

## A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig

*Tanulmányunkban először az interkulturális oktatási perspektíva jelenlegi nemzetközi kontextusáról, az interkulturális pedagógiai kultúra értelmezéséről lesz szó, majd két új kutatási irány elméleti orientációiról és legfontosabb kutatási eredményeiről írunk.*

A modern társadalmakban az oktatási rendszer – különösen az általánosan kötelező alapoktatás – hivatott arra, hogy a következő generációnak átadja a kiválasztott ismereteket, a kulturális hagyományokat és értékeket. (Zrinszky, 2002) A társadalmi munkamegosztásban való részvételre való felkészítésnek az is része, hogy az állampolgári közösség számára közös referenciális keretet nyújtson, ezzel kialakítsa a valamilyen szimbolikus közösséghez tartozás érzését is. (Hall, 1997) Ugyanakkor világunk globalizálódik, egyre kevésbé lehetséges, hogy a különböző nemzeti oktatási rendszerek csakis a saját többségi kulturális értékeik szerint szervezzék meg az oktatást mint a kulturális hagyományok átadásának uralkodó szervezeti kereteit. A globalizáció kulturális következményeinek értékelése nagy figyelmet kelt a szociológusok és az antropológusok között. (Wallerstein, 1991; Castells, 1996) A kulturális hatásokat eltérően értékelik, többféle vitás pont van. Az egyik az, hogy vajon a gazdasági globalizáció kulturális homogenizációhoz vezet-e (Ritzer, 1993), vagy éppenséggel kulturális differenciációhoz és nagyobb komplexitáshoz. (Hannertz, 1992) A másik vitatott pont a nemzetek kulturális diverzitásának vagy a multikulturalitásnak a kérdése, amely a nemzeteken belüli kulturális politikák, így az oktatás elveinek és kereteinek vonatkozásait közvetlenül is érinti.

Az oktatás tartalmi szabályozásával, ezen belül a kultúrák közvetítésével mindkét vitapont érintkezik, de írásunkban csak a második kérdésről, annak oktatási vonatkozásairól lesz szó. Pontosabban az interkulturális pedagógia kialakulásának előzményeiről, forrásairól és jelenlegi irányairól kísérelünk meg egy rövid összefoglalást adni. Az interkulturális pedagógia közvetlen előzménye a multikulturális nevelési paradigma. A multikulturális nevelés gondolatának kialakulása a huszadik század hatvanas éveire tehető. (lásd erről bővebben: Lesznyák és Czachesz, 1995)

### Multikulturális társadalom – interkulturális oktatás

A multikulturális nevelés a kulturális és etnikai kisebbségek képzésének a múlt század hatvanas éveitől Észak-Amerikában és Nyugat-Európában terjedő perspektívája, amely az intézményes nevelés minden szintjén a különböző kultúrák elismerését és együttélésük humánus minimumát kívánja kialakítani. (Lesznyák és Czachesz, 1995; Radtke, 1997) Úgy véli tehát, hogy nem csupán a többség kanonizált, többnyire tantervekbe emelt kultúráját kell az oktatási rendszernek közvetítenie, hanem valamilyen módon és mértékben az együtt élő kisebbségi kultúrákat is. Kialakulásakor tehát kisebbségi oktatási perspektívaként értelmeződik. Amint később látni fogjuk, mára ez a helyzet Nyugat-Európában megváltozott.

Ennek a törekvésnek eszmei előzménye a kulturális antropológiában és a kritikai kultúrakutatásban született és más társadalomtudományokra is nagy hatással bíró kulturális relativizmus elmélete, amely a huszadik század elejétől fokozatosan megváltoztatta a kultúráról való gondolkodás kereteit és a kutatás módszereit is. (Spiro, 1986) A kulturális relativizmus álláspontja szerint minden, az összehasonlítás céljából kialakított fogalom vagy mérce társadalmilag konstruált, ezért nem lehetséges olyan szempontot találni, amely alapján egyik vagy másik kultúra értékesebb vagy gazdagabb lenne a másiknál. (Clifford, 1986) Ezzel párhuzamosan a kulturális antropológia egyik irányának (Shore, 1996) és a kritikai kultúrakutatásnak (Barker, 2000) a művelői a kultúra kategóriái mögött meghúzódó egyenlőtlen hatalmi viszonyokra is felhívják a figyelmet. A kritikai kultúrakutatás (cultural studies) irányzatai rendkívüli sokszínűségük mellett két közös vonással rendelkeznek. Az egyik a monokulturális társadalomfelfogás kritikája, amelynek kitüntetett elemzési területe a többségi kulturális kánonok fenntartása és egyeduralma. Másrészt vizsgálják a magaskultúra és a populáris kultúra ellentmondásos hatalmi, politikai és esztétikai viszonyait is.

