

A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI GLOBÁLIS KÖRNYEZETBEN

TORGYIK JUDIT

Kodolányi János Egyetem, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék, Székesfehérvár

Beérkezett: 2022. augusztus 22., elfogadva: 2022. október 13.

A globalizáció jelensége az oktatási rendszerre, az iskolai pedagógiai folyamatokra is hatással van. Erre a multikulturális nevelés több megoldást is kínál, elősegítve a méltányos és esélyegyenlőségen alapuló oktatásban való részvételt, valamennyi tanuló iskolai sikerességét. A tanulmány bemutatja, hogy milyen pedagógiai válaszok lehetségesek a jelenlegi felgyorsult világban, kiemelve a nyelvtudás, az interkulturális kompetenciák fontosságát, a társas kapcsolatok fejlesztésének és az iskolai erőszak megelőzésének szükségességét és az állampolgári nevelés jelentőségét.

Kulcsszavak: globalizáció, az iskola feladatai, interkulturális kompetenciák, emberi kapcsolatok fejlesztése, inklúzió

The phenomenon of globalization also affects the education system and school pedagogical processes. Multicultural education offers several solutions for this, promoting participation in education based on equitable and equal opportunities, and the success of all students at school. The study shows what pedagogical responses are possible in the fast-changing world, highlighting the importance of language skills, intercultural competencies, the need to develop social relationships, prevent bullying at school and citizenship education.

Keywords: globalization, tasks of the school, intercultural competencies, development of human relationships, inclusion

Napjainkban jelentősen megnőtt a más kultúrákkal való találkozás esélye az iskolás gyerekek számára a való életben és a médián keresztül is. A tanulók számos nemzetközi cserediák programban vehetnek részt az általános iskolá-

Levelező szerző: Torgyik Judit, Kodolányi János Egyetem, 8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
E-mail: torgyik.judit@kodolanyi.hu

tól kezdve egészen a felsőoktatásig, s személyesen is megtapasztalhatják a sokféleséget a népek, nemzetek értékeiben, szokásaiban, hagyományaiban, mindennapi életében. A határokon átívelő migráció révén ugyanakkor más országokból érkező tanulókkal találkozhatnak nap mint nap iskolájukban, lakóhelyi környezetükben is.

M. Suárez-Orozco és C. Suárez-Orozco (2017) szerint a globalizációt a „3 M” formálja: 1. a piac (market) 2. a média (info-kommunikációs technikák, közösségi média) 3. a migráció – az emberek tömeges mozgása. Míg régen az emberek döntő többsége azon a környéken élte le az életét, tanult és dolgozott, ahol született, addig ma már nagymértékben jellemző az életút során a költözés, ingázás, az országok belüli és országok közötti vándorlás. A globalizáció magával hozta a *növekvő mértékű mobilitást*. Mindennek sokféle oka van, ezek között említhető a külföldön való munkavállalás, valamint háborús helyzet vagy természeti csapás miatti menekülés is.

Számos gyerek él másik országban, mint ahol tanulmányait folytatja. Például becslések szerint kb. 2000 magyar gyermek nap mint nap ingázik hazánkból Ausztriába, mert ott jár óvodába vagy iskolába. Számuk hazánk uniós csatlakozása után nőtt meg (Langerné 2020). Mások ideiglenesen tartózkodnak szülőföldjüktől eltérő országban, például ösztöndíjas tanulmányokat folytatnak külföldön hosszabb vagy rövidebb ideig. Vannak olyanok is, akik a háború elől menekülve új országba telepsznek át, azonban terveik szerint, amint lehetőségük lesz, visszatérnek (pl. az ukrán menekültek egy csoportja a hazatérést tervezi). Más családok a jobb életszínvonal elérésének reményében, munkavállalási céllal végleges kitelepülés mellett döntenek, s a gyerekeik tanulmányait új országban és kultúrában kezdik meg, s fokozatosan beilleszkednek a szülőhelyüktől eltérő környezetbe.

2020-as Eurostat adatok szerint, az Európai Unió teljes gyermeknépségének 8%-a nem annak az országnak az állampolgára, ahol a lakóhelye van. Az EU-ban 2019-ben született újszülöttek 12%-ának az édesanyja nem uniós állampolgár.¹ A világban a legtöbb fejlett országban nő a külföldön születettek aránya, pl. Németországban, USA-ban és Kanadában, kivételt e tekintetben Japán képez. A bevándorlók világszerte, döntő többségében a fővárosokban és a nagyvárosokban telepsznek le, ott, ahol a legtöbb munkalehetőség áll rendelkezésre (Castles 2009).

