3. Szervezzenek meg egy disputaversenyt az évfolyam szintjén!

Bibliográfia

ALBERT-LŐRINCZ Márton
2003 A Karl Popper-féle akadémikus vita tanórán. *Közoktatás*, XIV. évfolyam, 9. szám, 10–11.

CSÁNYI Vilmos
2003: A humán szocialitás. In *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Szerk. Zsolnai Anikó. Gondolat Kiadó, Budapest , 42–70.

HABERMAS, Jürgen
1994: A cselekvésracionalitás aspektusai. In: *Válogatott tanulmányok.* Szerk. HABERMAS, J., Atlantisz Kiadó, Budapest.

HORVÁTH Gizella
2002: *A vitatechnika alapjai.* Scientia kiadó, Kolozsvár.

KLEIN Sándor
2004: *Vezetés- és szervezetpszichológia.* Edge 2000, Budapest.

ROGERS, Carl R.
2008: *Találkozások. A személyközpontú csoport.* Edge 2000 Kiadó – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

X. fejezet

Az esélyegyenlőség jogi alapjai

- A multikulturális értékek védelmének nemzetközi jogi alapjai
- A multikulturalizmus jogi szabályozása az Európai Unióban
- A multikulturalizmus védelmének intézményi háttere Romániában
- A kisebbségek jogi védelme a román jogrendszerben
    - Nemzeti kisebbségek védelme és az identitás megőrzéséhez való jog
    - Nyelvi jogok
    - Anyanyelven való oktatáshoz való jog
    - Szabad vallásgyakorláshoz való jog
    - Megkülönböztetés általános tilalma
    - Médiajog
    - Művészetek
    - Gyermekvédelem és örökbefogadás
    - Egészségügy
    - Munkavállalás
    - Tulajdonhoz való jog
    - Következtetések

Bevezetés

A nyugati társadalmak a multikulturalizmusra mint értékre tekintenek. Ehhez nyíltság és elfogadás szükséges. Ennek a gondolkodásmódnak a kialakulása véleményünk szerint két faktorra vezethető vissza: az idegenekkel szembeni kölcsönös tisztelet szükségszerűsége, mivel Európa nemzetei az utóbbi évszázadban az etnikai összetételt illetően valóságos demográfiai sokkon mentek keresztül, és e népek saját kultúráinak elvesztésének félelme. E két összetevő, a *szükségszerűség* és a *félelem* törvényt szül.

A 20. század második felétől napjainkig számos olyan jogszabály született, amely kimondja a kultúrához való jogot, támogatja a különböző kultúrák egymás melletti megőrzését, illetve fejlődését, valamint esélyegyenlőséget biztosít a különböző kultúrájú (és nemcsak) egyének számára. A multikulturalizmushoz tehát szorosan kapcsolódik az *esélyegyenlőség*

fogalma, vagyis az adott kultúrához tartozó egyének és csoportok azonos esélyekkel érvényesülhessenek a társadalomban, mint a más (esetleg többségi) kultúrával rendelkező egyének és csoportok. A fenti jogok kinyilatkoztatása konkrét intézkedések nélkül mit sem ér.

Az alábbiakban vizsgálni fogjuk, hogy jogi szempontból Romániában hogyan valósul meg a multikulturális értékek védelme, de előbb tisztáznunk kell, hogy nemzetközi, illetve európai uniós szinten milyen jogi keret támogatja a multikulturalizmust és esélyegyenlőséget. Erre azért van szükség, mert a globalizációs folyamat hatására a különböző államok szerződések révén közös értékeket és irányvonalakat határoztak meg, melyek nagymértékben befolyásolják Románia kulturális politikáját is. Következésképpen a jogok és jogrendszerek államhatárokon túlnyúló kölcsönhatásáról beszélhetünk, melyet három szinten vizsgálunk:

- Nemzetközi jog,
- Európai uniós jog, valamint
- Románia belső joga.

1. A multikulturális értékek védelmének nemzetközi jogi alapjai

A nemzetközi jog forrása a különböző államok között megkötött nemzetközi szerződések. A nemzetközi szerződések előírásai a szerződő felek (államok) belső jogrendszerébe való átvételétől, ratifikálásától válnak kötelezővé.

Nemzetközi szerződés által jött létre az Egyesült Nemzetek Szövetsége 1945-ben, melynek 1955-től Románia is tagja. A vizsgált témánk szempontjából különös jelentőséggel bír az ENSZ *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* 1948-ből, melyet Romániai is ratifikált. A nyilatkozat kimond néhány olyan alapjogot, mely szorosan kapcsolódik a kultúrához és meghirdeti az esélyegyenlőséget:

2. cikk – A megkülönböztetés tilalma

Mindenki, bármely megkülönböztetésre, nevezetesen fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai vagy bármely más véleményre, nemzeti vagy társadalmi eredetre, vagyonra, születésre, vagy bármely más körülményre való tekintet nélkül hivatkozhat a jelen Nyilatkozatban kinyilvánított összes jogokra és szabadságokra.(...)

18. cikk – A gondolat szabadsága

Minden személynek joga van a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához, ez a jog magában foglalja a vallás és a meggyőződés meg-

változtatásának szabadságát, valamint a vallásnak vagy a meggyőződésnek mind egyénileg, mind együttesen, mind a nyilvánosság előtt, mind a magánéletben oktatás, gyakorlás és szertartások végzése útján való kifejezésre juttatásának jogát.

19. cikk – Az önkifejezés szabadsága

Minden személynek joga van a vélemény és a kifejezés szabadságához, amely magában foglalja azt a jogot, hogy véleménye miatt ne szenvedjen zaklatást, és hogy határokra való tekintet nélkül kutathasson, átvihessen és terjeszthessen híreket és eszméket bármilyen kifejezési módon.

20. cikk – A gyülekezési szabadság

Minden személynek joga van békés célú gyülekezési és egyesülési szabadsághoz. (...)