A második világháború utáni évtizedekben a gazdasági folyamatokon kívül a nemzetközi migrációs folyamatok és a nagy mobilitás (Castells, 2005) is hozzájárul(t) ahhoz, hogy a kultúra társadalmi szerepe megváltozott. Ez a változás, illetve ennek a társadalomtudományi interpretációja mindenképpen termékeny talaja volt a társadalmi multikulturalizmus kialakulásának. Egyes államok, mint például Ausztrália és Kanada, hivatalos állami politika rangjára emelték a multikulturalizmust. Mások – a régi és új kisebbségek megjelenítése érdekében – több-kevesebb átalakítást hajtottak végre oktatási rendszereikben. (lásd erről bővebben: Lesznyák és Czachesz, 1995)

Már a multikulturális nevelés alap gondolatának kialakulásakor, tehát a múlt század hatvanas éveiben érzékelhető volt egy terminológiai kettősség: Észak-Amerikában ezt a szemléletet és morális normát inkább multikulturális nevelésnek, Nyugat-Európában egyre gyakrabban interkulturális oktatásnak kezdték nevezni. A nyolcvanas évektől kezdődően a multikulturális jelzőt Európában elsősorban a soknemzetiségű, soketnikumú társadalomra vonatkoztatják, az oktatásban pedig egyre inkább az interkulturalitást, a kultúrák egymásrahatását, ezzel a folyamatjellegét hangsúlyozzák. (Luchtenberg, 1998)

Ezt a terminológiai váltást megelőzte az Egyesült Államok egyetemén a „nagy multikulturális vita” (Steiner-Khamsi, 1994), amely a curriculum tartalmáról, annak monokulturális (majdnem kizárólag a nyugati civilizáció magaskultúrájának művei) jellegéről folyt és megváltoztatta a tananyagba emelendő tartalmakról való gondolkodást. (erről lásd bővebben: Parekh, 2000)

Az interkulturális oktatás mai európai irányzatai közösek annak a hangsúlyozásában, hogy az interkulturalitás folyamatot jelent, amelynek az a célja, hogy kialakuljon és növekedjen a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók között egymás kölcsönös megértése és elfogadása és javuljon a többségitől eltérő kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi és/vagy migráns tanulók iskolai teljesítménye. (Bukow, 2002) Az interkulturális oktatás továbbá a különböző társadalmi csoportok közötti kooperációt óhajtja elősegíteni, s az egyének szemléletmódját, referenciális kereteit a méltányosság és a konfliktusok tárgyalásos megoldási módját preferáló irányban fejleszteni. (Koller, 2002) Ily módon érintkezik az emberi jogi- és demokráciára nevelés és az állampolgári nevelés elnevezésű részdiszciplínák céljaival. Időközben azonban az interkulturális oktatás elméleti keretei és kutatási témái is kibővültek, interdiszciplinarissá váltak. Egyre több, az interkulturális oktatás által korábban nem érintett témát vont a figyelmébe az átalakuló diszciplína, miközben a „célcsoportja” is megváltozott: ma már nem a valamilyen értelemben vett társadalmi kisebbségek-, hanem a többség megújult, a multikulturális társadalmak új igényeire válaszoló pedagógiája óhajt lenni.