A népesség etnikai összetételének átalakulása, a mobilitás felerősödése azonban már jóval korábban megkezdődött. A gyarmatbirodalmak felbomlása után az egykori gyarmatok lakói közül sokan az anyaországban kerestek új lakóhelyet és munkát maguknak, így az Egyesült Királyságban pl. indiaiak, pakisztániak, bangladesiek, míg Franciaországban algériaiak, marokkóiak találtak új otthonra. Az 1960-as, '70-es években a nyugat-európai országokban munkaerőhiány lépett fel, melyet már nem tudtak az ott lakók köréből kielégíteni, így külföldi vendégmunkásokat toboroztak, főként fizikai munkára. A gazdasági fejlődés ütemének megőrzése érdekében Németország török vendégmunkásokat fogadott, akik először egyedül érkeztek, majd később családjuk, gyermekeik is csatlakoztak hozzájuk. A nemzetállamok fokozatosan átalakultak, a globalizáció révén demográfiai helyzetük, életkörülményeik jelentősen megváltoztak (Giddens 2000).

¹ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_population_and_international_migration_statistics

Az 1980-as években már olyan országok is bevándorlókat fogadó országgá váltak, amelyek korábban inkább kivándorló országnak számítottak. Például a korábban kivándorló országgént számon tartott Spanyolország befogadó országgá kezdett válni, amikor megjelentek a főleg Európán kívülről érkezők. Az 1990-es években változások kezdődtek Finnországban is, az addig homogén kultúrájú ország mára már multikulturálissá vált. (Graeffe–Lestinen 2011.) Az EU-csatlakozást követően a volt szocialista országok számára is lehetővé vált a munkaerő szabad áramlása, s ezt követően megnőtt a nyugati országokban munkát vállalók létszáma, például Romániából nagy számban Olaszországban, Spanyolországban kerestek munkát, míg Magyarországról Németországban, Ausztriában s az Egyesült Királyságban.

A befogadó országoknak leginkább a mezőgazdaságban, az építőiparban, a turizmusban és a vendéglátásban, valamint a szociális szférában, továbbá az egészségügy területén van szükségük külföldi munkaerőre. Olyan ágazatokban, ahol többnyire az alacsony bérek miatt a hazai munkavállalók révén már nem tudják kielégíteni a munkaerőpiaci igényeket (Cséfalvay 2004). A kivándorlásnak újabb lökést adott a 2008-as gazdasági világválság is.

A szíriai háború ismét hatalmas változást hozott a nemzetközi népmozgásba, ennek során 22 millió szír kényszerült elhagyni szülőföldjét, s kerestek menedéket maguknak külföldön. Törökországba menekült közülük mintegy 3,5 millió fő, melynek fele iskoláskorú gyermek (Gezer 2019). A korábban kivándorlással jellemezhető Törökországból ily módon bevándorlókat befogadó ország lett. Bár sok szíriai számára Törökország csupán tranzitországot jelent, s további letelepedést nem terveztek, mások közülük azonban a végleges maradás mellett döntöttek. S erre a török oktatási rendszer korántsem volt felkészülve.

A jelenlegi orosz–ukrán háborús konfliktus hatására újabb menekülthullám jelent meg Európa-szerte, pl. Lengyelországban, Csehországban és hazánkban is. Az Ukrajnából érkezők jelentős része szintén iskoláskorú, akiknek az oktatása ugyancsak kihívások elé állítja a pedagógusokat s az oktatási rendszereket.

A multikulturális nevelés szerepe a megváltozott társadalmi környezetben

A fentiekben említett globális társadalmi változások az oktatásügyre is hatást gyakorolnak, s annak szereplőitől megoldásokat kívánnak. A multikulturális nevelés, az iskolában megjelenő sokféleségre kíván válaszokat adni a neveléstudomány eszközeivel és módszereivel, elősegítve a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, vallási, szociális háttérből érkező tanulók esélyegyenlőségét és iskolai sikerességét. Miközben e terület szerteágazó elméleti és gyakorlati megközelítéseket foglal magában, s hangsúlyai országonként – az ország társadalmi, gazdasági fejlettségétől, történelmi fejlődésétől függően – eltérőek, mégis vannak olyan koncepciói, megoldási módjai, amelyek számos ponton közösnek mondhatók.

Térnyerése először a hagyományosan multikulturálisnak számító országokban – az USA-ban, Kanadában, valamint Nyugat-Európa országaiban – volt megfigyelhető, mostanra azonban Európa további területein és azon kívül is jellemző. Ennek oka Közép- és Kelet-Európában nem csupán a globalizációs folyamat általános terjedésében és felgyorsulásában kereshető, hanem azzal is magyarázható, hogy évszázadok óta itt is jelen

vannak a nemzetiségek, etnikai kisebbségek, akiknek az oktatásában a multikulturális szemlélet és módszertan jól alkalmazható.