22. cikk – A szociális biztonsághoz való jog

Minden személynek mint a társadalom tagjának joga van a szociális biztonsághoz; minden személynek ugyancsak igénye van arra, hogy az államok erőfeszítései és a nemzetközi együttműködés eredményeképpen és számot vetve – az egyes országok szervezetével és gazdasági erőforrásaival – a méltóságához és személyiségének szabadon való kifejlődéséhez szükséges gazdasági, szociális és kulturális jogait kielégíthesse.

26. cikk – A tanuláshoz való jog

Minden személynek joga van a neveléshez. A nevelésnek, legalábbis az elemi és alapvető oktatást illetően, ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A technikai és szakoktatást általánossá kell tenni; a felsőbb tanulmányokra való felvételnek mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.

A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését. (...)

27. cikk – A szerzői jog

Minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.

Mindenkinek joga van minden általa alkotott tudományos, irodalmi és művészeti termékkel kapcsolatos erkölcsi és anyagi érdekeinek védelméhez.

A fentiekből kitűnik, hogy az egymás mellett élő különböző kultúrákkal rendelkező egyének szabadon gyakorolhatják saját kulturális jogaikat, szokásaikat, nyelvüket, vallásukat.

Érdekességként megjegyeznénk, hogy az Amerikai Egyesült Államok a mai napig nem fogadta el politikai okokból kifolyólag az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, mivel a föderális kormány nem akar beleavatkozni az államok belső törvényeibe. Ez a magyarázata annak, hogy miért létezhet bizonyos államokban a halálbüntetés, és például az oktatáshoz való jog sem garantált (Mohr–Kennedy 2001).

Meg kell említenünk még egy különösen fontos nemzetközi dokumentumot, a *Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezményt*, melyet 1995-ben Strasbourgban az Európa Tanács tagállamai írtak alá és 1998. február 1-jén lépett hatályba. (*Az Európa Tanács kormányközi együttműködés következtében 1949-ben létrejött, jelenleg 47 tagú nemzetközi szervezet, székhelye Strasbourg, nem összekeverendő az 1974-ben létrejött Európai Tanáccsal, mely az Európai Unió államfőinek, kormányfőinek és az Európai Bizottság elnökének a találkozója*). Románia az említett egyezményt a 33/1995-ös törvénnyel ratifikálta. Célja a szerződő államok kisebbségeinek védelme és fejlesztése, fennmaradásuk támogatása. Olyan általános alapjogokat fogalmaz meg, melyek feltételeket teremtenek a kisebbségek kulturális identitásának megőrzéséhez, mint például az egyenlőség elve, diszkrimináció tilalma, a nyelv, kultúra, hagyományok és vallás támogatása, a tömegkommunikációs hozzáférés biztosítása, a kisebbséghez tartozó személyek akaratuk elleni asszimilációja.

2. A multikulturalizmus jogi szabályozása az Európai Unióban

Az Európai Unió a IV. fejezetben említett Alapszerződések nyomán évtizedes folyamat során jött létre és jelenleg (a Lisszaboni Szerződés óta) önálló jogi személyiséggel bír. Tagállamaira vonatkozóan kötelező erejű rendeleteket, határozatokat és irányelveket (direktíva), valamint fakultatív ajánlásokat hoz. Megfigyelhető, hogy az elmúlt évtizedek során nem csak gazdasági (ipari és mezőgazdasági) területeket vont szabályozása alá, hanem a civil társadalom egyre szélesedő területein is beavatkozik. Sőt, az uniós polgárok számára direkt módon hivatkozó jogokat biztosít, akár tag-

állammal szemben is. E tekintetben a Lisszaboni Szerződés különös előrelépést hozott.

Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a tagállamok saját nemzeti szuverenitásukból engednek át egyre nagyobb részt az Európai Unió közös szabályozási területei számára. Románia és Bulgária 2007-ben elfogadta az Európai Unióhoz való csatlakozást, és kötelezte magát az uniós jog belső jogrendszerbe való átvételére, implementálására. A román alaptörvény, az Alkotmány is kimondja az uniós normák elsőbbségét a nemzeti normákkal szemben, ami azt jelenti, hogy ha bármely belső jogszabály (román törvény) ellentétes az uniós joggal, akkor az uniós jogot kell alkalmazni (Románia Alkotmánya, 148. cikk).

Vizsgált témánk szempontjából *Az Európai Unióról Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változata* is foglalkozik a kultúra védelmével (XIII. cím – Kultúra): a 167. cikk első bekezdése (az EKSz. korábbi 151. cikke) kimondja, hogy „*Az Unió hozzájárul a tagállamok kultúrájának virágzásához, tiszteletben tartva nemzeti és regionális sokszínűségüket, ugyanakkor előtérbe helyezve a közös kulturális örökséget.*", továbbá a 4. bekezdés szerint „*Az Unió a Szerződések egyéb rendelkezései alá tartozó tevékenysége során, különösen kultúrái sokszínűségének tiszteletben tartása és támogatása érdekében, figyelembe veszi a kulturális szempontokat.*"

Jelentős dokumentum az *Európai Unió Alapjogi Chartája* (elfogadva 2000-ben, módosítva 2007-ben), mely a 21. cikkben a megkülönböztetés tilalmára vonatkozóan a következő megállapításokat teszi: „*Tilos minden megkülönböztetés, így különösen a nem, faj, szín, etnikai vagy társadalmi származás, genetikai tulajdonság, nyelv, vallás vagy meggyőződés, politikai vagy más vélemény, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés, fogyatékosság, kor vagy szexuális irányultság alapján történő megkülönböztetés.*"

A 22. cikkben pedig állást foglal a kulturális, vallási és nyelvi sokféleségre vonatkozóan: „*Az Unió tiszteletben tartja a kulturális, vallási és nyelvi sokféleséget.*"

Ezen alapelvek sajnos nem tekinthetők konkrét intézkedéseknek, viszont figyelembe kell venni az uniós jogalkotásban és végrehajtási aktusokban. Az alapelvek az uniós jog végrehajtására irányuló jogi aktusok útján hajthatók végre. Tehát nem rendelkeznek direkt alkalmazási mechanizmusokkal, viszont jelentőségük mégis van, politikai akaratnyilatkozat szintjén.