A mai modellek kialakulását azonban mindenütt kísérletek, félmegoldások, viták és konfliktusok kísérték. Németországban például határozottan két szakaszt lehet megkü-

lönböztenni: az elsőben, körülbelül a nyolcvanas évek végéig az oktatáspolitikát a növekvő gondokra az ú.n. „Ausländerpädagogik” megoldással kísérletezett válaszolni. (Luchtenberg, 1998) Luchtenberg szerint a késő hatvanas évektől egészen a fenti időszakig a német oktatásügyi autoritások elmulasztottak adekvátan reagálni a növekvő számú migráns gyerek iskolai kudarcaira. Az oktatási kezdeményezések a német társadalomba való integrálást elősegítendő nyelvtanításra korlátozódtak. Ennek két alapfajtája terjedt el, de mindegyik a többségi oktatástól elkülönült szervezeti keretekben. Az egyik a német mint második nyelv tanítása, a másik a tanulók anyanyelvének tanítása. Az anyanyelvtanítás célja inkább a reintegráció, a származási országba való visszatérés elősegítése. Ez a modell nem csupán kompenzációs funkciója, hanem deficit-orientáltsága – a sikertelenséget elsősorban a kisebbségi csoportok „hibájának” tulajdonítja – miatt is a támadások keresztjébe került. (Luchtenberg, 1998)

Jelenleg két fontosabb irányzat figyelhető meg a német interkulturális oktatás értelmezésében és gyakorlatában. Az egyik ideológiája hasonlít az angliai anti-rasszista neveléshez – konfliktusközpontú megközelítés (lásd erről bővebben: Lesznyák és Czachesz, 1995) – a másik pedig az európai főáramhoz igazodóan, inkább a kölcsönös kulturális megismerést és a toleranciát hangsúlyozza. (Luchtenberg, 1998) A kettő között és hozzájuk lazán kapcsolódva alakultak ki és formálódnak az új, interdiszciplináris kutatási megközelítések, amelyekről a későbbiekben lesz szó.

A németországi tanárképző intézményekben azonban – hasonlóan a hazai helyzethez – a jövőben tanárok interkulturális felkészítése inkább kivétel, mint gyakorlat. A tanár-továbbképzések tematikájában is inkább a korábbi paradigma (migráns vagy külföldi oktatás) jelenik meg. Luchtenberg (1998, 59.) a következő kurzusokat említi: német mint második nyelv; információk a származási országról, tanítás heterogén osztályban, a multikulturális társadalmak és iskolák szociális problémái, alapvető nyelvi készségek valamely migráns nyelvből, lehetőleg török, modern görög vagy a korábbi Jugoszlávia valamely nyelvéből.

A hazai interkulturális oktatás is most kezdi kiépíteni a szervezeti kereteit. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a hazai pedagógiai elmélet és gyakorlat eddig nem reflektált volna az oktatási diskurzusban bekövetkezett perspektíva-váltásra, a nemzetközi tendenciákra. A kilencvenes évektől sok és sokféle irányból megfogalmazott helyzetfeltáró és értelmező írás jelent meg a hazai szakirodalomban (például: Forray, 1993; 1998; Torgyik, 2005), illetve oktatási kísérlet szerveződött a legnagyobb hazai kisebbség, a cigány tanulók oktatási integrációjára. (például: Mészáros, 2001; Boreczky és Lukács, 2001)

---

*Két amerikai kulturanropológus, Kroeber és Kluckhohn (1952) összesen több mint 160 kultúrafogalomról számolt be, amelyekben két közös aspektust azonosítottak: az egyik az orientáló funkció, a másik a szimbolikus karakter. Az orientáló funkció megközelítőleg azt jelenti, hogy a normák és az értékek a kultúra részei. A szimbolikus karakter, vagyis a másra való utalás a társadalmi gyakorlatban jelenik meg, ahol a szabályok és instrumentális cselekvések létrejönnek, reprezentálódnak és a kommunikáció folyamatában továbbélnek. Az iskolai, osztálytermi munka rituáléi a kultúra részeként például határozottan utalnak – többek között – a tanulók társadalmi hátterére, egymásközi kapcsolataira, a tanári kommunikáció jellegére.*

---

## A kultúra értelmezése az interkulturális pedagógiában

Az 1990-es évek második felétől kezdve a különböző társadalomtudományok, különösen a kultúratudomány (cultural studies) belső fejlődésének következtében – de a multikulturalizmus politikai filozófiája kritikáinak hatására is – az interkulturális pedagógia „beszédmódja” és tematikája is megváltozott. A korábbi kultúraértelmezés az oktatási diskurzusban is differenciálódott, vonatkozási köre egyre szélesebb életvilágokra terjedt ki. Mielőtt azonban az új interkulturális pedagógiai témákra rátérnénk, először a kultúra átalakuló pedagógiai értelmezéséről kell röviden írunk.