A multikulturalizmus gondolata az inklúzióról, a befogadásról s nem a kirekesztésről szól. Ennek során az iskola feladata, hogy biztonságos, befogadó környezetet teremtsen valamennyi tanuló számára, függetlenül azok jellemzőitől, nyelvi, etnikai, szociális, gazdasági, kulturális stb. háttérétől. A jó iskola minden egyes gyermeket befogad, s nem pedig elidegenít és kirekeszt. A multikulturális nevelés az utóbbi időben az egyre inkább nemzetközileg is megerősödő inkluzív neveléssel kapcsolódott össze. Az inklúzió gondolata a pedagógiában kezdetben a fogyatékkal élő gyerekekre vonatkozott, ma már azonban jóval tágabb értelmet nyert, a sokféleség minden formájának elfogadását magában foglalja (Réthy 2007; Óhidy 2017; Varga 2015). Valamennyi gyermek befogadására vonatkozik, a kisebbségi helyzetben lévőkre is, hisz az iskola mindenkié, ugyanakkor a közoktatásban való részvétel kötelező, s ebből nem zárható ki senki.

A multikulturális iskola egyúttal jellemzően számos tekintetben inkluzív, humánus és gyermekbarát iskola is, mivel figyelembe veszi a tanulók sokféleségét, alapvető emberi és egyéni szükségleteit, sajátosságait, s ezekre reagál az oktatási folyamat során. Pozitív megközelítéssel viszonyul minden diák felé, a lehetséges pedagógiai megoldásokra fókuszál, ily módon kapcsolata van a pozitív pedagógiával is. A kezdeti időszakban jellemző volt a hiányosságok középpontba helyezése, amelyet mostanra felváltott a megoldásközpontú szemlélet. Valamennyi gyermekben a jót, az értéket, az erősségeket keresi, s emeli magasabb szintre. Minden egyes tanulóknak pozitív fejlődési irányt kíván adni (Gogolin–Krüger–Potratz 2010). Ehhez szükséges a széles körű pedagógiai, módszertani repertoár, hogy a tanár megtalálja az oktatási folyamatban az adott gyermek személyiségének fejlesztéséhez leginkább illeszkedő eljárásokat és eszközöket.

A továbbiakban a multikulturális nevelés iskolai gyakorlatra vonatkozó szerteágazó megoldásai közül a következő területekre kívánunk fókuszálni: 1. az interkulturális kompetenciák fejlesztése, 2. a nyelvtudás fejlesztése, 3. a többségi és a kisebbségi helyzetben lévők közötti társas kapcsolatok formálása – amelynek célja az együttműködés, valamint a konfliktusok, az iskolai bántalmazás megelőzése, 4. az állampolgári kompetenciák, tudatosság jelentősége.

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése

Miközben az iskola a kultúra őrzője és létrehozója, egyúttal a változásokra való felkészítés, az alkalmazkodás tanításának helyszíne is (Convertino–Levinson–González 2013). A globalizált gazdaság nyomán, az újonnan megjelenő társadalmi, kulturális jelenségek közepette az iskola feladata, hogy alkalmat adjon a különböző kultúrákkal való találkozásra, egymás megismerésére és megértésére. A kulturális szempontokra való érzékenyítést azonban ne fenyegető módon, hanem élvezetesen, élményszerűen, többek közt a tapasztalati tanulás lehetőségeit kihasználva tegye. Lényeges szempont az oktatásban a pozitív megközelítés, az egyes kultúrák jellegzetes értékeinek kiemelése, változatos közösségi tapasztalatok gyűjtése, iskolán kívüli helyszínek (pl. kisebbségek által lakott települések, környékek) felkeresése, egymáshoz való kapcsolódás, a közös pontok megtalálása.

Ma már a neveléstudományban rendelkezésre állnak azok a pedagógiai módszerek, amelyekkel más népek, kultúrák életkörülményeinek, szokásainak, hagyományainak megismerése, a kulturális sokféleség iránti pozitív attitűd kialakítása eredményes lehet.

A csupán előadásra, szóbeli közlésre, meggyőzésre irányuló eljárások nem elegendőek, mivel döntően a személyiség kognitív szférájára hatnak. Az ember mellett, hogy értelmi lény, érzelmekkel is bír, kettős természetű, így a kognitív szféra, valamint az emóciók együttes megragadása hatékonyabb, mint a csak az érvekre építés. A közösen végzett tevékenységekben való részvétel, közös célokért való együttes tevékenység – közös ünneplés, közös tánc, zenélés, étkezés, játék – az adott kultúra értékeinek aktivizálására épülő felfedezése sokkal inkább hozzásegíti a tanulókat a pozitív érzelmek megéléséhez, egymás elfogadásához (Allport 1977). Az egyes kultúrák szépségeire és értékeire, a szokások és viselkedésmódok okaira való rávilágítás, reflektálás egyúttal nagyobb mértékű elfogadásra, türelemre nevel.

A globalizált világban alapvető pedagógiai feladat a tanulók és a pedagógusok *interkulturális kompetenciáinak fejlesztése*. Tekintve, hogy a sokféleséggel való találkozás mindennapos jelenség, így a tolerancia, a nyitottság, a másik ember tisztelete, az empátia, a rugalmasság növelése, érzékenyítés a másik ember szempontjai iránt lényegesek a modern világban való boldoguláshoz (Suárez-Orozco–Suárez-Orozco 2009; Bloom 2004). A multikulturális nevelés így módon a *társadalmi kohézió eszköze*nek is tekinthető.

A nyelvtudás fejlesztése mint a multikulturális nevelés része

A különböző kultúrák közötti kapcsolat kialakításához *közös nyelv* szükséges, amelylyel a felek között párbeszéd, kapcsolat kezdeményezhető. A közös nyelv hidat képez az emberek között. Számos bevándorlót befogadó országban a nyelvtanulás támogatása a társadalmi integráció elérésének egyik első eleme. Okai között említhető, hogy a nyelvi hiányosságok nyelvi hátrányt jelentenek a tanulás során. Másrészt a megfelelő nyelvtudás az új országba való beilleszkedés alapja. Ahhoz, hogy a tanuló képes legyen az iskolai oktatásba bekapcsolódni és megfelelő teljesítményt elérni, kellő mértékű nyelvtudás szükséges (Gogolin–Krüger-Potratz 2010). A nyelvtanulás lehetőségét a bevándorlót fogadó országokban az állam által finanszírozott közoktatási rendszeren belül, valamint azon kívül szervezett nyelvtanfolyamokon, civil szervezetek, önkéntesek által működtetett képzéseken egyaránt biztosítják. Másrészt a pedagógusokat az ország nyelvét idegen nyelvként való tanításra is felkészítik.

Az újonnan érkezőket az EU számos országában ún. befogadó vagy más néven előkészítő osztályokba helyezik, melynek célja a tanulók számára intenzív nyelvoktatás nyújtása. Ez egy vagy maximum két évet jelent, melynek időtartamát több országban központi előírás szabályozza. Ausztriában például a 2018/19-es tanévtől azok a tanulók, akiknek német nyelvtudása nem megfelelő mértékű, német nyelvi csoportba vagy osztályba járnak. Ez az általános iskolában heti 15 órát, míg a középfokú szinten heti 20 órát jelent. A maradék időben a tanulók csatlakoznak a többiekhez. (*Integrating Students... 2019.*)

Önmagában a nyelvtudás azonban nem biztosítja a sikeres beilleszkedést az új társadalmi, kulturális környezetbe. A szociális integrációnak az adott ország társadalmában jellemző normák, szokások, viselkedési szabályok ismerete, az ország értékrendjében való tájékozottság ugyancsak elengedhetetlen feltétele. Éppen ezért a nyelvtanítást interkulturális vagy állampolgári ismeretek átadásával kombinálják, az ország általánosan elfogadott normarendszerével, elvárt viselkedési módjaival is megismertetik az újonnan érkezőket. Jelezve, hogy ami az egyik országban elfogadott viselkedés, az

a másikban nem feltétlenül az. Eltérő kultúrák eltérő társas interakciós szabályokkal, kommunikációs mintákkal rendelkeznek, melyek ismerete és adekvát alkalmazása hozzájárul az új környezetbe való sikeres beilleszkedéshez, valamint a kulturális félreértések elkerüléséhez. Az új ország kultúrájának megismertetése anyanyelven és angolul készített tájékoztató anyagokkal történik, melyek felhívják a figyelmet a fő kulturális jellemzőkre, társadalmi szabályokra, segítenek eligazodni az iskolarendszerben is (tanév rendje, beiratkozás, tankötelezettséggel kapcsolatos tudnivalók, szülők teendői stb.).

A fogadó ország nyelvének ismerete különböző, hiszen a bevándorlók igen változatos élethelyzetekből érkeznek, s eltérő tudással rendelkeznek. Ahhoz, hogy a megfelelő segítséget biztosítani tudják a diákok számára, jellemző a *kompetenciák előzetes felmérése*. Például Svédországban a tanuló anyanyelvéből és idegen nyelvből mérik fel a diákokat, hogy megfelelő csoportba tudják sorolni őket. A diákok számára *egyéni fejlesztési tervet* dolgoznak ki az előbb említett skandináv országban, valamint az Egyesült Királyságban is. (*Eurydice Brief... 2017*)

Az anyanyelv ápolása a származási kultúra megőrzésének záloga. Néhány európai országban biztosítják, hogy a tanuló saját anyanyelvét továbbra is tanulja az iskolában, egyénre szabott keretben, kiscsoportos formában. Erre példa Svédország és Finnország gyakorlata (*Graeffe–Lestinen 2011*). Az anyanyelvi nevelés szorgalmazása azért lényeges, mert pozitívan hat az iskolához való kötődésre, a motivációra, a tanuló kognitív és nyelvi fejlődésére. Megszervezése azonban nem minden esetben egyszerű, különösen, ha kis nyelvekről van szó, ezért az anyanyelv tanulása Európa-szerte bizonyos feltételek megléte mellett valósul meg, pl. Svédországban akkor, ha legalább öt gyermek szülei kéri, míg Észtországban tíz gyermeknek kell kérelmeznie ugyanezt (*Integrating Students... 2019*).