Az Európai Unió tudatában van saját kulturális örökségének, ezért már az 1992-es Maastrichti Szerződés óta célkitűzése a kulturális örökség védelmezése és gazdagítása. Felismerte, hogy az európai integráció kultu-

rális dimenzióval is rendelkezik. A kulturális kezdeményezések több évtizedre visszanyúlnak, mint például az 1985-ben indított Európa kulturális fővárosának minden évben történő megválasztása. Jelenleg egy 5 évre szóló program gyakorlatba ültetése folyik, melynek neve *Kultúra program 2007-2013*. Létrejöttéről az Európai Parlament és a Tanács 1903/2006/EK határozatában döntött. A program az audiovizuális tevékenységek kivételével minden kulturális tevékenységet támogat. Az aktuális Kultúra program célkitűzése, hogy elősegítse az európai jelentőségű kulturális értékek megismerését és megőrzését, ösztönözze a kulturális ágazatban dolgozó tagállamok közötti mobilitását, elősegítse a kulturális, valamint művészeti alkotások és termékek határokon túlnyúló terjesztését. Ugyanakkor ösztönözze a kultúrák közötti párbeszédet. A Kultúra program nyíltan hirdeti a kulturális sokszínűség tiszteletben tartását.

(http://europa.eu/pol/cult/index_hu.htm, letöltve 2011. 02. 15.)

3. A multikulturalizmus védelmének intézményi háttere Romániában

A következőkben megvizsgáljuk, hogy Romániában a multikulturalizmus és esélyegyenlőség védelme hogyan mutatkozik a nemzeti jogban. Előrebocsátjuk, hogy a közélet számos területén léteznek olyan törvények, amelyek támogatják a multikulturalizmust és esélyegyenlőséget. A multikulturalizmus erősítése szorosan összefügg a kisebbségek védelmével, melyek többnyire kulturális sajátosságokkal rendelkeznek a többségi népességgel szemben.

Romániában a kisebbségek védelmére több központi intézményt is létrehoztak, melyek kisebbségi problémákkal foglalkoznak:

A 111/2005-ös kormányrendelet az *Interetnikai Viszonyok Főosztályát* (Departamentului pentru Relații Interetnice) hozta létre, mely egy jogi személyiség nélküli kormányzati struktúra a miniszterelnöknek alárendelve. Hatásköreibe tartozik az interetnikus viszonyokra vonatkozó kormánypolitika gyakorlatba ültetése, mely törvényjavaslatok kidolgozásában, ellenjegyzésében, az alkalmazás monitorizálásában nyilvánul meg. Stimulálja a többség és kisebbség közötti párbeszédet, kapcsolatot tart a helyi és központi közigazgatósági hatóságokkal, és koordinálja a *Nemzeti Kisebbségek Tanácsá*nak (Consiliul Minorităților Naționale) működését.

A Nemzeti Kisebbségek Tanácsát az 589/2001-es kormányhatározat által hozták létre mint a Kormány tanácsadó szervét, szintén jogi személyiség nélkül. Eredetileg a Közinformációs Minisztérium koordinálta. A tanácsot a parlamentben jelen lévő nemzeti kisebbségek szervezeteinek 3 képviselője alkotja, szerepe a nemzeti kisebbségek szervezeteinek tevékenysé-

gének összehangolása és támogatása, javaslatok tétele úgy a költségvetési alapok elosztása, mind a törvényes keretek javítása terén.

A 893/2007-es számú kormányhatározattal létrehoztak egy újabb intézményt, a *Nemzeti Kisebbségek Problémáinak Kutatóintézményét* (Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale), mely jogi személyiséggel rendelkező közintézmény, Kolozsvár székhellyel. A Kutatóintézmény célja az etnikai identitás fejlesztése és kifejezése, szociológiai, történelmi, kulturális, nyelvi, vallási és egyéb aspektusok területén. Feladatkörébe elsősorban kutatások megrendelése, majd az eredmények publikálása tartozik.

A *Diszkriminació Ellenes Nemzeti Tanács* (C.N.C.D.) – melyet az 1194/2001-es kormányhatározat által hoztak létre – hatáskörébe tartozik a kisebbségi jogok sérelme esetén is eljárni, bár a hivatalos megfogalmazás szerint mindössze az állampolgárok közötti egyenlőséget ülteti gyakorlatba. Jogsértés esetén fogadja a panaszokat, melyek magánszemélyektől, jogi személyektől, nem kormányzati szervezetektől és közintézményektől jöhetnek. Ugyanakkor hatáskörébe tartozik a jogsértés megállapítása, valamint szankcionálása a 137/2000-es kormányrendelet alapján.

4. A kisebbségek jogi védelme a román jogrendszerben

A teljesség igénye nélkül a következő fontosabb területeket említjük meg, ahol kollektív és egyéni szinten különleges rendelkezések védik a kisebbségeket és az ezzel szorosan összefüggő multikulturalizmust:

4.1. Nemzeti kisebbségek védelme és az identitás megőrzéséhez való jog

Romániában a nemzeti kisebbségek a többségi lakossághoz viszonyítva etnikai, nyelvi, vallási és kulturális sajátosságokkal rendelkeznek, melyek szokásbeli különbségekben nyilvánulnak meg. Bár az alaptörvény kimondja az egységes nemzetállamiságot, melynek jogosultsága nemrégiben politikai vita tárgyát képezte, több helyen tesz említést a nemzeti kisebbségekről, tehát ezek létét nem zárja ki: az alkotmány 6. szakasza megfogalmazza az identitáshoz való jogot, mely értelmében az állam elismeri a nemzeti kisebbséghez tartozó egyének azon jogát, hogy megőrizzék, fejlesszék és kifejezzék etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásukat. A konkrét intézkedések viszont meg kell feleljenek az egyenlőség és diszkriminació tilalma elvének a többi állampolgárral szemben.

A törvényhozás területén a nemzeti kisebbségeknek lehetőségük van, hogy etnikai alapon képviseltessék magukat a parlamentben, az alkotmány 62. szakaszának értelmében. Mi több, a közigazgatásban a helyhatósági

választásokat szabályozó 67/2004-es törvény külön kitér a kisebbségek helyi szintű képviseletére és külön választási jogokat biztosít nekik.