A kultúra rendkívül sokjelentésű fogalom. Az interkulturális pedagógia a kulturális antropológiában elfogadott értelmezést adaptálta, amely szerint – nagyon leegyszerűsítve – a kultúra a társadalom kollektív észlelés-, gondolkodás- és cselekvésmintáinak összességét jelöli. Két amerikai kulturantropológus, Kroeber és Kluckhohn (1952) összesen több mint 160 kultúrafogalomról számolt be, amelyekben két közös aspektust azonosítottak: az egyik az orientáló funkció, a másik a szimbolikus karakter. Az orientáló funkció megközelítőleg azt jelenti, hogy a normák és az értékek a kultúra részei. A szimbolikus karakter, vagyis a másra való utalás a társadalmi gyakorlatban jelenik meg, ahol a szabályok és instrumentális cselekvések létrejönnek, reprezentálódnak és a kommunikáció folyamatában továbbélnak. Az iskolai, osztálytermi munka rituáléi a kultúra részeiként például határozottan utalnak – többek között – a tanulók társadalmi háttérére, egymásközi kapcsolataira, a tanári kommunikáció jellegére. Az osztályterem berendezése, díszítése jelzi az ott tanulók társadalmi státuszát, életmódját. A szimbólumok természetüknél fogva mindig többjelentésűek, ezért nem csupán a félreértéseknek, hanem a gyakori átértelmezéseknek is ki vannak téve. Ugyanakkor a kulturális szimbólumok az adott jelenség, dolog vagy cselekvés megértésének és értelmezésének is a keretei. Ily módon a kultúra a közösség kommunikációs repertoárját is alakítja. Az orientációs funkció mellett sokan az identifikációs funkciót is hangsúlyozzák: egy kultúra a hozzá tartozók számára azonosulási lehetőséget is jelent. (Willis, 1990)

A kultúrák közötti különbségek Hofstede (1993) szerint négyféle szinten manifesztálód(hat)nak, ezek a következők: értékek, rituálék, hősök és szimbólumok. A szimbólumok a manifeszt megjelenései az adott kultúrának: szavak, gesztusok, képek, tárgyak. Közös jellemzőjük, hogy az adott közösség számára többé-kevésbé azonos jelentéstartalommal bírnak. A hősök képezik az adott kultúrában élők számára az identifikációs mintákat, a kollektív emlékezet őrzi és relatív időbeli stabilitásban tartja őket. A rituálék kollektív tevékenységminták, amelyek elsősorban szociális célokat szolgálnak. Ilyenek például a köszöntési és köszönési formák, az összejövetelek és vizsgák forgatókönyvei. Az értékek képezik a különböző kultúrák „mag”-ját, mindenekelőtt azt, hogy az adott csoport tagjai mit tekintenek jónak vagy rossznak, szépségnek vagy csúfnak. Az értékeket gyakran kulturális sztenderdeként is említik. (Thomas, 2004)

Nguyen Luu (2003) magyarul is részletesen bemutatja a különböző kultúrák sztenderdjeit.

Az értékek, rituálék, hősök és szimbólumok elsajátításában a család mellett az iskolának van döntő szerepe. Különös jelentőséggel bírnak a nemzeti tantervek és a kötelező iskolázásban használatos tankönyvek tartalma. Az olyan tantervek és tankönyvek, amelyek nem vesznek tudomást (nem tartalmaznak ismeretet) a nem a többségi kultúrában szocializálódott tanulók „tájékozódó rendszeréről”, ezzel egyszersmind leértékelik azt.

### *A posztmodern filozófia által inspirált interkulturális pedagógiai megközelítések*

Elsősorban J. F. Lyotard művei inspirálták azokat a munkákat, amelyek az interkulturális pedagógia fő feladatának azt tartják, hogy a növekvő komplexitás és feloldhatatlan ellent-

mondások világában lehetővé váljon a különböző diskurzusformák elsajátítása és cseréje. A kulturális orientációk, különböző életstílusok és világnézetek növekvő sokféleségét és időbeli változékonyságát Lyotard (1989) az úgynevezett „beszédmódokkal” jellemzi. Szerinte a beszédmódok nem békésen léteznek egymás mellett, ellenkezőleg, legalábbis potenciálisan konfliktushordozók. Lehetetlen olyan végső érvet vagy álláspontot találni, amely lehetővé tenné a sokféleség miatti lehetséges konfliktusok feloldását.