Kooperativitás és a kapcsolatok formálása

Az iskolába való sikeres beilleszkedéshez az emberi kapcsolatok tudatos formálása is hozzájárul, mely egyrészt a kapcsolatok javítását, másrészt a konfliktusok, az iskolai bántalmazás elkerülését jelenti. A kölcsönös tiszteleten alapuló *interkulturális párbeszéd* szorgalmazása kiemelt feladata a multikulturális nevelésnek. Az oktatás során a különböző kooperatív technikák, csoportmódszerek kifejezetten alkalmasak arra, hogy pozitív emberi kapcsolatok, barátságok jöjjenek létre a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, társadalmi háttérből érkező tanulók között az osztályban (*Arató–Varga 2008; Aronson 2009*). A kooperatív tanítási stratégiák révén javulnak a társas viszonyok, a tanulók jobban elfogadják egymást, s hozzájárulnak a diákok demokratikusabb viszonyulásához (*Banks 2009*). A csoportmódszerek hatására a tanulók több barátot választanak a tőlük eltérő etnikai és kulturális csoport tagjai közül, s megnő az interakciók száma az eltérő csoportból érkező diákok között (*Slavin 2001*).

A mozaikmódszer vizsgálata során kiderült, hogy az ezzel a módszerrel oktatott gyerekek jobban szeretnek iskolába járni, jobban kedvelik egymást, s nőtt az elfogadás, az empátia mértéke a kisebbségi tanulók, a fogyatékkal élők irányába (*Aronson 1995*). A csoportközi kapcsolatok fejlesztésére, a kisebbségi tanulók önbizalom-növelésére alkalmasak még a *csapatportok*, a közös játékok is. A csapatportok az integráció kiváló eszközei, mivel a csoport minden tagja tehetségével, képességével járulhat hozzá a közös célokhoz, eredményekhez.

A Hejőkeresztúri Modell részét képező KIP (komplex instrukciós program) (K. Nagy 2012) ugyancsak jó példája a pozitív kapcsolatok ösztönzésének. Alap gondolata az Egyesült Államokból származik, s a kaliforniai Stanford Egyetem tanárainak vizsgálataira és oktatásfejlesztésére épül. A KIP során a tanulók heterogén csoportokban oldanak meg divergens gondolkodást, kreativitást igénylő, innovatív jellegű, életszerű feladatokat. A módszer arra alapoz, hogy minden tanulónak – az osztályban elfoglalt helyétől, társadalmi, kulturális jellemzőitől függetlenül – vannak erősségei és gyengéi, s kompetenciákat valamennyien megmutathatják a közös munka során. A feladat megoldása közben minden egyes csoporttagnak megvan a kijelölt szerepe, amelyért felelősséggel tartozik, a csoportban pedig a szerepek nem állandóak, hanem rendszeresen rotálódnak. Az alacsonyabb státuszú tanulók is jelentőségteljes feladatokat kapnak, ezzel fejlődnek, s megmutathatják tudásukat, képességeiket, mellyel hozzájárulnak a csoport jó eredményéhez.

A csoportmunka a diákoktól nagyobb aktivitást kíván, mint a hagyományos frontális foglalkoztatási forma, ugyanakkor a tevékeny részvétel mindenkitől elvárt. Kellemes légkörben a tanulók egymásnak magyaráznak, kölcsönös segítségadás, a bizalom megléte jellemző. A szorongó, bátortalanabb, alacsonyabb státuszú diákok is szerepet kapnak. A komplex instrukciós program alkalmas az alacsony státuszú diákok osztályban elfoglalt helyzetének változtatására, s a kisebbségi tanulók oktatásának hatékonyságnövelésére. Eredményeit az iskola iránti pozitív attitűdben, a roma és a magyar diákok közötti interperszonális kapcsolatokban tapasztalt előremutató változások jelzik.

Vizsgálatok mutatják a kooperatív tanulás ígéretes eredményeit, melyek akkor jelentkeznek, ha hosszabb időn át, több héten keresztül rendszeresen alkalmazzák az oktatásban. Nem mindegy azonban, hogy a kooperatív technikákat hogyan használják. Banks (2009) hangsúlyozza, hogy a csoporttagok közötti pozitív interakció javítja a kisebbségi diákok helyzetét, azonban, ha nem alakítanak ki egyenlő státuszt a tagok között, az etnikai konfliktusok és a sztereotípiák növekedni fognak. Csepeli–Szathmáry–Murányi (2020) iskolakutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a fiatalabb tanulók jobban fogadták a kooperatív tevékenységeket, ezért érdemes minél korábbi évfolyamokon bevezetni azt, valamint a vitára alkalmas tárgyakban inkább alkalmazhatók a kooperatív technikák.

A konfliktusok és a bántalmazás megelőzése

A különböző kultúrákkal való találkozás, a sokféleség megtapasztalása előítéletek, sztereotípiák megjelenését, konfliktusok erősödését jelentheti az iskolában, különösen gazdasági válságok, bizonytalansággal teli időszakok idején. A másság, a többségtől való eltérés sokakban félelmet, idegenkedést, elutasítást, agressziót szülhet (Aronson 2009). A multikulturális nevelés feladata az előítéletek, sztereotípiák oldása, a csoportközi konfliktusok és a bántalmazás megelőzése is.

A kisebbségi helyzetben lévők, az eltérő kultúrából származók jobban ki vannak téve elutasításnak, iskolai bántalmazásnak (bullying). Mindez megnehezíti beilleszkedésüket, tanulmányi teljesítményüket, s rosszul hat a diákok mentális közérzetére, s az osztálytermi légkörre is. A kötekedés hátterében többféle ok meghúzódhat, köztük az előítéletek, sztereotípiák, intolerancia, xenofóbia, rasszizmus egyaránt.

Valamely csoporthoz való tartozás (pl. rassz, etnikai csoport, vallás, nem, fogyatékoság, szociokulturális helyzet), valamint az egyén individuális jellemzői (eltérő bőrszín, elhízás stb.) ugyancsak kiváltói lehetnek ellenséges megnyilvánulásoknak. Bullying megjelenhet verbálisan (csúfolás, fenyegetés formájában) vagy fizikai bántalmazásban (verés, ütés, személyes tárgyak elvétele), valamint internetes zaklatásban is (pl. e-mail-ben, mobiltelefonon, közösségi oldalakon) nyíltan vagy rejtett *formában* (O’Dea 2007).

Mthethwa-Sommers–Kisiara (2015) az Egyesült Államokban élő, 15–19 év közötti, menekült gyerekeket kérdezték ki az iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalataikról. A fókuszcsoportos interjúk során kiderült, hogy a diákokat etnikai származásuk, rasszuk, vallásuk, nyelvi akcentusuk, korlátozott nyelvtudásuk miatt egyaránt érte szóbeli és fizikai bántalmazás. Vallási alapú bullyingról csak a lányok számoltak be, akiknek a fejkendő viselete miatt egyértelműen látható volt a hovatartozásuk. A fiúk nem tapasztaltak ilyesmit. A bántásokra többféleképpen reagáltak, visszautással, a támadó figyelmen kívül hagyásával, önbüntetéssel, illetve segítők keresésével (barát vagy a pedagógus személyében). A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a *kortárs mentorálás*, a *barátságok ösztönzése* csökkenti a konfliktusokat, a bántalmazás előfordulását az iskolában, s elősegíti, hogy a diákok jobban elfogadják egymást a közösségben. A kortárs mentor, a barát osztálytársának védelmezőjévé válik, aki biztonságot ad számára, segít az iskolai életben való eligazodásban, alapvető kapcsolati tőkét, támogatást jelent.

A társas viszonyok javításának további hatékony módszere a „*barátság pad*” (buddy bench, friendship bench), melyet több országban (pl. USA, Anglia, Horvátország) alkalmaznak. Lényegében az iskola udvarán, jól látható helyen egy színes padot helyeznek el, s a tanulókat előzetesen megtanítják arra, hogy üljenek oda, ha barátkozni szeretnének, illetve, ha a többiek ezt látják, kezdeményezzenek társukkal játékot és beszélgetést. A program célja a pozitív társas interakciók növelése, a befogadás megerősítése.

A barátság pad jótékony hatását pszichológiai vizsgálatok is jelzik. Az USA-ban, általános iskolában elsőtől hatodik osztályig végzett felmérés szerint (Griffin *et al.* 2017) a tanulók szívesen használták a barátság padot, mind a pedagógusoknak, mind pedig a diákok többségének jó véleménye volt a bevezetéséről. A kutatók megfigyelték, hogy hatására csökkent az izoláció, nőtt a társas kohézió, több új barátság született, s nőtt az egymás elfogadásának mértéke a különböző kulturális háttérű tanulók körében.

A csoportközi konfliktusok, az iskolai bántalmazás elkerüléséhez a pedagógus ugyancsak hozzájárulhat kellemes osztálytermi légkör kialakításával, valamennyi gyermek elfogadásával, személyes példaadással (Harzer–Weber–Huebner 2021). Közösségszervezéssel, a kapcsolatok tudatos fejlesztésével is, hiszen az oktatási folyamat nem csupán tananyagátadás, hanem emberi kapcsolatok rendszere, melyben mind a pedagógus, mind pedig az osztálytársak közötti viszonyok minősége kulcsszerepet játszik (Torgyik 2021; Slee–Skrzypiec 2016). Mindezeket túl a stresszel való megküzdés technikáinak megtanításával, a konfliktusmegoldó képesség, továbbá az önismeret javításával szintén elősegítheti a diákok számára önmaguk és társaik elfogadását (Hunyadi–M. Nádasi–Serfőző 2006). A napi, illetve heti rendszerességgel tartott *beszélgetőkörök* is megfelelőek, mert egymás megismerését, s az érzelmek – öröm, bánat, nehézségek – kifejezését, reflexióját ösztönzik, s az önismeretet, emberismeretet javítják. A tanulók akkor érzik jól magukat és kötődnek az iskolához, ha barátaik vannak, ha nem bántják őket, s ha nem kell félniük.

Az állampolgári kompetenciák fejlesztése

A társadalmi és iskolai szinten egyaránt a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, vallási csoportokból érkezők békés együttéléséhez *egymás kölcsönös tisztelete* és az emberi jogok követése szükséges. Ezt a célt szolgálja a *személyközi és állampolgári kompetenciák* fejlesztése, melyek az Európai Unió tagállamaiban elfogadott európai kulcskompetenciákhoz tartoznak. Ezen belül olyan ismeretek elsajátítását jelenti, mint például a polgári jogok, az alkotmány, a kormány működésének ismerete, „a demokrácia és az állampolgárság fogalmának és az azokról szóló nemzetközi nyilatkozatoknak az ismerete”, valamint „a kivándorlás, bevándorlás és a kisebbségek fogalmának ismerete európai és világviszonylatban” (*Egész életen át tartó tanulás*hoz... 2006: 39–40). Míg a készségek között a *szolidaritásra* nevelés kerül kiemelésre, addig az attitűdök között „az emberi jogok és az egyenlőség elfogadása, mint az európai modern társadalmakban megjelenő szolidaritás és felelősség alapja [...] a különböző vallási és etnikai csoportok értékrendjei közötti különbségek tiszteletben tartása és megértése” (i. m. 40).

Nem csupán az a cél, hogy a tanulók ismeretekkel rendelkezzenek a fentiekről, hanem *tevékenyen* részt vegyenek a társadalom életében, aktív állampolgárrá váljanak. Mind a többségi, mind pedig a kisebbségi helyzetben lévőknek szükségük van erre a tudásra, képességekre és attitűdökre, hiszen a jogok valamennyi emberre vonatkoznak, s hozzájárulnak önmagunk védelméhez és mások tiszteletéhez. Az emberi és állampolgári jogok, a gyermekjogok ismerete, a kritikai gondolkodás, a felelősségérzet fejlesztése segíti, hogy a jogok betartásra kerüljenek, valamint a szándékos megsértésük minél inkább csökkenjen (*Banks 2009*).

A jogkövetésre nevelés *humánusabb, szolidárisabb, élhetőbb, demokratikusabb* társadalmat eredményez. A fenti célok érdekében már az 1990-es években, az Európa Tanács „All different, all equal” címmel kampányt indított, melynek keretében az iskola-rendszeren kívüli képzésben kívánta erősíteni a tudatosságot, növelni a sokszínűség megértését és elfogadását a fiatalok körében (*Starkey–Ostler 2009*). A kampányban kiadott műveiket azóta számos nyelvre lefordították és újra kiadták (pl. *Brander et al. 2020*), és ifjúsági képzéseken napjainkban is rendszeresen használják.

A globális világban nagyobb jelentőséget kap az emberi és állampolgári jogok iránti tudatosság, mivel a globalizáció növeli a társadalmi különbségeket országon belül és országok között is. A szegénység, a gyengébbek kihasználása, a javakhoz való egyenlőtlen hozzáférés, a társadalmi, kulturális különbségekből adódó feszültség a világ minden pontján jelen van. Megértetni az egyének és csoportok kölcsönös egymásrataltságát, a kölcsönös függőséget, emberséget mutatni – tanítás, tanulás, felvilágosítás révén lehetséges. A szolidaritás, a méltányos bánásmód, a másik ember iránti tisztelet – függetlenül annak bármely jellemzőjétől – tanulható, az empátia, a felelősségérzet, a *morál* fejlesztésével, társadalmi dilemmák rendszeres vizsgálatával és elemzésével – az iskolában és azon kívül szervezett képzéseken is.

Konklúzió

Összefoglalva elmondható, hogy a globalizáció, ahogy a társadalmat, úgy az iskolát sem hagyja érintetlenül. A multikulturális nevelés szempontjait, eredményeit figyelembe vevő iskola lehet alkalmas arra, hogy felkészítse a tanulókat a változásra és segítse az új kö-

rülményekhez való alkalmazkodást. Mindezt azzal teheti meg, ha megfelelő pedagógiai módszerekkel és eljárásokkal támogatja valamennyi tanuló beilleszkedését az iskolába, fejleszti – mind a többségi, mind a kisebbségi diákok – interkulturális kompetenciáit, támogatja a nyelvtanulást, javítja a személyközi kapcsolatokat, megelőzi a konfliktusokat, s növeli az állampolgári nevelésre fordított erőfeszítéseket.

IRODALOM

- ALLPORT, W. G. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- ARATÓ F. & VARGA A. (2008) *Együtt-tanulók kézikönyve*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- ARONSON, E. (1995) *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- ARONSON, E. (2009) *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Budapest, Ab Ovo.
- BANKS, A. J. (2009) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. In: A. J. Banks (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 303–322.
- BLOOM, D. E. (2004) Globalization and Education. In: M. M. SUÁREZ-OROZCO, D. B. QINHILLIARD (eds) *Globalization. Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press. pp. 78–96.
- BRANDER, P., KEEN, E., JUHÁSZ, V. & SCHNEIDER, A. (2020) *Kompasz – kézikönyv a fiatalok emberi jogi neveléséhez*. Strasbourg, Európa Tanács.
- CASTLES, S. (2009) World Population Movements, Diversity and Education. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 49–61.
- CONVERTINO, C., LEVINSON, B. A. & GONZÁLEZ, N. (2013) Culture, Teaching and Learning. In: J. A. BANKS, CH. A. MCGEE BANKS (eds) *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. Hoboken (NJ), Wiley. pp. 25–41.
- CSÉFALVAY Z. (2004) *Globalizáció 1.0*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSEPELI GY., SZATHMÁRY E. & MURÁNYI I. (2020) Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 108–115. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.8>
- Egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret (2006) In: DEMETER K. (ed.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, OKI. pp. 17–43.
- Eurydice Brief. Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2017) *Edition (2017) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Brussels. pp. 17–21.
- GEZER, M. G. (2019) Looking Through the Multicultural Glass: Re-examination of Syrian Refugee Children Education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 5. No. 2. pp. 303–322. <https://doi.org/10.32601/ejal.599275>
- GIDDENS, A. (2000) *Elszabadult a világ. Hogyan alakítja át az életünket a globalizáció?* Budapest, Perfekt Kiadó.
- GRAEFFE, L. & LESTINEN, L. (2011) Towards Multicultural Education in Finland. In: J. ATHENA SPINTHOURAKIS, J. LALOR, M. BERG (eds) *Cultural Diversity in the Classroom*. Wiesbaden, Springer. pp. 109–128.
- GRIFFIN, A. A., CALDERALLA, P., SABEY, V. C. & HEATH, A. M. (2017) The Effects of a Buddy Bench on Elementary Students' Solitary Behaviour During Recess. *Inter-*

- national Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 10. No. 1. pp. 27–36. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131884>
- GOGOLIN, I. & KRÜGER-POTRATZ, M. (2010) *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen und Farmington Hills, MI, Verlag Barbara Budrich.
- HARZER, C., WEBER, M. & HUEBNER, E. SCH. (2021) School as a Positive Learning and Working Environment, In: C. R. SNYDER, SHANE J. LOPEZ, LISA M. EDWARDS, SUSANNA C. MARQUES (2021, eds). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford (NY), Oxford University Press. pp. 788–806.
- HUNYADI GY., M. NÁDASI M. & SERFŐZŐ M. (2006) „Fekete pedagógia”. *Értékelés az iskolában*. h. n., Argumentum.
- Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe*. National Policies and Measures (2019) Eurydice Report, Brussels.
- K. NAGY E. (2012) *Több mint csoportmunka*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LANGERNÉ BUCHWALD J. (2020) A tanulási céllal ingázó magyar tanulók helyzete az ausztriai közoktatásban. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 18. Nos 3–4. pp. 69–76.
- MTHETHWA-SOMMERS, SH. & KISIARA., O. (2015) Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals, *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, Vol. 12. No. 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056671.pdf> [Letöltve: 2022. 07. 07.]
- O'DEA, J. (2007) *Everybody's Different*. Camberwell, Acer Press.
- ÓHIDY A. (2017) Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskola-pedagógiai diskurzusban. *Educatio*, Vol. 26. No. 3. pp. 431–440. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.9>
- RÉTHY E. (2007) Integráció, inklúzió Európában. In: BÁBOSIK ISTVÁN, TORGYIK JUDIT (eds) *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. pp. 215–234.
- SLAVIN, R. E. (2001) Cooperative Learning and Intergroup Relations. In: J. A. BANKS, C. A. M. BANKS (eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, Jossey-Bass. pp. 528–634.
- SLEE, PH. T. & SKRZYPIEC, G. (2016) *Well-being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Switzerland, Springer.
- STARKEY, H. & OSLER, A. (2009) Democracy, Antiracism, and Citizenship Education: European Policy and Political Complacency. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 348–359.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. & SUÁREZ-OROZO, C. (2009) Globalization, Immigration and Schooling. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 62–76.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. & SUÁREZ-OROZO, C. (2017) The Sustainable Planet: Towards an Education for Sustainability. In: ANTONIO M. BATTRO, PIERRE LÉNA, MARCELLO SÁNCHEZ SODORO & JOACHIM VON BRAUN (eds) *Children and Sustainable Development*. Cham, Springer, pp. 93–102.
- TORGYIK JUDIT (2021) The School That Students Could Enjoy. *Eruditio-Educatio*, No. 4. pp. 83–92. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.83-92>
- VARGA A. (2015) Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: VARGA ARANKA (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE BTK. pp. 241–272.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.