4.2. Nyelvi jogok

A kisebbségi kultúrák saját nyelvei szabadon használhatók Románia területén, megkötések a hatóságokkal való érintkezés során léteznek, mivel csak egyetlen elismert hivatalos nyelv létezik. Viszont ez nem abszolút jellegű szabály, a közigazgatásában például a nemzeti kisebbségekhez tartozó egyének a helyi szerveknél szóban és írásban is használhatják saját nyelvüket azokon a területeken, ahol jelentős a számarányuk, az Alkotmány 120. szakasza alapján, mely kiegészül a 215/2001-es számú törvény előírásaival. Ez utóbbi törvény 19. szakaszának értelmében a kisebbségi népesség számarányát minimum 20%-ban határozták meg és a földrajzi területen közigazgatási egységeket (helységeket) értünk. Az 50. szakasz előírásait követve a fent említett helységekben a normatív jellegű közigazgatási határozatokat az adott kisebbség anyanyelvén is közzéteszik, valamint az egyéni jellegű határozatokat kérésre anyanyelven is közlik.

Románia ratifikálta a 282/2007-es törvény által a *Regionális és Kisebbségek Nyelvének Európai Chartáját* (elfogadva a Strasbourgban 1992-ben), melynek előírásai szám szerint 20 Romániában használatos kisebbségi nyelvre vonatkoznak. A regionális vagy kisebbségi nyelv használatának területén Romániában az a közigazgatási egység értendő, ahol a lakosság legalább 20 %-a használ egy bizonyos kisebbségi nyelvet.

A Charta célkitűzései közé tartozik a regionális vagy kisebbségi nyelveknek mint a kulturális értékek kifejezésének az elismerése, tiszteletben tartása és megóvása. Továbbá tiltja a nyelvi alapú indokolatlan megkülönböztetést, kizárást, megszorítást vagy előnyben részesítést. Az aláíró államok vállalták, hogy elősegítik az ország összes nyelvi csoportjai közötti kölcsönös megértést, toleranciát. Érintett területek az oktatásügy, igazságszolgáltatás, közigazgatási hatóságok és közszolgáltatások, tömegtájékoztatási eszközök, gazdasági és társadalmi élet, határokon átnyúló cserekapcsolatok és nem utolsósorban kulturális tevékenység és kulturális létesítmények (könyvtárak, videotékák, kulturális központok, múzeumok, archívumok, akadémiák, színházak és filmszínházak, valamint irodalmi és filmművészeti alkotások, népi kulturális önkifejezés, fesztiválok, kulturális ipar).

Bizonyos esetekben a bírósági eljárásokban is használható a kisebbségi nyelv (Alkotmány, 128. szakasz), a nemzeti kisebbséghez tartozók kérésére, vagy ha mindegyik fél, írnok és bíró ismeri azt a nyelvet a 304/2004-es törvény értelmében. Az említett előírások csak a szóbeli eljárásra alkal-

mazhatóak, az írott kérvények és eljárási aktusok kötelező módon román nyelvűek kell legyenek.

A nyelvi jogok az oktatásban is használhatók mind a diákok, mind pedig az oktatók részéről, az alábbiak szerint.

4.3. Anyanyelven való oktatáshoz való jog

Az Alkotmány 32. szakasza alapján bár alapszabály, hogy az oktatás nyelve román, a kisebbségi személyeknek garantált joguk, hogy anyanyelvükön tanuljanak.

A nemrég megjelent új Nemzeti Oktatás Törvénye 1/2011 számmal alapelvként fekteti le a nemzeti kisebbségekhez tartozó egyének azon jogát, hogy megőrizzék, fejlesszék és kifejezzék a nyelvi, etnikai, kulturális és vallási identitásukat, továbbá leszögezi, hogy az oktatás folyhat a nemzeti kisebbségek nyelvén is, de akár nemzetközileg használt más idegen nyelven is. Minden tanuló számára biztosítják az anyanyelven történő oktatást az adott helységben, vagy a legközelebbi helységben, ahol ez lehetséges.

A tanügyi minisztérium (aktuális elnevezése időnként változik) a nemzeti oktatási stratégiák kidolgozásában több szervezettel konzultál, beleértve a Nemzeti Kisebbségek Tanácsát is.

Az új oktatási törvény 12. szekciója a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek oktatására vonatkozik. Általánosságban megállapítja, hogy jogukban áll anyanyelven tanulni bármilyen egyetem előtti szinten. Ez vonatkozik bármilyen tantárgyra, a román nyelv és irodalom kivételével.

A felsőoktatásban elsősorban az egyetemi autonómia elve érvényesül, viszont az 1/2011-es oktatási törvény külön kitér a felsőoktatásban való kisebbségi nyelveken történő oktatásra is. A 135. szakasz értelmében kisebbségi nyelveken történő tanítás a következő felsőoktatási intézményekben lehetséges:

1. Olyan intézmények, amelyek keretében anyanyelven működnek karok, vonalak és tanulmányi programok;
2. Multikulturális és többnyelvű felsőoktatási intézmények, ahol szekciók és oktatási vonalak a nemzeti kisebbségek nyelvén léteznek;
3. Felsőoktatási intézmények keretén belül szervezett csoportok, szekciók és vonalak, melyek a nemzeti kisebbségek nyelvén működnek.

Az 1/2011-es új oktatási törvény 363. szakasza mindössze 3 kisebbségi nyelven oktató felsőfokú tanintézményt tart számon, melyek multikulturális és többnyelvű egyetemi státusznak örvendenek:

1. A Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem – román, magyar és német nyelven;

2. A Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem – román és magyar nyelven;

3. A Marosvásárhelyi Színművészetek Egyeteme – román és magyar nyelven.

Megemlítenénk, hogy az oktatás területén a kisebbségek hasonló jogokban részesültek az előző oktatási törvények értelmében is, sőt, a kormány már 2000-ben, a 285/2000-es sürgősségi rendeletében elismerte a Babeş-Bolyai Tudományegyetem multikulturális jellegét, megállapítva, hogy az oktatás román, magyar, német és egyéb nemzetközi szinten használt nyelveken történjen. E nyelveket az oktatásban, tudományos kutatásban és publikációkban használják.