Koller (2002) posztmodern interkulturális pedagógiai koncepciójában Lyotard műveire alapozva azt fejti ki, hogy az interkulturális pedagógia normatív funkciója az, hogy fennmaradjon a lehetőség a konfliktusok felismerésére és meghatározott keretek között tartására. A további képzési cél az, hogy a beszédmódok meghatározott egyéni logikáját, környezeti és időbeli érvényességét felismerve olyan helyzetben legyen a cselekvő, hogy képessé váljon egy másik beszédmódra való váltásra. (Ruhloff, 1990)

A kultúrát ebben a felfogásban megközelítőleg a különböző beszédmódok jelenítik meg. A pedagógiai folyamatok és eljárások közül a képzést, művelést (Bildung) emelik ki az ehhez az irányhoz kötődő szerzők. A német nyelvű pedagógiában és kultúraszociológiában igen kiterjedt kultusza volt és van a művelődéskutatásnak. (például: *Assmann*, 1993; *Klafki*, 1985; *Gogolin és Nauck*, 2000) Úgy vélik, hogy a pedagógia számára elengedhetetlen, hogy a művelődés fogalmát újraértelmezze és reflektáljon rá. Csakis a művelődés fogalmának, összetevőinek, mai lehetőségeinek a tisztázása, a fogalom újradefiniálása vezethet a pedagógiai cselekvés megalapozásához. Az újradefiniáláshoz a posztmodern filozófia nyújthat elméleti alapot, mivel az egy konzekvens kísérlet a világon ma létező életformák és kifejezésformák sokféleségének kifejezésére. (*Welsch*, 1994; *Bukow*, 2002)

Néhány kutató a művelődés előbbi szemléletű kutatását empirikus adatokkal, leírásokkal is összeköti. Az érdeklődés a különböző helyzetű migránsok életrajzának, abban a művelődés, képzés szerepének elemzésével új műfajt teremtett, amely különösen Németországban, de nálunk is létrehozta az elemző „fejlődés-életrajzot”, amely mindkét országban jelentős hozzájárulás a képzési és művelődési alapintézmények szerepének az újragondolásához. A szerzők a migránsok biográfiáiban kiemelik a kulturális különbségek átélésének, az arra való reagálásnak a kérdéseit. A különbségek feldolgozásának mechanizmusa a kutatók feltételezése szerint nem csupán a migránsok tapasztalataira vonatkozhat, hanem mindenkit érint, mert – amint a posztmodern filozófiai megalapozásról írtuk, – a kulturális különbségekkel való együttélés kényszere a 21. században már mindenkit érint. Az önéletrajzokban azonosítható énkép és világkép megváltozásában nyomon követhető stratégiák és állomások alapot adhatnak az általánosításhoz: milyen választási lehetőségei vannak a ma emberének a rendelkezésre álló töredezett és gyorsan változó identitásrepertoárból. (*Kokemohr és Koller*, 1996)

Ennek a műfajnak és kutatási iránynak a megjelenéséhez Magyarországon (lásd az alábbi szerzőpáros által szerkesztett könyvet, amelynek írásai egy akadémiai intézeti kutatócsoporttól származnak: *Feischmidt és Nyíri*, 2006) érdekes módon nem a posztmodern filozófia és a művelődés kutatása jelenti a közvetlen inspirációt, hanem a kulturális antropológia és ennek terepmegfigyelési- és leírási eljárásai. Mint tudott, a rendszerváltás óta Magyarország is befogadó országgá vált, a nyugat-európai országokhoz méreteiben nem hasonlítható, de összetételét tekintve sokféle származási országból jövő migránsok gyermekei átmenetileg vagy hosszabb távon magyar iskolákban tanulnak. A hazai (budapesti) iskolákban végezte a kutatócsoport a megfigyelő- és terepmunkáját. Elemzéseikben kultúrák (származási országok) szerinti jellegzetes eltéréseket mutattak fel, ugyanakkor azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a magyar oktatáspolitikai és gyakorlati pedagógia még igen kevésbé felkészült arra, hogy a migráns gyermekeknek eredményes és méltányos művelődési- és képzési lehetőségeket nyújtson. Az interkulturális pedagógiának ez az irányzata ígéretes kísérlet arra, hogy a „hagyományos” pedagógia elméleti

megalapozását úgy terjessze ki, hogy az közben speciálisan az interkulturális pedagógia és művelődés egyik elméleti keretévé is válhasson.

