

Identitást formálunk, vagy kompetenciákat fejlesztünk a többkultúrájú állampolgárok kinevelésében?

Ebben a dolgozatban azt az összefüggést szeretném megvizsgálni, amely a nemzetállami állampolgárság és egy nemzetközi állampolgárság között fennállhat. Az általam javasolt 'többkultúrájú állampolgár' fogalom, úgy vélem, megfelel e kapcsolat vizsgálatához. Érvélesem leegyszerűsítve úgy szól, hogy a többkultúrájú állampolgár képes kapcsolatba lépni, kommunikálni és együtt cselekedni más nyelvekhez és kultúrákhoz tartozó emberekkel. Nincs itt szó arról, hogy valamiféle nehezen meghatározható nemzetközi közösséggel kellene azonosítania magát, amelyet rendre a következő frázis jellemez: 'világpolgár vagyok'.

Hallani fognak majd arról, hogy egykoron mint nyelvtanár miként próbáltam olyan állampolgárokat formálni, akik képesek átlépni a nemzeti határokat, és szólni fogok majd a nevelés, különösen a kötelező iskolázás szerepéről is, amellyel a fiatalokat egy változó világra készítjük elő.

Megtudjuk majd azt is, hogy nyelvtanárként mennyire a kommunikációt állítottam a középpontba, ez azonban nem mentegetőzés, hiszen a nyelv nemcsak egy társadalmi csoporttal való azonosulást jelent, hanem eszköze annak is, hogy folyamatosan megerősítse az 'ugyanazon ugyanazt értjük' érzését a különféle társadalmi csoportokban, legyenek azok bár kicsik vagy nagyok, helyiek vagy nemzetiek, vagy akár nemzetköziesek is.

Hadd kezdjem mindjárt azzal, hogy vázoló az a változó világot, amelyre az előbb hivatkoztam. Közhely ma már azt állítani, hogy Európában nincsenek többé elzártságot jelentő határok, jóllehet ugyanez az Európa kemény határokat állít fel a világ más részeivel szemben. Az az Európa, amelyről beszélek, természetesen az Európai Unió, ahol divatos kifejezések jöttek létre abból a célból, hogy próbálják megragadni ezt az új realitást. Az egyik ilyen divatszó a 'diverzitás', a másik pedig a 'kultúrák közti párbeszéd'. 2008 az interkulturális párbeszéd éve volt az Európai Unióban és abban a nagyobb Európában, amit az Európa Tanács 47 tagállama jelent. Szintúgy 2008-ban jelent meg az interkulturális párbeszédéről szóló *Fehér Könyv*. Érdekes figyelembe venni ennek a Fehér Könyvnek a hangvételét, ugyanis e mű arra helyezi a hangsúlyt, hogy fontos a párbeszéd a marginalizált csoportokkal, ami nyilvánvalóan annak a politikai és társadalmi követelésnek a következménye, hogy elismerjük a diverzitást. A többségi csoportoknak dialógust kell folytatni a kisebbségi, marginalizált csoportokkal, de ugyanilyen fontos az is, hogy a többségi csoportok egymással is folytassanak párbeszédet. Meglátásom szerint éppen ez utóbbi a *Fehér Könyv* egyik gyengesége; a másik pedig az, hogy a párbeszéd – amely elsősorban azt jelenti, hogy kontaktust kell találni más emberekkel – véleményem szerint nem elegendő. Az úgynevezett kapcsolatteremtési hipotézis, vagyis az a hit,

hogy ha emberekkel találkozunk és beszélgetünk velük, az pozitív attitűdöket alakít ki egymás iránt, már régóta bizonyítottan nem elégséges. A kapcsolatteremtés csak akkor éri el a kívánt eredményeket, ha az is benne van, hogy az emberek együtt teszik mindezt, nem pedig csak beszélnek egymáshoz, vagy társalognak egymással. Ehhez a témához később visszatérek.

Miközben mindezt elmondtam a változásokról, egy pillanatra se felejtjük el, hogy a legfiatalabbak számára nem volt semmiféle változás, a világ mindig olyan volt, amilyen most. Bármilyenek is látjuk mi ezt a világot – akár változott, akár sem –, ha nagyobb rendszerességgel kívánunk ezzel az új helyzettel foglalkozni, kénytelenek vagyunk néhány alapfogalmat áttekinteni.

Először nézzük a 'nemzeti identitás', a 'nyelv' és az 'állampolgárrá nevelés' fogalmakat.

Érdekes figyelembe venni ennek a Fehér Könyvnek a hangvétele, ugyanis e mű arra helyezi a hangsúlyt, hogy fontos a párbeszéd a marginalizált csoportokkal, ami nyilvánvalóan annak a politikai és társadalmi követelésnek a következménye, hogy elismerjük a diverzitást. A többségi csoportoknak dialógust kell folytatniuk a kisebbségi, marginalizált csoportokkal, de ugyanilyen fontos az is, hogy a többségi csoportok egymással is folytassanak párbeszédet. Meglátásom szerint éppen ez utóbbi a Fehér Könyv egyik gyengesége; a másik pedig az, hogy a párbeszéd – amely elsősorban azt jelenti, hogy kontaktust kell találni más emberekkel – véleményem szerint nem elegendő.

Az állampolgárrá nevelés gondolköre az állam fogalma köré épül. Két olyan, hasonló és mégis különböző példát szeretnék felhozni, mint Anglia és Szingapúr, amelyekkel jellemezni tudom az új és régi államokat, a Keletet és a Nyugatot, habár tisztában vagyok azzal, hogy amit mondandó vagyok, annak a fejlődő államokra is vonatkoznia kellene, de ezt a munkát még nem végeztem el.

Angliával kezdem. Az angol nemzeti tervben három egymással rokon célkijelölést találunk az állampolgári nevelésben:

– Társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás kialakítása: az önbizalom formálása és a társadalmilag és erkölcsileg felelősségteljes viselkedés kialakítása.

– Részvétel a közösség munkájában: részvétel a lakóhely és más közösségek munkájában, amely egyben annak megtanulását jelenti, hogy e részvétellel és e szolgálattal miként tudjuk segíteni a közösséget.

– Politikai műveltség: az intézményeknek, a demokrácia problémáinak és mindennapi gyakorlatának megismerése [...] abból a célból, hogy miként legyünk eredményesek a nemzet életében – ez tehát egy olyan fogalom, amely szélesebb, mint a politikai tudás.

Összegzés: A tanulóknak olyan készségeket kell kifejlesztenünk, amelyekkel képesek ismereteket szerezni, kommunikálni, tevé-

kenységekben részt venni és felelős cselekedeteket végrehajtani [...] azáltal, hogy kapcsolatot teremtenek iskolai tevékenységük, valamint olyan más tevékenységek között, amelyek felölelik az iskolát, a helyi közösségeket és az egész világot.

Itt csak emlékeztetek rá, hogy a 'mi demokráciánk' és 'a nemzet' kifejezések Billignél (1995) a 'banális nacionalizmus' címszó alatt szerepelnek, ami összegezve azt jelenti, hogy természetesen a miénk az a norma, amelyet megkérdőjelezni sem lehet, sőt, ez még csak eszünkbe sem juthat. Az elkövetkezendőkben a közösségek típusaira szeretnék fókuszálni, és itt egyrészt az adott közösségek természete az érdekes, másrészt az egyén kapcsolódásának természete ezekhez a közösségekhez.

Három fajta és három szintű közösséget szoktak emlegetni: 'helyi', 'regionális' és 'nemzeti'. Ahhoz, hogy az egyén tevékenyen részt vegyen ezekben a közösségekben, és eredményes legyen a nemzet életében, egyaránt szüksége van deklaratív (szavakban megfogalmazható) és intuitív (folyamatokban érvényesülő) tudásra. Ugyanakkor szó esik a 'nagyvilágról', ami kissé ködös kifejezés, feltehetőleg a nemzeten túli közösségekre vonatkozik, de mindez végső soron homályban marad.