A hivatalosan multikulturális és többnyelvű státussal rendelkező egyetemek száma továbbra is kevés a lakosság számaránya és összetétele függvényében, és itt nem csak a romániai magyar kisebbségre gondolunk. Az erdélyi magyar kisebbség létrehozta a magyarországi költségvetésből finanszírozott Partiumi Keresztény Egyetemet és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemet, amelyek közül az előbbi akkreditált intézmény, utóbbi akkreditációja a román parlament általi napirendre tűzésre vár. Ezek nyilván nem multikulturális státusú intézmények, de nem csak magyar nyelvi szakoktatás is folyik bennük.

4.4. Szabad vallásgyakorláshoz való jog

A szabad vallásgyakorlás alkotmányosan garantált jog. Bővebben a 489/2006-os vallásszabadságra és kultuszokra vonatkozó törvény szabályozza. A szabad vallásgyakorlás lehetősége alapvető feltétele egy toleráns és multikulturális értékeket hirdető társadalomnak. A román állam garantálja a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságát, senki sem kötelezhető, hogy meggyőződésével ellentétesen más vallást vegyen fel. A vallási hovatartozásból kifolyólag nem szabad senkit megkülönböztetni vagy hátrányos helyzetbe hozni. A vallásszabadság magába foglalja bármely egyén azon jogát, hogy saját vallást válasszon, azt egyénileg vagy kollektíven szabadon gyakorolja, és vallási nevelésben részesüljön.

Általánosságban a román állam elismeri, hogy a kultuszoknak nevelő és kulturális szerepük van. Az összes elismert kultusz, szám szerint 18, a 489/2006-os törvény függelékének értelmében közhasznú jogi személynek számít. A 9. szakasz értelmében Romániában nincs állami vallás, az állam

semleges bármelyik vallással vagy vallási ideológiával szemben, továbbá a kultuszok egyenlőek a törvény, valamint a hatóságok előtt.

4.5. Megkülönböztetés általános tilalma

Szorosan összefügg a nemzeti kisebbségek védelmével, bár elég általános meghatározást kapott az Alkotmány 4. cikke értelmében, mely szerint tilos bármilyen diszkrimináció fajra, nemzetiségre, etnikai származásra, nyelvre, vallásra, nemre, véleményre, politikai hovatartozásra, vagyonra vagy társadalmi származásra alapuló megkülönböztetés.

E rendelkezés kiegészül a 137/2000-es kormányrendelet előírásaival a diszkrimináció bármely formájának megelőzésére és szankcionálására vonatkozóan:

- a gazdaság, alkalmazás és szakmagyakorlás területén,
- közszolgáltatásokhoz való hozzáférés területén (közigazgatás, egészségügy, igazságszolgáltatás stb.),
- a szabad mozgásra, lakhelymegválasztásra és nyilvános helyek látogatására vonatkozóan, valamint
- személyes méltósághoz való jog területén, mely magába foglalja a nacionalista-sovén propagandát és uszítást.

Mindezek betartását a Nemzeti Diszkrimináció Elleni Tanács felügyeli. Ugyanakkor szinte minden területen alapvető demokratikus elvként jelentkezik a diszkrimináció tilalma, legyen az oktatás, munkaügy, közéleti szerepvállalás, egészségügy vagy bármi más. Megjegyeznénk, hogy a polgári és kereskedelmi magánszférában viszont nem mindig érvényesíthető.

4.6. Médiajog

Az 504/2002-es audiovizuális törvény értelmében az Audiovizuális Nemzeti Tanácsnak egyaránt kötelessége a román és a kisebbségi nyelv és kultúrák védelme. Ugyanakkor azokon a településeken, ahol a nemzeti kisebbségek részaránya nagyobb mint 20%, a szolgáltatóknak és elosztóknak kötelessége a kisebbségek nyelvén is sugározni szabadon továbbítható adásokat, ezáltal beavatkozva a kereskedelmi társaságok mint magáncégek tevékenységébe a kisebbségek javára.

4.7. Művészetek

A 21/2007-es kormányrendelet, mely előadó és koncertrendező intézmények és társaságok, valamint az előadó művészi tevékenységekre vonatkozik, fő céljául tűzte ki a 2. szakasz értelmében a köz- és magánkezdeményezések bátorítását, az előadóművészet sokféleségének megőrzését és fejlesztését, valamint a kisebbségek kulturális identitásának kifejezését. Nyilván konkrét rendelkezések hiányában ezen előírások csak jelzésértékűek, viszont tükröznek egyfajta nyilvános politikai állásfoglalást a kisebbségek identitásának és kultúrájának megőrzésére vonatkozóan.

4.8. Gyermekvédelem és örökbefogadás

A gyermekvédelem területén a 272/2004-es törvény 27. szakasza kimondja, hogy a nemzeti, etnikai, nyelvi és vallási kisebbséghez tartozó gyermeknek joga van saját kulturális élethez, kinyilváníthatja az etnikai és vallási hovatartozását, valamint szabadon használhatja saját nyelvét.

Az örökbefogadásra vonatkozó 273/2004-es törvény alapelvként fekteti le, hogy mindig a gyermek legfőbb érdeke érvényesüljön, valamint a gyermek nevelése folytonos legyen, figyelembe véve az etnikai, kulturális és nyelvi származását.

4.9. Egészségügy

Az egészségügy területén a páciensek jogaira vonatkozó 46/2003-as törvény értelmében minden beteget emberi lényként kezelnek, megkülönböztetés nélkül. A megkülönböztetés tilalma vonatkozik faji, szexuális, életkor szerinti, etnikai hovatartozási, nemzetiségi, társadalmi, vallási, politikai, sőt még ellenszenv alapú megkülönböztetésre is.

4.10. Munkavállalás

A munkajog területén a nemzeti kisebbségek tagjai nem részesülnek speciális bánásmódban, egy-két szűk alkalmazási területtől eltekintve, mint például az oktatás. A munkajogi törvénykönyv mindössze a megkülönböztetés bármilyen fajtáját és módját tiltja, beleértve a nemzeti, etnikai, vallási, politikai hovatartozást.