### ***Szociológiai megalapozású és történeti interkulturális pedagógiai munkák***

Közös bennük, hogy azokat az oktatásban működő mechanizmusokat kutatják, amelyek arra hivatottak, hogy a társadalmi hatalmi viszonyokat fenntartsák. Ez tehát azt is jelenti, hogy ennek az irányzatnak közös előfeltevése az is, hogy a társadalmi hatalmi viszonyokat az oktatás nem megváltoztatja, mint azt a múlt század hatvanas éveinek optimista reményei láttatták, hanem konzerválja vagy megnöveli a társadalmi csoportok közötti különbségeket.

Az interkulturális irányultságú pedagógiai kutatásoknak ebben a csoportjában az elsődleges kutatási kérdés az, hogy multikulturális környezetben az oktatási rendszerbeli strukturális jellemzők és a tanulók egyéni (kulturális) sajátosságai együttesen hogyan vezet(het)nek társadalmi egyenlőtlenséghez. Keretet ezekhez a kutatásokhoz leginkább Bourdieu (1977, 1998) munkái és a bevezetőben már említett „cultural studies” irányzat magyarázó elméletei nyújtanak. Ebben a perspektívában a kultúrát konstruktivisták módon értelmezik: a kulturálisnak tekinthető elemek funkcióját, kapcsolatait és működés-módját vizsgálják. Az alapfeltevés az, hogy az emberek csoportjainak időben többé-kevésbé állandó szociális jelentésadási, értékelési eljárásai léteznek. Ha ez így van, akkor pedagógiailag releváns a kérdés, hogy az oktatási szférában melyek azok a szociális jelentésadási praktikák, amelyek előnyben részesülnek, illetve melyeket szankcionálja a kisebb vagy nagyobb szociális csoport. A kulturális különbözőség ebben a kutatási irányban eleve adottnak tekintett tulajdonság, de a különbözőség kifejezésformái nem megváltoztathatatlan tulajdonságai a csoporthoz tartozó egyének és a csoportnak sem. Hogy a személy egy élethelyzetében vagy döntési szituációjában milyen kulturális sajátosságot tekint magáénak, mivel identifikálódik, az függ a (szociális) céljaitól is. Valamilyen kulturális csoporthoz való tartozás nem határozza meg az egyén teljes személyiségét, s az, hogy adott esetben jelentős-e valamely kulturális tulajdonság, a szociális célokkal összefüggésben az objektív struktúráktól függ. Objektív struktúrának Bourdieu (1977) azokat a történelmi, gazdasági, politikai, jogi feltételeket nevezi, amelyekben az ember él. Az objektív feltételek és az individuális cselekvésmódok között az összekötő kapocs az úgynevezett „habitus”. (Bourdieu, 1977) A habitus az egyénre jellemző észlelési, gondolkodási és cselekvési mintázat, amelyet a szocializációja (nevelése, nevelődése) folyamán sajátít el. Az egymással hasonló szocio-ökonomiai helyzetben lévő egyének szocializációs mechanizmusai is hasonlítanak egymáséihoz. Ezért az azonos csoportba (osztályba) tartozó egyének habitusa is sok tekintetben hasonlít egymáshoz.

Ugyanakkor mindenki rendelkezik olyan tulajdonságokkal is, amelyek csakis rá jellemzőek, tehát a csoportban is elkülönülést, (finom) különbséget jelentenek. A habitus alapján bizonyos helyzetekben bizonyos cselekvési mód valószínűbb, mint egy másik. A kultúraszociológiai szakirodalomban gyakran idézik erre a jelenségre azt a példát, hogy a nélkülözésben felnőtt személy hajlamosabb arra, hogy döntési helyzetekben a kevésbé kockázatos lehetőséget válassza, amely siker esetén valószínűleg kevesebb nyereséget is hoz. A habitus fogalmának bevezetése lehetővé teszi az adott kultúrára jellemző szociális praxisok relatív stabilitásának, ugyanakkor változtathatóságának megjelenítését is.

A kultúra fogalma ebben a kutatási irányban azért is érdekes, mert segítségével jól megjeleníthető, hogy a kulturális kifejezésformák is változnak a történelem folyamán, így egy adott társadalmi konstellációban az egyik, másikban pedig esetleg egy másik válik előnyösebbé vagy szankcionálttá.