Ismereteink szerint a tudást megfelelő attitűdök kell, hogy támogassák, itt azonban nem történik közvetlen hivatkozás arra, hogy egy közösséghez bármely szinten érzelmi kötődés szükséges, és nincs direkt utalás a nacionalizmusra vagy patriotizmusra, habár az értelmezések ilyesmirel szólnak. (1)

Szingapúrban a helyzet egészen más. Mivel ennek az országnak csak fél évszázados a történelme, és a társadalom eleve különféle etnikai csoportokból áll, szükség van arra, hogy szándékosan kreáljanak egy nemzeti kötődést, még akkor is, ha a patriotizmus szó el sem hangzik. Az úgynevezett 'Nemzeti Nevelés' beindításakor, amelynek a célja az, hogy átjárja az összes tantervet és kiegészítse 'A polgári és erkölcsi nevelés' elnevezésű tantárgyat, az illetékes miniszter a következőket mondta:

„A Nemzeti Nevelés célja a nemzeti kohézió, a túlélési ösztön és a jövőbe vetett hit kifejlesztése. [...] diákjainkat olyan alapvető attitűdökkel, értékekkel, törekvésekkel kell felszerelnünk, amelyek segítségével szingapúriakká válnak. Ez az a közös kultúra, amely mindannyiunk számára elfogadható életfelfogást biztosít, amely közelebb viszi őket egymáshoz, hogy egyetlen nemzetként viselkedjenek, amikor komoly problémákkal kell szembeséniük. Ugyanakkor mindez jól megalapozott hittel is szolgálhat az ország jövőjét illetően. Ez az a DNS, amelyet egyik generációnak a következőre át kell hagyományoznia.” (2)

Ez a beszéd igen erőteljes. A DNS áthagyományozódásának metaforikus képe egyik generációról a másikra azt sugallja, hogy az országhoz való tartozás biológiai erejű kell, hogy legyen, és arra a fogalomra utal, hogy népet és országot a vér köt egybe. Néhány korábbi nemzetállamban ugyanez volt a nemzeti összetartozás meghatározó jegye, leg-hírhedtebb szélsőségekként a náci Németországban vagy Jugoszlávia egyes területein. Ha visszatérünk a szingapúri tantervi dokumentumokhoz, a Nemzeti Nevelés céljait meglehetősen szókimondóan fogalmazták meg: nemcsak tudást, készségeket és attitűdöket kell fejleszteni, mint Angliában, hanem érzelmeket és elkötelezettséget Szingapúr iránt, nemkülönben némely meg nem nevezett ellenséggel szemben:

– először ki kell fejleszteni egy olyan *tudatosságot mindazon tényekről, körülményekről és lehetőségekről*, amelyekkel Szingapúrnak szembe kell néznie, hogy a diákok képesek legyenek meggyőződéssel és a realitások figyelembevételével döntéseket hozni saját jövőjük érdekében;

– a közösség és a nemzet iránt olyan *érzelmi odatartozást és elkötelezettséget* kell kifejleszteni, amely tartós, és lehetővé teszi a harcot akkor is, amikor az esélyek ellenünk szólnak.

Ezt a kötődést mintegy a pszichológiai fejlődés szintjein is megfogalmazták: „általános iskolai szinten a diákoknak szeretniük kell Szingapúrt; középiskolai szinten megtanítják őket arra, hogy ismerjék meg Szingapúrt; főiskolai és egyetemi előkészítő szinten pedig arra biztatják őket, hogy vezessék Szingapúrt”.

Egyaránt vannak persze hasonlóságok és különbségek is Anglia és Szingapúr között. Szingapúrban mindaz, ami a nemzet fölött van, fenyegető, és ezért el kell utasítani: 'ki kell állni és harcolni kell, amikor az esélyek ellenünk szólnak'. Ez része annak a kényszerképzetnek, hogy Szingapúr egy olyan sziget, amelyet más, ellenséges államok vesznek körül, amelyek bármikor eláraszthatják. Ezek az országok többnyire muszlim országok, így van egyfajta párhuzam az iszlám iránt érzett félelemben a Nyugattal. Az angol nemzeti tantervben a más országokkal való kapcsolat kevésbé terhelt, bár ott is vannak viták az iszlámról (lásd a fenti idézetet). Hivatkozik a kurrikulum például arra, hogy a

diákok fejlesszék tudásukat, és értsék meg „az Egyesült Királyság kapcsolatát Európával, beleértve az Európai Uniót vagy kapcsolatait az egykori brit nemzetközösséggel és az Egyesült Államokkal”. Mindezek politikai viszonyok, amelyeket megfelelő kormány-szervek alakítanak. Nincs viszont utalás arra, hogy a diákoknak részt kellene venniük ebben, vagy hogy a diákok szerves részeknek képzeljék el magukat a nemzetnél nagyobb közösségekben, kivéve talán a halvány utalást a 'nagyvilágra', amelyet már korábban idéztünk.

Mindennek persze hosszú története van, még akkor is, ha Szingapúr és esetleg Anglia is új nációknak tekinthetők. Engedjék meg, hogy egy példával szolgáljak a 19. századi Franciaországból, abból az időből, amikor a kötelező iskolázás éppen csak elkezdődött. Az idézet egy tanuló füzetéből való, aki technikailag az írást gyakorolta, de egyben egy üzenetet is megtanult:

„Mi az a la patrie?

Ez az az ország, ahol az ember született. Tudjátok, gyerekek, a családokat, az iskolákat, ahol a születek, testvéreitek, nővéreitek és barátaitok vannak, az a ti kis patrie-tok [...]

De azt is tudjátok, hogy a ti kis falatok nincs egyedül. Ha sétálni indultok, láthatjátok a szomszéd falvak templomtornyait, talán néhányat már meg is látogattatok közülük. Olyan embereket találhattok ott, akik ugyanolyan életet élnek, mint ti, és ugyanazt a nyelvet beszélik. Ők a ti polgártársaitok, ugyanannak a big patrie-nak a gyermekei.

Tárgítsátok ki látóhatárokat, és képzeljétek el ezer meg ezer falvat és várost, amelyek egymáshoz közel helyezkednek el a dombokon, a völgyekben, a síkságok közepén, amelyeket folyók szelnek át. Képzeljétek el ezt az egész országot, amely az Atlanti-óceánnal, a Földközi-tengeri térséggel határos; amelynek határain magas hegyek, a Jura, az Alpok és a Pireneusok helyezkednek el. Ez a ti közös patrie-tok, a 'la belle France', amelynek nevét csak tisztelettel és szeretettel ejthetitek ki.”

Ebben a példában természetesnek vették, hogy a nyelv a „mi nyelvünk”, meg sem kell neveznünk. A nyelv szerepe a nemzetállamok létrejöttében és fenntartásában közismert. Az idézetek az angol és a szingapúri tantervből megfelelnek Anderson (1991) fogalmának a nemzetről, amely egy elképzelt közösség. Anderson azt állítja, hogy a 'nyomatott nyelv', az újságok és könyvek hatalma döntő jelentőségű a közösség érzésének megte-méréésében, és külön hangsúlyozza az írni-olvasni tudás jelentőségét. Az írni-olvasni tudás az oktatás eredménye. Az oktatási rendszer kulcsfontosságú a nemzetállamok létrehozásában, ahogy azt Hobsbawm (1992) és mások bemutatták.