E tekintetben lenne előrelépni való úgy a közszférában, mint a magánszférában, pl. a munkahelyi nyelvhasználat területén.

4.11. Tulajdonhoz való jog

Románia alkotmánya garantálja a tulajdonhoz való jogot minden állampolgár számára. Az államosított ingatlanok visszaigénylésére vonatkozóan a 83/1999-es sürgősségi kormányrendelet külön kitér a kisebbségi állampolgárok közösségi tulajdonának visszaszolgáltatására, meghatározva az 1940. szeptember 6-a és 1989. december 22-e között a román állam által jogcímen vagy anélkül visszaéléssel átvett tulajdonok visszaszolgáltatásának feltételeit. Általánosítható viszont, hogy a visszaszolgáltatási eljárás nem csak a kisebbségi tulajdonokat illetően túlzottan hosszadalmas és bizonytalan kimenetelű folyamat.

4.12. Következtetések

Ami az esélyegyenlőség, multikulturalizmus és kisebbségek védelmére vonatkozó nemzetközi és európai uniós előírások átvételét illeti, a román törvénykezést nem sok kritika érheti. Megállapíthatjuk azonban, hogy ezek a normák nagyon elszórtan jelentkeznek az egyes területeken, ezért kevésbé áttekinthetőek. Ebből kifolyólag ismeretük alapos felkészülést és dokumentálódást feltételez, amit hátrányként értékelünk, ezért megkérdőjelezhető, hogy e normák címzettjei (elsősorban kisebbségiek) mennyiben tudnak élni a számukra elméletileg biztosított jogokkal.
Újabb kérdés, hogy a törvényes keretek között biztosított jogok milyen módon és mennyire hatékonyan kerülnek gyakorlatba ültetésre (implementálásra). Hiányos jogalkalmazást sejtet az a tény, hogy a *Diszkriminációt Ellenes Nemzeti Tanács* (CNCD) ritkán volt megkeresve kisebbségeket érintő problémákban, ami arra utal, hogy nincsenek kellő garanciák és működő struktúrák a jogérvényesítésre. Elsősorban civil szervezetek keresték meg a Diszkriminációt Ellenes Nemzeti Tanácsot, nagyon ritka az olyan eset, amikor egyénileg fordulnak hozzá (Chiriță–Săndescu 2008).

Véleményünk szerint megoldást jelentene a kisebbségi jogok oktatásának bevezetése, az ifjú generáció tudással való felvértezése, hogy ismerjék jogaikat, tisztában legyenek azzal, hogy a másság értékként kezelendő, és ha jogsértésben van részük, akkor hová fordulhatnak. Ennek persze alapfeltétele, hogy állami szinten hatékony kisebbségvédelmi programok működjenek. Ezáltal elérhető és fejleszthető az együtt élő emberek egymás iránti kulturális sajátosságaival szembeni tisztelet és egymás megértésének a megvalósulása. Ezt fiatal kortól nevelni kell.

Összefoglalás

A multikulturalizmusra mint értékre tekintünk, mely szorosan összefügg az egymás mellett élő többségi és kisebbségi népcsoportok viszonyával. Különösen fontos szerepet kap az esélyegyenlőség hatékony biztosítása. A kölcsönös tisztelet, megértés és elfogadás kellő táptalaja a különböző nyelvi, vallási és etnikai egyének identitásának megőrzésének és kulturális fejlődésének.

Mindez azonban csak úgy valósulhat meg, ha megfelelő jogi keret segíti a fent említett kulturális sokszínűség megőrzését, fejlesztését. E jogi keret egyre erősödő tendenciát mutat úgy nemzetközi, mint európai uniós szinten. Románia sikeresen beépítette belső jogrendszerébe ezen minimális szintű előírásokat, különböző és szerteágazó területeken garantálja az esélyegyenlőséget állampolgárai számára. A kisebbségvédelem szorosan kapcsolódik a kulturális sokszínűség támogatásához.

Kérdéses viszont, hogy a kinyilatkoztatott jogok milyen mértékben vannak alkalmazva, létezik-e állami szinten hatékonyan működő intézményes kerete a kisebbségi jogvédelemnek. Ugyancsak problémát vet fel, hogy az egyének milyen módon tájékozódhatnak jogaikról, melyet még a szerteágazó, elszórt szabályozás is nehezít.

Javaslatunk, hogy ezen jogokat oktatni kell és szakirodalmat kell teremteni nekik.

Kulcsfogalmak

államhatárokon túlnyúló kölcsönhatás, érték, esélyegyenlőség, európai uniós jog, garanciák, implementáció, jogalkalmazás, jogrendszer, jogok kinyilatkoztatása, kisebbség, kölcsönös elfogadás, kultúrához való jog, törvényes keretek

Kérdések

1. Jogi szempontból hány szinten fogalmazódik meg multikulturális értékek védelme?
2. Mi teremt kapcsolatot a multikulturalizmus és a kisebbségek fogalma között?
3. Milyen intézményes keretei vannak Romániában a kisebbségvédelemnek?
4. Törvények szintjén Romániában hogyan valósul meg a multikulturális értékek védelme?

Könyvészet

CHIRIȚĂ, Radu–SĂNDESCU, Anca

2008: Analiza actelor normative privind drepturile minorităților naționale din România, in Salat Levente (szerk.): *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată.* Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, Cluj-Napoca, 47–126.

MOHR, Wanda, K.–KENNEDY, Sheila, S.
2001: The Conundrum of the Children in the US Health Care System. *In Nursing Ethics,*8:196–210.
(http://nej.sagepub.com/content/8/3/196.full.pdf+html. Letöltve 2011. 02. 25.)

***Az Európai Unióról Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változata (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:HU:PDF. Letöltve 2011. 02. 20)

***ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (http://www.menszt.hu/layout/set/print/content/view/full/201. Letöltve 2011. február 22.)

***Európai Unió Alapjogi Chartája (http://eur-lex.europa.eu/hu/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303HU.01000101.htm. Letöltve 2011. 03. 04.)

***Kultúra Program 2007–2013 (http://europa.eu/pol/cult/index_hu.htm. Letöltve 2011. 02. 15.)

***Nemzeti Kisebbségek Védelméről Szóló Keretegyezmény (http://www.hhrf.org/hhrf/index.php?oldal=198. Letöltve 2011. 02. 04.)

***Románia Alkotmánya (http://itthon.transindex.ro/?cikk=2013. Letöltve 2011. 02. 17.)

***A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája (1992) (http://www.nek.gov.hu/data/files/84193933.pdf. Letöltve 2011. 02. 21.)

	Kluckhohn & Strodtbeck (1961)	Hall (1960–1987)	Laurent (1981)	Hofstede (1980–2005)	Trompenaars (1984–2002) & Hampden-Turner (1994–2002)	Nancy J. Adler (1984–2002)
Az emberi természet	Alapvetően jó – Alapvetően gonosz	-	Alapvetően jó ↔ Alapvetően gonosz	Bizonytalanság kerülése	Univerzalista, Partikularista	Jó – rossz
Az ember kapcsolata a természettel, környezettel	Alárendeltség Uralom felette, Harmónia	-	Szabadon alakítható ↔ Fatalizmus, determinizmus	Bizonytalanság kerülése	Külső irányítottság, Belső irányítottság	Együttműködés Dominancia Alárendeltség
A tevékenységek jellege	Cselekvő (aktív) Szemlélődő (passzív)	-	Aktív ↔ Passzív Teljesítményorientált ↔ Függőségorientált Racionális, objektív ↔ Emocionális, szubjektív Materiális ↔ Spirituális	Férfias (maszkulin) Nőies (feminin)	Teljesítmény kultúra Kapcsolati kultúra	Cselekvő (aktív) Szemlélődő (passzív)
Az emberek közötti kapcsolatok	Individualizmus Kollektivizmus Hierarchikus	-	Feladat központú ↔ Együttműködésre összpontosító Egyéni teljesítmény, sikerorientáltság ↔ Közösségi orientáltság Szimmetrikus, egyenlőségen alapul ↔ Asszimetrikus, hierarchián alapul	Távolság a hatalomtól, Individualizmus	Érzelemmel telített kultúra Semleges (racionális) kultúra Egyenlőség Hierarchia	Individualizmus Kollektivizmus A nők szerepe az üzleti világban
Idő	Múlt orientáció Jelen orientáció Jövő orientáció (egyidejüség)	Egyidejűség (monokronikus) Többidejűség (polikronikus)	Egymás utáni események sorozata ↔ Szimultán vagy ciklikus események sorozata, Az idő érték (pénz) ↔ Az idő végtelen	Hosszú távú gondolkodás, Rövid távú gondolkodás	Szekvenciális (sorba rendezett) Szinkronikus (egyidejű)	Múlt orientáció Jelen orientáció Jövő orientáció Hosszú távú gondolkodás, Rövid távú gondolkodás
Tér		Köz Magán	Mindenkié ↔ Az egyénhez tartozik			Köz Magán
Kommunikáció		Kapcsolatépítő (indirekt) Lényegre törő (direkt)	Világos, egyértelmű, tényszerű ↔ Befolyásolják a kapcsolatok, érzések Szakszerű, semleges ↔ Emocionális			

1. melléklet: *A nemzeti kultúrák különbözőségei a kulturális dimenziók alapján (összeállítottam Csath 2008, 84–85, 120. old. nyomán)*

SZÓMAGYARÁZAT

Akkulturáció: tudatos kultúratanulás. A kultúrába való betagolódásnak az a módja, amikor egy idegen kultúrából jövő személynek kell elsajátítania egy számára idegen másik kultúrát. Azok a kulturális sémák, amelyeket korábban az anyakultúrában internalizált, akadályozhatják, gátolhatják az új sémák beidegződését.

Agresszív nacionalizmus: a nemzettudat harcias és intoleráns megnyilvánulása, amely egy nemzet tagjaiban legitimizálja a társadalmon belül élő többi kisebbségekkel szembeni harcot, saját nemzeti érdekeik érvényesítése végett.

Anómia: több értelemben használt fogalom. A társadalmi normák meggyengülésére, elégtelenségére vagy nem megfelelésére vonatkozik, ami akadályozza a társadalmi célok elérését. Jelenti az eszközök hiányát a társadalmi célok eléréséhez. A társadalom betegsége, dezorganizációja vagy dezintegrációja. Eredményezheti a tehetetlenség érzését vagy a szembeszegülés kényszerét, a deviáns viselkedést vagy az elidegenedést.

Asszimiláció: a többségi csoportnak az a törekvése, hogy valamely kisebbséget magába olvasszon, ezen keresztül láthatatlanná tegyen, megsemmisítsen.

Dekulturáció: a származási kultúra elhagyása, leszokás, kitanulás belőle.

Diszkrimináció: egyének vagy társadalmi csoportok származási, faji, nemzeti vallási, etnikai, nyelvi stb. alapon történő hátrányos megkülönböztetése.

Előítélet: negatív érzelmi viszonyulás és beállítódás valamely, a miénktől különböző csoporttal vagy csoport tagjaival szemben.

Enkulturáció: a kultúrába való betagolódás természetes és spontán útja. A kultúratanulásnak az a módozata, amely semmilyen erőfeszítést nem követel a gyermek részéről, mert beleszületett az adott kultúrába.

Érzékenység: kulturális vagy nemzeti alapon nyugvó érzelmi viszonyulás. Olyan helyzetekben nyilvánul meg, amikor valamely nemzet- vagy kulturális közösség azt érzi vagy tapasztalja, hogy egy másik nemzet- vagy kul-

turális közösség elhanyagolja, lekicsinyli, minimalizálja kulturális vagy nemzeti értékeit és érdekeit, döntéseikben nincsenek tekintettel a másik csoport érdekeire.

Etnikai csoport: egy társadalom azon együvé tartozó csoportja, amelynek tagjait a közös kulturális (nem minden esetben nyelvi is) identitástudat köt össze, amely megkülönbözteti őket a többi etnikai vagy a többségi csoporttól.

Etnocentrikus szindróma: az idegen etnikumokkal kapcsolatos viselkedésformák és attitűdök bonyolult rendszere.