Az interkulturális pedagógia feladata így az is, hogy történetileg is vizsgálja a szociális gyakorlatok szerepét. Ebből a szempontból érdekes kérdés például az, hogy amíg ko-

rábban elsősorban a fiúknak voltak nagyobb művelődési esélyeik, mostanra a nyugati társadalmak iskoláiban inkább ők látszanak kevésbé kedvező helyzetben lenni. A klasszikus neveléstörténeti kutatások általában nincsenek tekintettel arra a kérdésre, hogy a normától (vagy annak tekintettől eltérő) kulturális háttérrel rendelkező tanulók milyen módon boldogulnak az adott kor oktatási rendszerében. Csak mostanában fordult a neveléstörténeti kutatók figyelme az intézmények története helyett a gyermekek története felé. (lásd: Pukánszky, 2001 és 2005)

Az interkulturális pedagógiatörténeti munkák éppen ilyen kérdésekre keresik a választ, például a berlini szabad zsidóiskolák története 1778–1825 között (Behm, Lohmann, Lohmann, 2002; Behm, 2002), a porosz kisebbségi oktatáspolitikai a Weimari Köztársaságban (Krüger-Portratz, Knabe, Dirk, 1998) vagy a német megszállás (1939–1945) alatti lengyel oktatáspolitikai.

### Összefoglalás

Az új, mostanában formálódó interkulturális pedagógia eszményei, beszédmódja sokféle módon különbözik a multikulturális nevelési elképzelésektől, illetve annak európai változatától, az interkulturális oktatástól is. A legfontosabb talán az, hogy amíg korábban, a múlt század hatvanas éveiben kialakuló részdiszciplína elsősorban a többségi társadalomban élő kisebbségek (történeti, etnikai, migráns) oktatási és képzési feladataira és gondjaira koncentrált, addig a fokozatosan kialakuló interkulturális pedagógia nem óhajt csak a kisebbségben élők iskoláztatásával foglalkozni, igényt tart a többségi pedagógia státuszára. Ez a változás sokféle belső vita, számtalan oktatási eredményességi kudarc következménye, de hozzájárult az a szemléletmód is, amely a korábbi, inkább morális kívánalmak által motivált kutatások helyett erőteljesebben a társadalmi és kulturális működést leíró valamilyen elmélethez fordult. Ezeket az elméleteket – többek között – az új

---

*A fokozatosan kialakuló interkulturális pedagógia nem óhajt csak a kisebbségben élők iskoláztatásával foglalkozni, igényt tart a többségi pedagógia státuszára. Ez a változás sokféle belső vita, számtalan oktatási eredményességi kudarc következménye, de hozzájárult az a szemléletmód is, amely a korábbi, inkább morális kívánalmak által motivált kutatások helyett erőteljesebben a társadalmi és kulturális működést leíró valamilyen elmélethez fordult.*

---

kultúratudományban, a posztmodern filozófiában és a szociológiában találta meg.

A posztmodern filozófia és a kultúratudomány inspirálta azt a kutatási irányzatot, amely az interkulturális pedagógia fő témájának a művelődés (Bildung) kutatását tekinti. Az ide sorolható kutatók a művelődés fogalmának újraértelmezésében és kutatásában látják a sokféle kultúra együttéléséből származó lehetséges konfliktusok intézményes (iskolai) kezelésének a lehetőségét. Az interkulturális pedagógia másik, új elméleti orientációt kínáló elméletei a szociológiában és a neveléstörténetben születtek. Ezek alapján a kutatók újraértelmezték a kulturális különbözőség fogalmát: nem egy eleve adottnak tekintett tulajdonságként, hanem a szociális céloktól függő, történetileg is változó kategóriaként tekintenek rá. Így – elsősorban a német nyelvterületen – az utóbbi években sokféle, az interkulturalitás kérdését kitüntetetten vizsgáló pedagógiatörténeti munkák születtek.

Az interkulturális pedagógia tehát nem a kisebbségek problémáinak láttatja a társadalmi és iskolai integráció nehézségeit, hanem általános, a többséget és kisebbséget erősen érintő művelődési, szociális, oktatási kérdések, amelynek megoldásához megfelelő elméleti keretek kidolgozása és többféle diszciplína erőfeszítései szükségesek.