A nemzetállam így – inter alia – egy kommunikációs közösség, amelynek közös nyel-ve és írott nyelvűsége van. Ez a közös nyelv többnyire a nemzeti nyelvként kijelölt nyelv (itt most természetesen egyszerűsíték, hiszen több olyan állam van – köztük Magyarország is –, ahol több mint egy hivatalos vagy elismert nyelv van, de azt gondolom, hogy – mutatis mutandis – az érvelés mégis igaz).

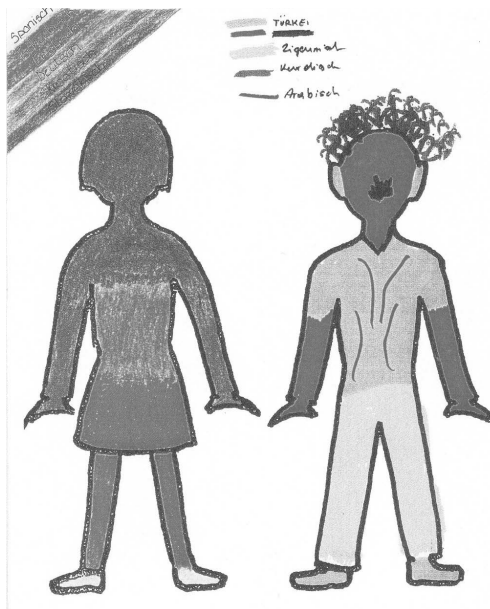
Így a nyelvi identitás és a nemzeti identitás szorosan összefügg egymással egy formális, intézményesült „kommunikációs közösség” révén – amelyet talán jobban jelölne a „kommunikáló társadalom” kifejezés, amennyiben a 'Gemeinschaft'/'Gesellschaft' megkülönböztetést használjuk. Nyilvánvaló, hogy az oktatás és a nemzeti tanterv kulcsszerepet játszanak ennek a kommunikációs társadalomnak a fenntartásában.

Másfelől a közösségeknek számos olyan más szintje van egy társadalomban, amelyek nem feltétlenül az állami intézményeken belül vagy azok által jönnek létre, és ezért jellegzetességeikben inkább a 'Gemeinschaft'-ra hasonlítanak. Ezek a szervezetek és intézmények a civil társadalom képződményei, amelyek a formalitás másfajta fokozataival rendelkeznek, ahol érvényesül a szólásszabadság. Az ilyen kommunikációs közösségek megkérdőjelezhetik a hivatalos állami megnyilatkozásokat (Kennedy és Fairbrother, 2004, 296. o.). Ugyanakkor az ilyesfajta kihívások nagy valószínűséggel ugyanazon a hivatalosan elismert nemzeti nyelven folynak, vagy annak egy változatában, és ezért ismét szembetalálkozunk a nemzeti nyelv fontosságával, illetve a nemzeti nyelv és nem-

zeti identitás kapcsolatának forszírozásával. A ragaszkodás ahhoz, hogy a bevándorlónak legalább minimális nyelvi kompetenciára szert kell tenniük, ha meg akarják kapni az állampolgárságot – és ez számos országban így van –, egyszerűen ennek a logikának a meghosszabbítása.

Mégis, a helyzet ennél sokkal bonyolultabb. Engedjék meg, hogy bemutassak Önöknek két gyermeket és a hozzájuk tartozó nyelveket:

spanyol cseh angol német horvát szlovák	török cigány kurd arab
--	---------------------------------



1. ábra

Ezek a képek azzal a technikával készültek, amelyeket Hans-Jürgen Krumm fejlesztett ki a Bécsi Egyetemen, aki elmagyarázza a kisiskolásoknak, hogy nagyjából miről van szó, és arra kéri őket, hogy nyelvi repertoárjukat színekkel érzékeltessék, de úgy, hogy testükön mutassák be, hogy az egyes nyelvek miként működnek számukra.

Azt gondolom, hogy körülöttünk néhány európai nagyjából így néz ki most, és kétségkívül vannak hasonló gyermekek – komplex nyelvtudással és identitásokkal – Magyarországon is. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy vannak körülöttünk más gyermekek is, akiknek a nyelvi és identitás-(tér)képe még mindig nagyon egyszerű. Ha ugyanezt a gyakorlatot Északkelet-Angliában, Durham megye néhány falvának gyermekein hajtánám végre, akkor csak egyetlenegy színt használnának saját maguk megjelenítésére. A Durham megyében tanulók körében végzett kutatásom azt bizonyította, hogy bár aggasztja őket, de ugyanakkor szeretnének többnyelvű és más identitású emberekkel találkozni. Gyakran mondták: „lehet, hogy rólam beszélnek”.

Így tehát, ha kultúrák közötti párbeszédéről beszélünk, az nem csak olyan emberek között folyik, akik több nyelvet és kultúrát ismernek, hanem olyanok között is, akiknek nyelvi és

kulturális azonossága sokkal egyszerűbb. A komplex képletek gyakran az úgynevezett marginalizált csoportokban fordulnak elő, az egyszerűek pedig a többségi csoportokban.

Mégis, annak ellenére, hogy az emberek közötti összetettebb interakció megfogalmazódásának igénye már megjelent, jelenleg még mindig egy olyan erőteljes politikai szerveződésű jelenséggel állunk szemben – a nemzetállammal –, amely a nyelvi identitáshoz és kompetenciához kötődik, és ahol az a képesség, hogy az egész társadalom által értelmezhető szövegeket olvassák, döntő jelentőségű. Mindenekelőtt ezt a kompetenciát fejlesztik az iskolázás során, amelyben ez a követelmény úgy jelentkezik, mint az állampolgároktól megkövetelt, a nemzetállamhoz és annak normáihoz való kötődés legfontosabb mutatója. A nemzetállamnak azt a jogát, hogy nyelvi kompetenciát és identitást várjon el, egyelőre nem érte kihívás. Általános meggyőződés az, hogy a nyelvi kompetencia lényegében „anyanyelvi beszélőt” jelent. Az utóbbi önmagában is bonyolult fogalom, de most ezt nem boncolgatom tovább.

Mindezek ellenére vannak már jelei annak, hogy a nemzeti nyelvek és az anyanyelvűek dominanciáját egyfajta kihívás éri. Az Európai Unió esetében látunk példát arra, hogy a nemzetállamok fokozatosan feladják ezt a teljhatalmat, és egyfajta transznacionális megközelítést tesznek magukévá. Az ilyen esetekben olyan pártoló megjegyzéseket olvashatunk, hogy más nyelvek is lehessenek egy közösséggel vagy társadalommal való azonosulás megeremtésének alapjai. Mindezt az EU 1995-ös *Fehér Könyve* nagyon is világossá teszi:

„A nyelvek tudása – más emberek megismerésének a kulcsa. A nyelvek tudása segíti annak az érzésnek a felépítését, hogy európai vagyok, annak minden kulturális gazdagságával és diverzitásával egyetemben, és hogy képes vagyok megérteni Európa polgárait.

[...] A többnyelvűség szerves része az európai identitásnak/állampolgárságnak és a tanulás alapú társadalomnak.” (*European Commission*, 1995, 67. o.).

Ez egy olyan állítás, amelyben az ’európai’ szó behelyettesíthető szinte bármely nemzetiség nevével, és az ’elképzelt közösség’ nyelvének szerepével kapcsolatos párhuzamok világossá válnak. A nyelvtől elvárjuk, hogy identitást hozzon létre, viszont az is világos, hogy csakúgy, mint egy nemzetállamban, a kommunikáció különféle típusai között nem csak azokat találjuk meg, amelyek formálisak és intézményesültek, hanem azokat is, amelyeket a civil társadalom hoz létre.

Ami az európai példát mássá teszi, az csak annyi, hogy nem várható el, hogy az emberek mindazon nyelvek anyanyelvi beszélői legyenek, amelyeket aközben sajátítanak el, hogy európai állampolgárokká válnak. Mindaz a munka, ami Brüsszelben folyik a nyelvekről szóló ’Europass’ vagy Strasbourgban az ’Európai Nyelvi Portfólió’ kifejlesztésében, csak annak a jele, hogy az európai hatóságok – csakúgy, mint azok a nemzeti hatóságok, akik ezt támogatják – egységesen elismerik, hogy a többnyelvűség kompetenciája perdöntő jelentőségű. Megkérdőjeleződött az az intézményesült politikai elvárás, hogy az anyanyelvi beszélő kompetenciája identifikációjának szerves része, helyette a többnyelvűség kompetenciája az elvárás, mint ahogy azt a *Közös Európai Referenciakeret* meghatározza:

„[...] az a képesség, hogy több nyelvet kommunikáció céljaira használjunk és részt vegyünk kultúrák közötti interakciókban, amelyekben az egyén mint társadalmi cselekvő több nyelven, különféle szintű nyelvtudással, nemkülönben több kultúrában szerzett tapasztalattal rendelkezik.” (*Council of Europe*, 2001, 168. o.)

Ebben az idézetben a társadalmi cselekvés fogalma igen fontos, mint ahogy azt később majd látni fogjuk. Egy képzeletbeli európai kommunikációs közösség jövőbeli sikere feltételezi a többnyelvűség kompetenciáit, így pedig mind a formális, mind a civil társadalom diskurzusai, szövegei túlnyúlnak a nemzeti határokon, európai szintre kerülnek.

Összefoglalom mindazt, amit eddig mondani kívántam. A jelenlegi nemzetállamon belül mind a hivatalos intézmények államilag támogatott diskurzusa, vagy a civil társadalom diskurzusa szintjén egy vagy több nyelv közös használata, valamint a közös értékek, meggyőződések és viselkedések az együtvé tartozás érzését erősítik, mégpedig a nemzetállamhoz való tartozás érzését, a nemzeti identitás és a nemzeti nyelv vagy nyelvek által. Ahol az ilyen diskurzusokat transznacionális szinten gyakorolják – mint ahogy az az európai kontextusra egyre inkább jellemző –, mindazok a kapcsolatok is, amelyeknek létre kell jönniük identitás és nyelv között, hasonlóak, csakúgy, mint a közös meggyőződések, értékek és viselkedések kifejeződése, amelyen a kommunikáció és egy egymást értő közösség létrehozása alapulhat. Akár hasonlóak, akár különbözőek azonban ezek a kapcsolatok, eltéréseik fogalmi és nyelvi relativizmuson alapulnak, amelyeket azelőtt kell tárgyalnunk, hogy folytatnánk az állampolgári nevelés problematikáját.

Hogy a fogalmi és nyelvi relativizmushoz megfelelő kiindulóponttal szolgáljunk, vegyük fontolóra a többnyelvűség lehetséges alternatíváját, amely nem más, mint egy mindenki által támogatott 'lingua franca' elfogadása. A történelemnek ezen a pontján ez csak az angol lehetne – de ez politikailag nem elfogadható, hiszen felmerülhetne a nyelvi imperializmus vádpontja. Mi több, ez nem is lenne kívánatos. A transznacionális diskurzusok nem hagyatkozhatnak egyetlen garantáltnak tekintett közös nyelvre és annak jelentésviszonyaira. Az a diskurzus, amelyre szükségünk van, nem egyszerűen csak olyan, ami lehetővé teszi az információcserét – ahogy az egy lingua franca segítségével létrejöhetne. Azok a témák, amelyek egy társadalmi diskurzus során felmerülnek, elválaszthatatlanok a kortárs és ugyanakkor történeti értékektől és árnyalatbeli különbségektől; így a kapcsolat nyelv és gondolkodás, illetve nyelv és világnézet között döntő fontosságúvá válik.

Mindezt akár úgy is bemutathatjuk, hogy magát a 'citizen' szót elemezzük. Tekintsék át a következő diszkussziót arról, hogy miért nehéz a 'citizen' szó lefordítása norvég nyelvre.

„Fogalmi szinten az angol 'citizen' és 'civic' szavaknak nincsenek jó szinonimái a norvég nyelvben. A leggyakoribb fordítás a 'borger', amelynek olyan jelentései vannak, mint 'városlakó', burzsoá (mint amely a 'paraszt'-tal és a 'munkás'-sal szembeállítható), továbbá 'politikailag konzervatív'. E problémák megoldása céljából a 'medborger' szó ('társ-polgár') kezd meghonosodni. Amivel a 'medborger' színesíti az eredeti fogalmat, az az, hogy valószínűleg több figyelmet fordít az eredeti jelentés kollektív vagy egymással rokonítható jelentésárnyalataira.” (Skeie, 2003, 55. o.)

(Olyan nyelvet kellett használnom, amelyet ismerek, de feltételezem, hogy hasonló példákat találnak Önök is olyan nyelvekben, amelyeket ismernek. A 'citizen'/'citoyen' szó fordítása németre például szintén hírhedten bonyolult.)

A szerző azzal folytatja, hogy „egy nemzetközi olvasótábor számára kissé szűk látókörűnek tűnik, ha valaki nyelvi részletkérdésekbe bonyolódik”. Szó sincs szűklátókörű-

Nem más itt a tét, mint az, hogy valaki képes legyen elvonatkoztatni saját kultúrájától, annak gyakorlatától és termékeitől, és ugyanakkor meglátni egy másikban ugyanezeket. Összehasonlító mellérendelés segítségével az egyén képes arra, hogy felismerje azokat a jelenségeket, amelyek túlon túl ismerősek a saját kultúrájában, de nagyon furcsák egy másikban. Így értékítéleteket is lehet hozni, de ezek az értékítéletek világosan megfogalmazott és igazolható kritériumokon kell alapuljanak, és egyaránt lehetnek negatívak vagy pozitívak, akár a saját, akár más kultúrákról van szó.

ségről: én éppen azt gondolom, hogy mindezzel nyilvános viták lehetséges problémáit fedtük fel. Még akkor is – és itt éppen ilyen esetről van szó –, ha a norvég beszélő nem várja el beszédpartnereitől, hogy megértsék a norvég jelentésárnyalatokat és szókapcsolatokat, a ki nem mondott feltételezés mindvégig az, hogy ha valaki az angolt mint lingua franca-t beszéli, akkor a kölcsönös megértés azonnal bekövetkezik – ami rendkívül távol áll az igazságtól. Az olyan tudósok, mint Skeie, aki Marshallt idézi, és ismeri az angol-szász irodalmat, meg a 'citizen' szó brit szókapcsolatait és konnotációit, egyszerűen nem jellegzetes képviselői a norvégoknak vagy másoknak, akik az angolt lingua franca-ként használják, és akik nem lesznek képesek arra, hogy adoptálják mindazokat a jelentésárnyalatokat és kollokációkat, amikor angolul beszélnek, bármilyen jó grammatikai és fonetikai képességekkel is rendelkeznek. Néhányan talán nem is kívánják mindezt elsajátítani, mindazon hegemónikus következmények miatt, amelyet egy uralmon lévő nyelv adoptálása jelent. Valójában a lingua franca segítségével lejátszódó kommunikációkban az történik, hogy a beszélgetőpartnerek saját értelmezéseiket vezetik be abba a nyelvbe, amelyet éppen használnak (Meierkord, 2002).

Skeie elemzése csak azt mutatja, hogy jelentős nehézségek származhatnak abból, ha valaki meg akarja érteni azt a szót, hogy 'citizen', miközben norvég anyanyelvű; és még azt is, hogy a 'borger', 'Bürger' és 'citoyen' szavak nem szinonimák; továbbá azt is, hogy egy angol anyanyelvűnek problémája lehet a 'medborger'-rel. Ennélfogva bármilyen transznacionális kommunikáció az állampolgárságról problematikus lehet.

Mindez persze távolról sem új felismerés. Az antropológusok már évek óta beszélnek erről, és Winch álláspontja is ez, amikor azt tárgyalja, hogy mennyire képes valaki, aki európai vagy észak-amerikai, és akinek a fogalmi világa a természettudományok racionalitásán alapul, megérteni az afrikai azandék mágiájának racionalitását. Ugy érvel: ahhoz, hogy megérthessük azt a fajta racionalitást és értelmességet, 'újfajta fogalmi egységet kell kreálnunk az értelmességre, amely némileg rokonítható a régi fogalomhoz, ugyanakkor a saját kategóriáink jelentős átállítását igényelheti' (Winch, 1964, 317. o.).

Nincs most időm arra, hogy bemutassam egy ilyen átállítás folyamatának pszichológiai elemzését, de mindez fontos kérdéssé válik, ha olyan pedagógiai stratégiákat akarunk fejleszteni, amelyek segítik például a norvég anyanyelvűeket abban, hogy megértsék és helyesen használják a 'citizen' szót, hogy az angolok megértsék a 'medborger' szót, és hogy mindkét náció legyen tudatában annak, hogy milyen kelepcebé kerülhetnek, ha az angolt lingua franca-ként használnák abból a célból, hogy transznacionális közösségekben beszédbe elegyedjenek és egymásra hassanak.

Mindez visszavis engem a transznacionális közösségek témaköréhez.

Mi a jelentése annak, hogy transznacionális közösség, vagy még inkább azé, hogy transznacionális civil társadalom?

A transznacionális közösségek létezése nem új, de egyre inkább nyilvánvaló és fontosá válik mindenki számára. A transznacionális közösségeket régebben inkább úgy ismerték, hogy diaszpórák, mint amilyen például a zsidó diaszpóra (Castles, 2004, 28. o.). Az 1945 utáni korszakban munkásokból álló diaszpórák (vendégmunkások vagy hasonlók) nagyon is látható részévé váltak az iparilag fejlett világ nem egy társadalmának. Az új technológiák segítséget nyújtanak ezeknek az embereknek, hogy napi kapcsolatban álljanak azokkal az országokkal, ahonnan származnak: azokat a helyeket, amelyeket Buruma antennavárosoknak nevez. (3) Szingapúr és más ázsiai országok Nyugat-Ázsiától Kelet-Ázsiáig ugyanúgy megtapasztalhatták ezt, mint Európa. Ezeket az új diaszpórák-közösségeket, akik úgy kötődnek az anyaországhoz, hogy más családtagok gyakran harmadik országban tartózkodnak, ezidáig perifériális jelenségként kezelte a társadalmi többség. Néhány országban ugyan elismerte jelenlétüket az oktatási rendszer azzal, hogy bevezette a multikulturális nevelés különféle formáit, de ez is rendszerint egy olyan

válasz, amely a nemzetállamot és a jelenleg fennálló politikai rendszerbe való integrálódást állítja a középpontba.

Ami egyre inkább nyilvánvaló a tanárok számára, az az, hogy különféle korú hallgatóik már transznacionális hálózatok képviselői a globalizáció és a kommunikációs technológiák fejlődése következtében. Észlelik, hogy a gyermekek azért hiányoznak az iskolából, mert meglátogatják nagyszüleiket az anyaországban, és azt is tapasztalhatják, hogy a számítógépes technológia és az internet folyamatos interakciót tesz lehetővé nagy távolságok áthidalása mellett. A kérdés az, hogy ezek a hálózatok előfutárai-e az olyan transznacionális közösségeknek, amelyeknek majd lesz politikai célja és státusa. Ennek minden bizonnyal megvan a lehetősége, ahogy arra Castles (2004, 27. o.) is rámutat:

„A transznacionális közösségek olyan embercsoportok, amelyek identitása elsősorban nem azon alapul, hogy valamely speciális területhez kapcsolódnak. Így aztán erőteljes kihívást jelentenek a nemzetállamhoz tartozás hagyományos eszméje számára [...]. A transznacionális közösség fogalma a hangsúlyt a szabad emberi tevékenységre helyezi; az ilyen népcsoportok határokon átnyúló tevékenységek eredményeképpen jönnek létre, amelyek egybekapcsolják az egyéneket, a családokat és a helyi csoportokat.”

Az emberi cselekedetek és működőképesség potenciáljának felismerése egyelőre még csak az úgynevezett 'Non-Governmental' (nem kormányzati, civil) szervezetek (NGOs) munkájában látható. Ezek azok a létező szervezetek, amelyek azért csatlakoztak egymáshoz, hogy befolyásolják a globális politikát, és amelyek utóbb összetettebb fejlemények alapjaivá is válhatnak.

Azt is el kell itt mondanunk, hogy a terroristacsoportok is transznacionálisak, ők is végrehajtják saját akcióikat, amelyekkel a maguk módján a nemzetállamokat provokálják.

A transznacionális közösségek kifejleszthetik egy civil társadalom „választóközzeit”, és azok, akik erről a témáról írnak, felvetik annak lehetőségét, hogy az állampolgárság új fogalmát kell bevezetni. Wagner megkülönbözteti azon szerzőket, akik azt remélik, hogy majd kialakul egy kozmopolita állampolgárság, (4) azoktól, akik a transznacionális állampolgárságot részesítik előnyben. Az előbbi szeretne elszakadni a nemzetállamok kötöttségétől, és egy új dimenziót kíván feltámi, amely „párbeszédet folytat, és olyan kommunikatív közösségeken alapul, amelyeknek megvan az ereje ahhoz, hogy szembeszálljanak az igazságtalan társadalmi struktúrákkal”. Az utóbbi elismeri, hogy a nemzetállam realitás, de azt szeretné, hogy egyre több ember tartozzon több mint egy nemzetállamhoz, akiket elismerésképpen majd „egy olyasfajta állampolgársággal ruháznak fel, amely minden olyan országban jogokat biztosít nekik, amellyel azonosulni képesek: ahol dolgoznak, ahonnan származnak, vagy amelyekhez kulturálisan kötődnek” (Castles, 2004, 284. o.).

Akár kozmopolita, akár transznacionális irányultságú többkultúrjútság a végeredmény, mindenképpen szükség lesz interakcióra és kommunikációra, szükség lesz deklaratív tudásra azokról a közösségekről, amelyek a nemzetek fölött helyezkednek el, és szükség lesz azokra az ösztönös ismeretekre, hogy miként kell cselekedni és interakcióba lépni. Ez az a pont, ahol a többkultúrjú (állam)polgár döntő jelentőségűvé válik.

Ahhoz, hogy meg tudjam magyarázni, mit jelent a többkultúrjú állampolgár, először meg kell tárgyalnunk az 'interkulturális kompetencia' fogalmát.

Számos olyan kultúraközi vagy transznacionális kompetenciamodell létezik, amelyet olyan kutatók fejlesztettek ki, akik a nemzetközi üzleti kommunikáció területén dolgoznak, vagy az átmenetileg, de mégis hosszabb ideig külföldön tartózkodók új lakóhelyükhöz való alkalmazkodásával foglalkoznak: ilyenek például a bevándorlók, a vándoréletet élők, a menekültek és hontalanok. Vannak olyan modellek is, amelyeket azok fejlesztettek ki, akik idegen nyelveket tanítanak, és meg akarják lelteni a módját annak, miként lehet meghatározni, hogy milyen kulturális tudásra és ismeretekre van szükség az idegen nyelvek osztálytermi oktatása során.

1997-ben bemutatam egy ilyen interkulturális kompetenciamodellt, amelyet azóta az egész világon használnak a nyelvtanárok. Olyan normatív, ideális modellről van szó, amelyből levezethetők az idegen nyelvek tanításának és tanulásának céljai. Különbözik tehát azoktól a leíró jellegű modellektől, amelyek azt mutatják be, hogy mit jelent két-kultúrájának vagy többkultúrájának lenni. Ez a modell azt javasolja, hogy a nyelvi és kommunikatív célokat integrálni szükséges az interkulturális kompetencia céljaival. Ennélfogva ez egy interkulturális kommunikatív kompetenciamodell, nem pedig csupán az interkulturális kompetencia modellje.

Jelenlegi témám szempontjából rendkívüli jelentőségű az a tény, hogy a modell, amit alkottam, magában foglalja a 'kritikai kulturális tudatosság' fogalmát:

„A kritikai kulturális tudatosság olyan képesség, amelynek segítségével az egyén explicit kritériumok alapján képes kritikusan értékelni a saját vagy más országok kulturáinak lehetőségeit, mindennapi kulturális gyakorlatát és e kultúrák termékeit.” (Byram, 1997, 53. o.)

Nem más itt a tét, mint az, hogy valaki képes legyen elvonatkoztatni saját kultúrájától, annak gyakorlatától és termékeitől, és ugyanakkor meglátni egy másikban ugyanezeket. Összehasonlító mellérendelés segítségével az egyén képes arra, hogy felismerje azokat a jelenségeket, amelyek túlnótlán ismerősek a saját kultúrájában, de nagyon furcsák egy másikban. Így értéktételeket is lehet hozni, de ezek az értéktételek világosan megfogalmazott és igazolható kritériumokon kell, hogy alapuljanak, és egyaránt lehetnek negatívak vagy pozitívak, akár a saját, akár más kultúrákról van szó.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezeket a kritériumokat pontosan kell kifejteni, és igazolhatónak kell lenniük. Az igazolhatóság állhat racionális talajon, vagy alapulhat hiten is, de ha nem explicit és nem igazolható, akkor az értéktételek előítéletté vagy morális relativizmussá silányul.

Azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a kritikai-kulturális tudatosság nem sine qua nonja az interkulturális kommunikációnak. Más modellek csak készségekre terjednek ki és a hatékony kommunikáció ismeretére. A 'kritikai kulturális tudatosság' nevelési cél, azaz olyan cél, amelyet azok a nyelv- és kultúrtanárok követnek, akik felelősséget vállalnak a tanuló neveléséért, nem csak kommunikációs készségeiket fejlesztik.

A modellnek éppen ezt az aspektusát kívánom egybevetni a politikai neveléssel, valamint a többkultúrájú személyiség nevelésével, egyúttal mérlegelni kívánom azt a kapcsolatot, amely a kritikai kulturális tudatosság és a politikai/polgári nevelés között fennáll.

A 'politikai nevelés' szókapcsolat sok ember számára 'elrémisztő' idézőjeleket igényel. Mindettől függetlenül a politikai nevelésre ('politische Bildung') irányuló figyelem már évtizedek óta nyilvánvaló Németországban, egészen a II. világháború végétől fogva, így kiindulási pontként német tudósoktól, Himmelmantól és Gageltől idézek.

Gagel (2000) a 'politischer Unterricht'-nek (politikai tanítás és tanulás) két dimenzióját határozza meg: az első a társadalomtudományi nevelés dimenziója, amelyben a hangsúly az episztemológián és egy kognitív orientáción alapul: egy olyan tudás elsajátításán, amelynek a napi életben gyakorlati jelentősége van. A második a politikai nevelés dimenziója (szűkebb értelemben), ahol a hangsúly a viselkedésre és egy értékelő orientációra esik, amelynek célja, hogy növelje a tudatosságot, vagy egyenesen meghatározza a 'helyes' viselkedés jellegzetes vonásait a politikai közéletben. Ebben az értelemben a politikai nevelés számára három célt tűz ki:

„Eigenes politisches Handeln als wünschenswert ansehen lernen.
Demokratische Handlungsformen als Werte anerkennen lernen.
Interesse für öffentliche Aufgaben gewinnen.”

(Gagel, 2000, 22–23. o.)

– Meg kell tanulni, hogy a politikai tevékenységben való személyes részvétel kívánatosnak tekinthető.

– Meg kell tanulni, hogy a cselekvés demokratikus formái értékek (és csakis a demokratikus formák azok); mindezeket demokratikus 'erényeknek' nevezhetjük.

– Magunkévá kell tenni a közügyek iránti érdeklődést, és készen kell állni arra, hogy a társadalmi problémák politikai megoldása iránt is érdeklődjünk.

Összefoglalásában felhívja a figyelmet arra, hogy a kognitív, az értékelő és a viselkedési dimenziók egyaránt hangsúlyossá válnak: „Politische Bildung dient dem einzelnen zur evaluativen Orientierung in seiner Umwelt und befähigt ihn zum demokratieadäquaten Verhalten” („A politikai nevelés abban segíti az egyént, hogy értékelő szemmel orientálódjon saját környezetében, és legyen képes demokratikusan viselkedni” (Gagel, 2000, 22–24. o. – saját fordítás).

Engedjék meg, hogy bemutassam, hogy ez miképpen működhet a gyakorlatban olyan példák segítségével, amelyek a már korábban hivatkozott Angol Nemzeti Tanterv illusztrálására szolgálnak. Mint ahogy azt már korábban is említettem, az Angol Tanterv nem képes olyan közösséget elképzelni, amely a nemzet és az állam fölött áll.

Akadnak viszont olyan érdekes ötletek, amelyek segítenek a fiataloknak abban, hogy az országukban élő más csoportokkal is azonosíthassák magukat. Ebben az értelemben a tanterv reagál arra az elképzelésemre, hogy az iskolának segítenie kell a fiatalokat annak megértésében, hogy ezek a fogalmak milyen bonyolultak. A példát az angol polgári nevelés honlapjáról vettem.

2. Az iskolák szerepe – nyelvi nevelés és állampolgári nevelés

„Az én helyi közösségem” (8. évfolyam, 12 éves kor)

CÉL: hogyan tegyem jobbá a helyi közösséget

adatok gyűjtők helyiektől, elemzem őket és bemutatom az osztálynak

Tevékenység: időtartama 5 tanóra és iskolán kívüli munka

A helyi közösség osztálytermi megvitatása

Csoportmunka: beszámoló arról, hogy a család barátai és a szomszédok mit szeretnének javítani a közösségen

Más források tanulmányozása – videók, könyvtár

Minden csoport egy számítógép-használattal létrehozott poszter-bemutatót tart stb. – „Kialtvány a változtatások érdekében.”

(Az itt következő két ábra színes szkenneléssel a gyermek eredeti kézírását, illetve számítógépes munkáját ábrázolja. Technikai okokból jelen esetben csak a tartalmi közvetítésre szorítkozhattunk.)

A Nemzeti Tanterv a gyakorlatban (QCA)

Munkafázis

Jane bemutatja azokat a témákat, amelyek saját kutatásain alapulnak

A helyi közösség

Cél: hogy együtt dolgozzunk, hogy beazonosítsuk a problémákat, és hogy fontolóra vegyük azokat a módszereket, amelyekkel helyi közösségünk javítható.

Hatfield: Adottságok

	<i>Ellátottság, kiszolgálás</i>	<i>Biztonság</i>	<i>Környezet</i>
A jó dolgok:	Vonatok, buszok	Térfigyelő kamerák	Fák
Képtár	Képtár	Rendőrség	Növények
Mozi	Mozi	Tűzoltóság	Közvilágítás
Egyetem	Úszás	Közlekedési örök	A képtár színe
Iskolák	Patakparti erdők	Orvosok	Virágtartó
Uszodák	Iskolák	Közvilágítás	kosarak
Patakparti erdők	Könyvtár	Kövezet	Parkok, tavak
	Szupermarketek	Közlekedési jelzőlámpák	Utak, a vidék

Szemét
Falfirkák

◆◆◆◆◆ National Curriculum in Action

Items of work

Jane identifies local concerns from her survey

Local Community

Aim: To work together, to identify concerns and consider ways of improving our local community.

Hatfield: Facilities

	Facilities, Service	Safety	Appearance
Good Things:-	Trains, Buses	CCTV	Trees
Galleria	Galleria	Blice	Plants
Cinema	Cinema	Fire Station	Lights
University	Swimming	Wardens	Colour of Galleria
Schools	Stream woods	Doctors	Flowers & Lined
Swimming pools	Schools	Street lights	Benches
Stream woods	Library	Pavement	Parks, Ponds
	Supermarkets	Traffic Lights	Roads country

Biozone Field

Litter

Graffiti

18

A Nemzeti Tanterv a gyakorlatban (QCA)

Egy oldal Jane poszterbemutatójából, amelyen számítógépes technika segítségével a helyi környezet előnyeit és hátrányait mutatja be.

Az én helyi közösségem

HATFIELD


Kérdőív segítségével megkérdeztem az embereket arról, hogy mit gondolnak a környezetükről, és az alábbiakban felsorolom, amit mondtak...

Mi a jó abban, hogy Hatfieldben lakunk:

jól hozzáférhető a közeli autópálya,
kiváló bevásárlóközpont (diszkont üzletek),
közlekedés, pl. vonat, busz és taxi,
iskolák (oktatás)
étkezési lehetőségek, például éttermek és szupermarketek,
kellemes lakókörnyezet,
sok zöld terület,
vonzó környék.

A rossz dolgok, amelyeket el kell viselnie annak, aki Hatfieldben lakik:

túl sok egyetemi busz van az utakon,
éjszaka az utcán csavargó fiatalok,
szemét,
kevés üzlet van a belvárosban,
környezetszennyezés,
lopások,
falfirkák,
vandalizmus.


◆◆◆◆◆ National Curriculum in Action 

A page from Jane's poster: presenting advantages and disadvantages of the local area using ICT

My Local Community

HATFIELD
I have asked people to fill in a form about their local area and here is what they have said...

Good things about living in Hatfield are:
There is access to the motorway nearby.
Good shopping centre (outlet store).
Transport e.g. trains, buses, and taxis.
Schools (education)
Food facilities e.g. Restaurants and supermarkets.
Pleasant housing.
Lots of greenery.
Nice neighbourhood.



Bad things about living in Hatfield are:
Too many university buses use the roads.
Youths loitering the streets late at night.
Litter.
Not many shops in town centre.
Pollution.
Theft.
Graffiti.
Vandalism.

Amit a fentiekben figyelemreméltónak tartok, hogy a tanulókat arra bátorítják, lépjenek közvetlen kapcsolatba saját közösségükkel, még akkor is, ha ez csak egy helyi közösség. Az idegen nyelv tudásának perspektívája más jelentéssel bővítheti a közösség fogalmát, amennyiben képes áttörni a nyelvek és országok határait, és az idegen nyelvek tanárai lehetnek azok, akik a nyelvi határokat egyetlen országon belül is áttörhetik. A nyelvtanárok magukévá tehetik a közösség szolgálatának eszméjét, és együttműködve más országok nyelvtanáraival, vagy saját országukon belül egy másik nyelvi csoporttal, arra bátoríthatják a tanulókat, hogy hasonlítsák össze és lássák árnyaltan helyzetüket, majd tegyenek javaslatot egymásnak arról, hogy milyen cselekedeteket kellene elvégeznük saját közösségeikben. Ilyen módon egy hálózat, egy transznacionális közösség jöhet létre. Azok a tanulók, akik egy ilyen hálózatban együtt dolgoznak, jól megismerik egymást. Interkulturális párbeszéd helyett inkább interkulturális cselekedetekre, tevékenységre kerül sor a világ körül, és ez az, amire szükség van, hiszen már a legelején azt mondtam: régóta tudjuk, hogy csak a kontaktus – csak a párbeszéd – nem elegendő.

Mód nyílik arra, hogy részletes, egybevető elemzést folytassunk az állampolgárság és az interkulturalitás kompetenciáiról, hogy be tudjuk azonosítani az átfedéseket és megfelelő kiegészítéseket tudjunk tenni. Ezek válhatnak az alapjává egy többkultúrájú állampolgári nevelés megtervezésének. Olyan modellt is képes lennék bemutatni, amely úgy tervezi meg a kurzusokat, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia és az állampolgári nevelés integrált modelljéből indul ki. Amennyiben ebből egy pedagógiai modellt formálunk a tanulás és tanítás céljainak kifejlesztése érdekében, akkor egy ilyen megközelítés biztosítaná azt, hogy a legfiatalabbak elsajátítsák azokat a kompetenciákat, amelyek egy transznacionális polgári társadalom interakcióihoz elengedhetetlenül szükségesek. Nem lenne helyénvaló persze, hogy egy ilyen részletes elemzést itt és most, egy előadás keretében végezzek el.

A lényeg az, hogy az állampolgári nevelésnek olyan céljai vannak, amelyek jóval túlmutatnak az interkulturális kommunikatív kompetencia célkijelölésein azzal, hogy a közösség életébe történő bekapcsolódást és cselekvést bátorítják. Esetünkben ez helyi és

országos szinten történik. Mint ahogy már az elején rámutattam, az angol nemzeti tanterv jó példája lehet annak, hogy miként fejleszti a részvételt a közösségi életben, de csak országos vagy az alatti szinteken.

Itt tehát arra van szükség, hogy a polgári nevelés céljait kiterjesszük a transznacionális polgári társadalomra, és ez az a pont, ahol az interkulturális kompetenciára irányuló nevelés kombinációja pótolni képes egy hiányzó dimenziót. Különösen fontos, hogy képes a 'kritikus tömeg' eléréséhez szükséges többletet megadni, abból adódóan, hogy konfrontálódik azzal a mássággal, amelyet más emberek elképzelései, meggyőződései és mások anyanyelvei jelentenek. Ebben áll a jelentősége a kritikai kulturális tudatosság-nak. Ez a tudatosság képes arra, hogy egy további dimenzióval tágítsa az állampolgári nevelést, amely majdnem kizárólag a helyi, a regionális és a nemzeti közösség szintjeire koncentrál. A kritikai kulturális tudatosság egyben megkérdőjelezi a nemzeti közösség (5) garantálnak tekintett meggyőződéseit.

Persze, ahogy azt már korábban is jeleztem, és mint ahogy azt a honlapról vett példa mutatja, a nemzetállamok ma már többkultúrájúak, ezért a transznacionális civil társadalomtól a többkultúrájú civil társadalom irányába kívánok elmozdulni.

Mindaz, amit eddig elmondtam, arról a másságról szólt, amely a nemzeti határokon kívül esik. Ez abból ered, hogy gyökereim az idegen nyelvű nevelésben vannak, de nem mentegetőzöm ezért, mivel úgy gondolom, hogy ez a nemzeti határokon belüli másságot is megvilágítja. Mindaz, amit arról mondtam el, hogy mire van szükség az interkulturális állampolgári nevelésben, éppúgy vonatkozik az országhatárokon belüli transznacionális civil társadalom tagjaira, akikre úgy hivatkoztam korábban, mint azokra a népcsoportokra, akik ma már minden európai társadalomban jelen vannak. Ebben az esetben jobb lenne a transznacionális szót transzkulturálissal helyettesíteni, de a probléma lényege változatlan: igazi jelentősége a többnyelvűségnek és a nyelvi relativitásnak, a kulturális tudatosságnak és a hozzá kapcsolódó kritikusságnak, nemkülönben a politikai és állampolgári nevelésnek van, mégpedig az olyannak, amely nem kizárólag a homogén nemzet fogalmára összpontosít. Az interkulturális állampolgár fogalma egyaránt érvényes az országhatárokon belül vagy azokon túl.

Remélem, sikerült bemutatnom, hogy abból a perspektívából kiindulva, amely azt veszi fontolóra, miként lehet és kellene az embereket arra nevelni, hogy kapcsolatba lépjenek olyan emberekkel, akik nem az országhatárokon belül élnek, továbbá hogy részt vegyenek abban a civil társadalomban, amely átlépi ezeket a határokat, könnyebben ráismerhetünk, mire van valójában szükség, ha interakcióba akarunk lépni az országhatárokon belüli mássággal. Ha az idegen nyelvek oktatásának van nevelési célja – amely nem pusztán technikai cél, hogy az embereket nyelvi készségekkel szereljük fel –, akkor az iskolai tantervek többségétől eltérően ez a nevelési cél kifelé tekint. A nemzeti tantervek valóban nemzeti tantervek, amelyek eredete az, hogy nemzetállamot hozzanak létre kötelező nemzeti nevelés segítségével. A nemzeti tanterveknek az a céljuk, hogy egy feltételezett homogenitással rendelkező nemzetállam részére hozzanak létre állampolgárokat. Egy olyan országban, mint Magyarország, nyilvánvaló, hogy a nemzetállam homogenitása valójában semmikor sem volt realitás, csupán a nemzeti mítosz része. Ezt a mítoszt most állandó kihívás éri az új bevándorlók személyében, akik a többkultúrájúság új formáit hozzák magukkal, de az olyan országok, mint Magyarország, amelyek már most is etnikai többkultúrájúsággal rendelkeznek, megfelelő helyzetben vannak ahhoz, hogy szembenézzenek ezzel a kihívással.

A többkultúrájú állampolgár és a kritikai kulturális tudatosság fogalmai természetesen nem oldják meg problémáinkat, de azt remélem, mégis sikerült rámutatnom arra, hogy az ilyen fogalmak miként mozdulhatnak el abba az irányba, hogy jónéhány gondunk mégis megoldódjék.

Jegyzet

(1) Egy tanfelügyelő beszédéből vett részlet segítségével illusztráljuk annak veszélyét, hogy miként lehet átcsúszni a közösségi nevelésben és demokráciában elképzelt állampolgárság fogalmából a nemzeti identitás nevelésébe: „A nemzeti alaptanterv állampolgári nevelésének egyik legambiciózusabb elvárása az, hogy a tanulók megértsék az Egyesült Királyságban élő nemzeti, regionális, vallási és etnikai kisebbségek diverzitását, valamint azt, hogy szükség van kölcsönös tisztelőre és megértésre. Mindennek legmélyén a nemzeti identitás tövises problémája rejtőzködik. Mi az, ami összeköt bennünket mint nemzetet? Mit jelent a nemzeti öntudat a gyakorlatban? Lehetséges-e az, hogy többszörös identitásunk legyen?” Az előadó ezt követően az állampolgári nevelést „a brit nemzetiséghez való hűség” kifejezésével azonosítja, amely nem etnikai hovatartozás kérdése, hanem a köztörvények, az adófizetők dolga (amelyben a diákok és a munkavállalók egyaránt érintettek). Ez a leírás valahol Tönnies (1887/1963) közösség- és társadalomfogalma környékén lebeg.

(2) Lee Hsien Loong miniszterelnök-helyettes a Nemzeti Nevelés beindításakor, 1997. május 17-én. <http://www.moe.gov.sg/ne/key speeches/may17-97.htm>

(3) Buruma (2006, 21. o.) Amszterdam fejlődésének leírásában mutat rá arra, hogy az új technológiák lehetővé teszik ezen diaszpórák számára azt, hogy szoros kapcsolatban legyenek azokkal az országokkal, ahonnan származnak: „Lassacskán, szinte anél-

kül, hogy bárki is észrevette volna, a régi holland munkásnegyedek elveszítették fehér lakosságukat és átalakultak olyan antennavárosokká, amelyek Marokkóhoz, Törökországhoz vagy a Közel-Kelethez szatellit televízióval vagy az internettel kötődtek. A szürke holland utcákat megtöltötték nemcsak a tányérantennák, hanem a marokkói pékségek, a török kebab-vendéglők, az utazási ügynökségek, amelyek olcsó repülőjegyeket kínáltak Isztambulba vagy Casablancába, a kávéházak megteltek djellabába öltözött, szomorú szemű férfiakkal, akiknek egészségét már tönkretette hosszú évek koszos és veszélyes kétéves munkája.”

(4) A kozmopolita többkultúrjúságra Osler és Starkey (2005) művében találunk példát, akik ez irányú munkásságukat a nyelvtanítással hozták összefüggésbe.

(5) Tisztában vagyok azzal, hogy az az idegennyelvi perspektíva, amelyet felvettem, feltételezi azt, hogy a nemzeti társadalmakban homogenitás van – ez pedig már nem áll fenn, még akkor sem, ha a nemzeti oktatási rendszerek mindent elkövetnek, hogy fenntartsák ezt a homogenitást, mint ahogy ezt mindig is tették. Az idegennyelvi perspektíva felvetése esetén hasznos ezt a leegyszerűsítést használni, de az idegen nyelvelkek foglalkozó elméleti szakembereknek figyelembe kell venniük azt a kihívást, ami ezt a homogenitást érte – mindez persze egy másik alkalom témája lehetne.

Irodalom

Anderson, B. (1991): *Imagined Communities*. 2. kiadás. Verso, London.

Audigier, F. (1998): *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship*. Council of Europe, Strasbourg.

Billig, M. (1995) *Banal nationalism*. Sage, London..

Buruma, I. (2006): *Murder in Amsterdam. The Death of Theo Van Gogh and the Limits of Tolerance*. Penguin.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.

Castles, S. (2004): Migration, citizenship and education. In Banks, J. A. (szerk.): *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. Jossey-Bass, San Francisco.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.

European Commission (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. European Commission, Brussels.

Gagel, W. (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Leske and Budrich, Opladen.

Himmelman, G. (2003): Kézirat.

Hobsbawm, E. J. (1992): *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge University Press, Cambridge.

Kennedy és Fairbrother (2004): Asian perspectives on citizenship education: postcolonial constructions or precolonial values? In Lee, W. O. és mtsai (szerk.): *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic, Hong Kong

Kennedy, K. J. (2004): Searching for citizenship values in an uncertain global environment. In Lee, W. O. és mtsai (szerk.): *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic, Hong Kong.

Meierkord, C. (2002): ‘Language stripped bare’ or ‘linguistic masala’? Culture in lingua franca communication. In Knapp, K. és Meierkord, C. (szerk.): *Lingua Franca Communication*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Osler, A. és Starkey, H. (2005): *This attack happened on Saturday*. Open University Press.

Skeie, G. (2003): Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In Jackson, R. (szerk.): *International*

Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity. RoutledgeFalmer, London.

Winch, P. (1964): Understanding a primitive society. *American Philosophical Quarterly*, 1. 4. sz. 307–324.



A Gondolat Kiadó könyveiből