Etnocentrizmus: az a felfogás, hogy a saját etnikai csoport vagy nemzet a többinél kiválóbb és magasabb rendű.

Humán szocialitás: az ember társas és kulturális szerveződése, amelyre az eszközhasználat, az eszközök kialakítása és fejlesztése, az együttgondolkodás és információmegosztás, a közös szimbólumalkotás és a normaviselkedés jellemez.

Interkulturalizmus: eltérő kultúrák vagy emberek közötti kölcsönösség, együttműködés és szolidaritás.

Kulturális attitűd: az a szellemi állásfoglalás vagy gondolkodási és viselkedési mód, amely meghatározza, hogy hogyan viszonyulunk a saját és a mássághoz kapcsolódó ügyekhez, emberekhez, objektumokhoz.

Kulturális awarenes (tudatosság): a miénktől eltérő kultúrákkal és népcsoportokkal szemben tanúsított tudatos magatartás, megértés, figyelmesség, tapintat.

Kultúra internalizálása (interiorizáció): adott kultúra értékeinek és normáinak belsővé tétele, amelyek belső meggyőződésként működnek.

Kulturális knowledge (ismeret): a különböző kultúrák sajátosságainak ismerése, értése és értékként kezelése.

Kulturális kompetencia: az a tudás, tudatos viszonyulás, jártasság és képesség, amely lehetővé teszi, hogy valaki egy idegen kultúrában hatékonyan, eredményesen, sikeresen tudjon dolgozni.

Kulturális sémák: egy kulturális csoport jelentésrendszerének építőelemei.

Kulturalizáció (collective programming): a kultúra elemeinek fokozatos felfedezése, megtanulása, a kultúrába való beilleszkedés folyamata.

Mental programming: a szocializáció és a kulturalizáció gyűjtő fogalmának tekinthető, mivel az ember totális szellemi és magatartási felkészülését és felkészültségét fejezi ki. Tudás, gondolkodási mód, tanulás, tapasztalat együttes megnyilvánulása a viselkedésben, viszonyulásban értékelésben, döntéshozatalban.

Monokronikus kultúrák: azok a kultúrák, amelyekben a társadalmi cselekvés időrendi sorrendben jól megtervezett és megszervezett, a pontosságra, hatékonyságra, szakszerűségre teszik a hangsúlyt (a nyugati típusú kultúrák).

Multikulturalizmus: a sokféleség ún. statikus plurikulturalizmusként nyilvánul meg. A kultúrák mozaikszerűen élnek egymás mellett. Gyenge interakció van közöttük. A kultúrák egymás mellett élése nem implikálja a kölcsönhatást, csak esetleg a kölcsönös tiszteletet, a semleges viszonyulást, az autonómiát. Más vonatkozásban az interkulturalizmussal azonos értelemben használt fogalom, csak előbbit a francia nyelvterületen, utóbbit az angolszász nyelvterületen használják.

Polikronikus kultúrák: azok a kultúrák, amelyekben az időbeosztás és a cselekvés megtervezése nem fontos, egy időben többféle üggyel is foglalkoznak (keleti típusú kultúrák).

Rasszizmus: valamely emberi faj magasabbrendűségi tudatából fakadó ideológia.

Reálkultúra: az eszményített kultúrától eltérő kulturális mintákat tartalmazza, amelyeket a társadalom legtöbb tagja elfogad.

Sovinizmus: a saját országunk és népünk kulturális imidzsének eltúlzása, felnagyítása és más népek, országok fölé helyezése, a „mindenki másnál különb"-ség hitének a kifejeződése.

Szociális kompetencia: az interperszonális szituációban megnyilvánuló viselkedések, kognitív folyamatok és struktúrák, valamint az ezeket kísérő

érzések összessége. A társadalmi beilleszkedést meghatározó magatartásbeli, érzelmi és kognitív elemeket összeérlelő viszonyulási mód.

Szocializáció: az emberi személyiség kialakulásának folyamata valamely társas környezetben, illetve a társadalom norma- és értékrendszerének, valamint a társadalmi szerepeknek a megtanulása, amelyek lehetővé teszik a társadalmi beilleszkedést.

Sztereotípia: torzítások, túlzások és leegyszerűsített sémák alapján történő negatív érzelmi-irracionális viselkedési minta.

Transzkulturáció (kultúraátvitel): egy fejlettebb kultúrának átvitele, ráerőszakolása, rátelepedése egy másik kultúrára, aminek következtében az őshonos kultúra nihilizálódik vagy megsemmisül.

Név- és tárgymutató

L

M

N

O

Ö

O

P

R

S

T

CONȚINUT

CONTENT

Albert-Lőrincz Márton – Albert-Lőrincz Csanád

Multikulturalitás és demokrácia

Egyetemi Műhely Kiadó em

Albert-Lőrincz Márton 1951-ben született Csíkkarcfalván. Iskoláit szülőfalujában, majd Gyergyószentmiklóson végezte. Itt érettségizett.

- Alapképzettsége: filozófia.
- Tudományos fokozata: PhD.
- Munkahelye és didaktikai fokozata: A Marosvásárhelyi „Sapientia" Erdélyi Magyar Tudományegyetem, adjunktus.
- Megjelent könyvei:
  - *Törd a kígyó fejét. Iskolaügy a vallásnevelés prizmáján keresztül a gyulafehérvári egyházmegyében*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2007.
  - *A lélek párbeszéde. Az istenkép pszichológiai és dogmatikai alapjai.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2007.
  - *Nevelésszociológia.* Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2010.

Albert-Lőrincz Csanád 1984-ben született Marosvásárhelyen. A Bolyai Farkas Elméleti Líceumban érettségizett, majd a Kolozsvári Babeș-Bolyai Tudományegyetem Jogi Karán szerzett diplomát. Ugyanitt végezte el a mesteri fokozatot, közösségi magánjogból.

- Tudományos fokozata: doktorandus a BBTE Szociológia-Szociális Munka Tanszéken. Ugyanott társult tanársegéd.
- Foglalkozása: ügyvéd.
- Kutatási területe: jogszociológia, egészségügyi jog, közösségi jog.