## Irodalom

- Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main, New York.
- Barker, C. (2000): *Cultural studies. Theory and praxis*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Behm, B. (2002): *Moses Mendelssohn und die Transformationen der Jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert*. Waxmann, Münster.
- Behm, B. – Lohmann, U. – Lohmann, I. (Hg.) (2002): *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Waxmann, Münster.
- Bourdieu, P. (1977): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998): Alapelvek a kulturális alkotások szociológiájához. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. 174–185. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Boreczky Ágnes – Lukács István (2001): Jönnek a romák? Cigányprogram – ELTE, TFK 1995–97. In: Ambrus Péter et al.: *Romák és oktatás*. 117–129. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Bukow, W. D. (2002): Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung. In: Neubert, S. – Yildiz, R. (Hg.): *Multikulturalität in der Diskussion. Neue Beiträge zu einem unstrittigen Konzept*. Opladen, Leske und Budrich.
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. 1. kötet. Budapest, Gondolat-Infonia.
- Clifford, J. (1986): On ethnographic allegory. In: J. Clifford – G. E. Marcus (eds.): *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. 98–122. University of California Press, Berkeley.
- Crane, D. (Ed., 2002): *Global culture: media, arts, policy and globalisation*. Routledge, New York.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.
- Forray R. Katalin (1993): Új cigány iskolák és pedagógusok. *Phralipe*, 10. 14–23.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
- Gogolin I. – Nauck, B. (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske + Budrich, Opladen.
- Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. 60–85. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Hannertz, U. (1992): *Cultural complexity. Studies in the social organisation of meaning*. Columbia University Press, New York.
- Hofstede, G. (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden, Gabler.
- Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel.
- Kokemohr, R. – Köller H. C. (1996): „Jeder Deutsche kann das verstehen”. *Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Koller, H. C. (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, M. – Marotzki, W.: (Hg.): *Biographische Arbeit*. 92–116. Leske-Budrich, Opladen.
- Kroeber, A. – Kluckhohn, C. (1952): *Culture*. Meridian Books, New York.
- Krüger-Potratz, M. – Dirk, J. – F. Knabe (1998): *„Fremdsprachige Volksteile” und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochtonen Minderheiten in der Weimarer Republik*. Waxmann, Münster.
- Lesznayk Márta és Czachesz Erzsébet (1995): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 11. 97–106.
- Luchtenberg, S. (1998): Values in German Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Education Studies*, 1. 53–62.
- Liotard, J. F. (1989): *Der Widerstreit*. Fink, München.
- Mészáros Anita (2001): Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése. In: Ambrus Péter et al.: *Romák és oktatás*. 47–54. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Nguyen Luu, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlítható a pszichológia, ha kulturális? In: Nguyen Luu, L. A. – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*, 15–35. Osiris Kiadó, Budapest.
- Parekh, B. (2000): *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. Macmillan Press Ltd., Houndmills, London.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstanai kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Radtke, F. O. (1997): Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. 39–46. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Ritzer, G. (1993): *The McDonaldisation of society*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Ruhloff, J. (1990): Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundsätze eines „postmodernen” pädagogischen Konzepts. In: Bering, K. – Hohmann, W. (Hg.): *Wie postmodern ist die Postmoderne?* 25–37. Verlag Die Blaue Eule, Essen.
- Steiner-Khamsi, G. (1994): The American Multicultural Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor. *European Journal of Intercultural Studies*, 2. 1–12.
- Thomas, A. (2004): Kulturverständnis aus der Sicht der Interkulturellen Psychologie: Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Orientierungshilfen. In: H. J. Lüsebrink (Hg.): *Konzepte*



*der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive.* Röhrig Universitätsverlag, St. Ingebert.

Spiro, M. E. (1986): Cultural relativism and the future of anthropology. *Cultural Anthropology*, 1., 259–286.

Shore, B. (1996): *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning.* Oxford University Press, New York, Oxford.

Torgyik Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Wallerstein, I. (1991): *Geopolitics and geoculture: Essays on the changing world-system.* Cambridge University Press, Cambridge.

Welsch, W. (1994): *Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Willis, P. (1990): *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young.* Open University Press, Buckingham.

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet.* Műszaki Kiadó, Budapest.

## Fejezetek a motivációkutatásból



Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből