



RÁZSÓ ZSÓFIA<sup>1</sup>

## Az interkulturális nevelés kihívásai a XXI. században

### The challenges of intercultural education in the XXI. Century

#### Absztrakt

*A cikk témája vizsgálja a XXI. század interkulturális nevelésének kihívásait, nagy hangsúlyt fektetve a napjainkban igen összetett problémát jelentő migrációra. A vélemények igen különbözőek a témával kapcsolatban, az asszimiláció vagy az integráció kérdése megosztja a társadalmat. A XXI. század a multikulturális társadalmak időszeke, mely a különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élését, keveredését jelenti. Egy-egy ország egyre inkább függ a más országokban zajló változásoktól, a kölcsönös függés, más szóval az interdependencia korát éljük.*

*Kulcsszavak: interkulturális nevelés, kultúrák keveredése, migráció, integráció, asszimiláció*

#### Abstract

*The subject of this article to examine the challenges of the intercultural education in the XXI. Century, mainly the migration what is a very current problem nowadays. The opinions are very different about this topic, the question of assimilation or integration share the society. The XXI. Century is a period of multicultural societies, which means the mixing of different cultures, languages, habits, traditions and religions. Some countries increasingly depend on changes in other countries, we live the age of interdependence.*

*Key words: intercultural education, mixed cultures, migration, integration, assimilation*

---

<sup>1</sup> Magyar Honvédség Egészségügyi Központ – Hungarian Defence Forces Medical Center, E-mail: [razso.zsofi@gmail.com](mailto:razso.zsofi@gmail.com), ORCID: 0000 0002 9333 8902

# HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám

Andrásfalvy (1995) szerint, ha az egyénnek, mint élőlénynek joga van élni, akkor joga van életét egyéniségében megélni. Ez a feltevés azonban azt vonja maga után, hogy szüksége van arra, hogy ehhez legyen eszköztára, vagyis kultúrája. Ezt jól szimbolizálja a Káin és Ábel modell, vagy nevezhetjük Hitler és Sztálin modellnek is, amely a megsemmisítésen alapszik. Jellemzője, hogy az uralkodó csoport tagjai lerombolnak vagy megsemmisítenek mindent, ami nem tartozik a többség kultúrájához. A sztálini szovjetunió tömeges kivándorlásra készítette és börtönbe vetette az embereket. A csoportokkal szemben a terror a mindennapi politika részévé vált, így erősítve az uralkodó párt hegemoniáját (Larcher, 2000. p. 26-28.). A mai Európában a bevándorló és vándorló életet élő népek nem sokban különböznek a bibliai korban élőkétől. Úgy vélik, hogy Európa adaptált egy enyhébb Káin és Ábel modellt. Ennek a modellnek azonban azért is nehéz megtalálni a megfelelőjét, mert ha már egyszer megsemmisítettek egy bizonyos csoportot, akkor nincs szükség arra, hogy bármit is megtanítsanak neki.

## ASSZIMILÁCIÓ

A migráns válság kérdése napjainkban igen nagy kihívást jelent világméretű szinten, így hazánkban is. A vélemények megoszlanak, így a probléma megoldása nagy mértékben igénybe veszi, mind a politikai vezetőket, mind a társadalom egészét. A helyzet megoldásaként felmerülhet az asszimiláció kérdése, mely egy kisebbség, Európa szempontjából például a migráns külföldiek olyan beolvadását jelenti a többségi társadalomba, amely során elveszítik saját eredeti kultúrájukat és önazonosságukat. Az asszimilációra jellemző, hogy lehet önkéntes és kikényszerített is, amely elsősorban a nyelv elvesztésével jár, amit a kulturális szokások visszaszorulása, majd a kisebbségi identitás elvesztése követ (Gyulai, 2011). Az asszimiláció vagy olvasztótégely modell „enyhébb” változata a Káin és Ábel modellnek, mivel a népirtást felváltja a nyelvi és kulturális megsemmisítés. Ez a modell is arra a feltételezésre épül, hogy a multikulturális társadalmak csak akkor tudnak működni, ha monokulturálissá válnak. Ebben az esetben ahelyett, hogy megölnék vagy üldöznék azokat az embereket, akiknek a nyelve és a kultúrája eltér a többségétől, asszimilálják őket. Az asszimiláció a kulcsa a monokulturális társadalom megteremtésének. A kérdés már csak az, hogy Európa, ezen belül Magyarország vajon a monokulturális vagy az interkulturális társadalmi forma megvalósítására törekszik?

A negatív jelentéstartalmú asszimilációval szemben az integráció a bevándorlók vagy menekültek, a befogadó társadalomba való beilleszkedésének egy olyan formája, amely nem jár a saját kultúrájuk, önazonosságuk feladásával (Gyulai, 2011).

## INTEGRÁCIÓ, MULTIKULTURALIZÁCIÓ

A XXI. század a multikulturális társadalmak időszeke. A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élése, keveredése már évszázadokkal ezelőtt

# HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám

is ismert jelenség volt, azonban a multikulturális társadalmak kialakulása a második világháború után vált világméretűben egyre erősödő folyamattá. Hátterében a fejlettebb országokba irányuló tömeges migrációs folyamatok állnak, mely – a jelenlegi helyzetet tekintve – hazánkban is erősen jelen van. A bevándorlók, akik saját hazájukban is nehéz helyzetben voltak, anyagi gondokkal küzdöttek, a fogadó országban is hátrányos helyzetbe kerültek, nem ismerték a nyelvet, és miközben a munkaerőpiacon próbáltak elhelyezkedni, egy új, ismeretlen ország kulturális szokásait kellett elsajátítaniuk. Ezzel párhuzamosan, a globalizációs tendenciák hatására kialakuló multinacionális vállalatok – jellegüknél fogva – sajátos munkamorált, szervezeti stílust alakítottak ki, több ország közös vállalathoz tartozó dolgozóinak együttműködését, különböző országban élő, különböző anyanyelvű, vallású, kulturális sajátosságokkal, eltérő szokásával jellemezhető emberek együttműködését, kooperációját, közös munkáját kívánták meg. A kulturális kölcsönhatás tehát erősödni látszik mind az egyén, mind pedig, a társadalom életében. Egy-egy ország egyre inkább függ a más országokban zajló változásoktól, a kölcsönös függés, más szóval az interdependencia korát éljük. Eddig soha nem látott kulturális pluralizmus részesei vagyunk, a jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, ami azt jelenti, hogy az oktatásban prioritást kell kapnia a sokszínűség tiszteletének, a másként, a sokféleképp gondolkodás elfogadásának. (Jakab, 2005) Nagyon leegyszerűsítve a multikulturalizmussal összefüggésben egy olyan társadalomról beszélünk, amelyet a kulturális sokszínűség jellemez, és amelyben egymással kölcsönhatásban és békében élnek a főbb jegyeikben önálló kultúrák. A multikulturális társadalom nem törekszik a kisebbségek vagy a bevándorlók asszimilációjára, a kulturális – nyelvi, vallási stb. – sokszínűséget és önrendelkezést értéknek tekinti, amely a hivatalos állami szakmapolitikai döntések és a közoktatás terén is megnyilvánul (Gergely, 2011)

A Delors-jelentés (1997) rámutatott, hogy a globalizációs tendenciák felerősítik az igényt a nemzeti identitás megőrzésére, miközben mind nagyobb szükséglet mutatkozik más népek megismerése, kultúrájának tisztelete iránt. Lényeges, hogy a multikulturális oktatás a kohézió eszköze legyen, hiszen az iskolai nevelésnek szembe kell néznie a társadalmat alkotó csoportok kulturális megnyilvánulásainak gazdagságával is, meg kell tanítania a békés társadalmi együttélést, és ösztönöznie kell a demokratikus társadalmi részvételt.

A nagy nyugat-európai befogadó országokban akkor kezdtek érdemben foglalkozni a bevándorlók kérdésével, amikor világossá vált, hogy a vendégmunkások nem kívánnak hazatérni, családjukat a fogadó ország területén alapítják meg, gyermekeik itt születnek, és hosszú távon szintén ebben az országban kívánják taníttatni őket. A kulturális különbségekből eredő problémák az oktatás szintjén is jelentkeztek. Egyre inkább világossá vált, hogy a multietnicitásra az iskolarendszernek is válaszolnia kell. Kezdetben a fogadó országok nem tudták kezelni a bevándorlók gyermekeinek oktatási problémáit, később rájöttek, hogy felül kell vizsgálniuk, a már megszokott oktatási gyakorlatukat, szembe kell nézniük a

# HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám



sokkultúrájú, soknyelvű, eltérő tradíciókat, kulturális értékeket, vallásokat magukénak mondó emberek különböző igényeivel. Az 1960-as években, azokban az országokban, amelyek felé a migráció jelentős mértékben irányult, kidolgozták a multikulturális oktatás koncepcióját. (Kozma, 1995)

Magyarországon is felerősödött, és a 90-es években korjellemző lett az idegenkedés, amelyet a világ szegényebb feléből nyugatra tartó migráció váltott ki. Az „idegen”, az emberek számára elsődlegesen, mint konkurencia jelent fenyegetést (a munkaerőpiacon, illetve különböző javak, juttatások elosztásában). Ez a fenyegetés általában frusztráló, távolító hatású, hiszen nem érthetőek a szokások, kiszámíthatatlanok a reakciók az idegenek részéről. Ezen a talajon alakul ki az idegenellenességnek két fajtája. Az egyik a „piszkosfertőző, tolvaj, bűnöző, gyilkos idegen”, vagyis az alulról fenyegető ellenség képlete. Magyarországon a cigánysághoz kötődő előítélet-együttes tartozik ide. Utóbbi években a szegény afrikai, és ázsiai országból felbukkanókhöz is társul ez a képzet. A másik, „felülről” jövő fenyegető ellenség, aki ügyességével, összetartozásával, titkos praktikákkal megszerzi az ország fölött a hatalmat, uralma alá hajtja azt. Európában hagyományosan a zsidókhöz, de a 90-es évektől a mind nagyobb számban megjelenő kínaiakhoz kötődik ez az ellenségkép. Az idegenektől való félelem körébe tartozik az is, amikor nem más etnikumú, de a többségtől eltérő kultúrájú csoportok jelennek meg. Ezek sokszínűsége miatt, szinte sokkolóan hatott a korábban erősen monolit jellegű ideológiai tér hirtelen pluralizálódása. (Kapitány-Kapitány, 2000) Összességében elmondható, hogy a 90-es évekre a világ áttekinthetatlenné vált, nem értjük a jelenségeket, ellentmondásokba és paradoxonokba keveredünk.

A természet, az ember, a civilizáció egyensúlya megbomlott, meggyengültek a szolidaritási mechanizmusok, a küzdelem, a verseny felerősödött.

Az egész világon az általános jövő-tudat elbizonytalanodás érzékelhető. Az egyének, minden lehetséges veszélyforrással szemben igyekeznek védeni magukat, aminek egyik útja, az individualizálódás. Hiszen a közös célok, világképek elerőtlenedtek. Alapélménnyé vált, hogy az embert senki sem védi meg saját magán kívül, magának kell a biztonságáról gondoskodnia.

Eltűntek a kultúra kohéziós elemei, például az ünnepek. Az ünnepek közösségteremtő ereje meghatározó abban, hogy az egyes emberek miért tartják fontosnak, hogy örömjük, gyászuk a környezet felé is megnyilvánuljon. Az egyén, az ünnep külső jeleivel jelzi a magához hasonló- vagy éppen különböző-kultúrájú hitű többiek számára, hogy mi az a kultúra, amit ő vállal, és ami a sajátja.

A nemekhez kapcsolódó elvárások, magatartásformák szempontjából is különbségek vannak a különböző kultúrák között. Az antropológiai, szociológiai, pszichológiai kutatások preferált témája épp ezért a nemekhez kapcsolódó sajátosságok, szokások, értékítéletek feltárása. Ezzel szoros összefüggésben, a szülői szerep is módosult, és elemezhető a különböző kultúrák esetében. A tradicionálisabb értékrend felbomlásával, individualizál-

# HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám



tabb, egyenrangúbb viszony kezd kialakulni szülő és gyermek között. A szülők abszolút tekintély-volta a század második felétől folyamatosan csökken. (Kapitány-Kapitány, 2000) Látható, hogy a kilencvenes évekre jellemző multikulturalizálódásnak, pozitív és negatív hatásai egyaránt vannak. A lehetőségek gazdagodása, a különböző kultúrák találkozása mindig termékenyítő szintézisek lehetőségét rejti magukba.

Ugyanakkor a különbségek az ütközések, konfliktusok esélyét is fokozzák (Kapitány-Kapitány, 2000). Ahogyan a szerzők megállapítják, a multikulturalitás paradox módon a világ egységesülésének, uniformizálódásának elősegítője, hiszen az egymás mellé kerülő kultúrák között a kölcsönhatás miatt egy szintetizálódási folyamat is megindul. Ugyanakkor azt is észre lehet venni, hogy ellentétes tendenciák is életre kelnek. A kulturális pluralizmus erősíti a civil társadalom önszerveződését, differenciálódását. Végül is, a multikulturalizálódás egyszerre erősíti a globalizálódás folyamatát azzal az ellentétes tendenciával, amely a lokális elkülönülés, lokális tudat erősödése irányába hat.

## KULTURÁLIS INTELLIGENCIA, MOTIVÁCIÓS KOMPONENS

Kétségtelen tény, hogy a kulturális kihívások a mindennapjaink részévé váltak, ezért kiemelkedő jelentősége van azon kompetenciák elsajátításának, amelyek segítenek a kulturális különbségekből adódó kihívásoknak való megfelelésben. (Balogh, 2011)

A kulturális intelligencia (CQ) a huszonegyedik század születte. Christopher Early 2002-ben jelentette meg első cikkét. „A kultúrák és szervezetek interakciójának újradefiniálása: előrelépés a kulturális intelligenciával” címmel. (Thomas, 2006) A kulturális intelligencia általános szerkezete egyes kutatók szerint három elemre különíthető el, *kognitív*, *motivációs* és *magatartási*. Mások szerint négy elemet tartalmaz, ők a *metakognitív* komponenst külön kezelik. (Ang et al, 2006; Ng & Earley, 2006; Pauleen et al., 2006. p. 100-123.) A kulturális intelligencia motivációs komponensének alapja az egyént mozgató indítékok. Nem elegendő csupán az ismeret és a tudás ahhoz, hogy a kihívásokra megfelelő válasz szülessen, elkötelezettnek kell lenni a tudás alkalmazására is. (Ang et al., 2006) A motivációs komponens vizsgálatakor vissza kell térni az egyén énképének kialakulásához. Ez segít abban, hogy figyelmet és energiát tudjunk fordítani arra, hogy megismerjük és megtanuljuk, hogyan kell viselkedni olyan helyzetekben, amikor különböző kultúrák találkoznak. (Ang & Van Dyne, 2007. p. 3-15.) Az emberek általában igyekeznek elmenekülni azon feladatok, helyzetek elől, amelyek érzéseik szerint meghaladják képességeiket. Az egyén kapcsolatát a kulturálisan új kihívásokkal nagymértékben befolyásolja a személyes hatékonyságába vetett hit. (Earley, 2002) Ha valaki nem hisz a saját képességében, abban, hogy megért más kultúrájú embereket, akkor könnyen követ el hibát, ami még jobban elbizonytalanítja, de ennek az ellenkezője is igaz. (Earley and Peterson, 2004 p. 100-115.) A motivációs komponens segít abban, hogy az egyén több energiát fektessen be és megtalálja az új környezethez való alkalmazkodás legjobb útját, sikerélménye legyen. (Gibson & Dibble, 2008. p. 192-220.) A folyamatban nem csak a belső motivációs erőnek van ki-



emelkedő szerepe, de a külső ösztönzőknek is. (Ang & Van Dyne, 2008) Az, akinek magas a motivációs CQ-ja, képes valódi, belső érdeklődéssel tekinteni a kultúrák közötti helyzeteket, kíváncsi más kultúrákra és törekszik arra, hogy minél több tapasztalatot gyűjtsön más kulturális háttérű emberektől. (Van Dyne et al., 2010. p. 131-138.)

A kulturális intelligencia, mint pozitív fogalom kifejezi a más kultúrák iránti tiszteletet, azok az emberek, akiknek magas a kulturális intelligenciája motiváltak is. Úgy vélik, hogy a metakognitív komponens, melynek része a folyamatos ellenőrzés és a gondolkodási minták átstrukturálása, a tanulás, magában foglalja a motivációt is. (Thomas et al, 2008. p. 123-143.) Az, akinek magas a kulturális intelligenciájának motivációs komponense, aktívan érdeklődik a konkrét tapasztalatok szerzése iránt. (Balogh, 2011)

### NEMI SZEREPEK ÉS BEILLESZKEDÉS

A társadalmi és kulturális közeg alakítja ki azokat a viselkedésmintázatokat, elvárásokat, szerepeket, amelyek meghatározzák a gendert, vagyis a társadalmi nemet egy-egy társadalmi közegben, amely kulturálisan meghatározott tartalommal és jelentéssel bír, és meghatározza a férfi és női identitásokat, szerepköröket. A migráció következtében megváltozik az a társadalmi-kulturális kontextus, amely e szerepeket alakítja, így azoknak a migránsoknak a nemi szerepfelfogásai és viselkedésmintái, akik a magyartól nagymértékben eltérő kulturális háttérrel érkeznek hozzánk, számos változásnak és új hatásnak vannak kitéve, nemi szerepeik átértékelődését élhetik át, megváltozhatnak azok a nemi szerepfelfogások és viselkedésminták, amelyek eddigi életüket meghatározták. A nemi szerepek családon belüli és a tágabb társadalmi kontextusban érvényesülő mintázata szempontjából a migránsok tudatosan reflektálnak a kulturális eltérésekre, hármas referenciakeretet használva. E hármaszt a származási kultúra, a befogadó társadalom közege és a diaszpóra közössége adja. A legfontosabb tendencia a muszlim kultúrkörből származóknál a férfi kizárólagos családfenntartói felelősségének csökkenése és a nők lehetőségeinek kitágulása. Ez utóbbi főleg a második generációs, tehát már itt született vagy itt felnevelt muszlim lánygyermekeket érinti, tanulás és karrierépítés vonatkozásában. Az integráció sikerességének fontos változója a magyarokkal való kapcsolatok kiterjedtsége és erőssége. A migránsok kapcsolatrendszere természetesen az itt töltött idő és az életkor függvényében változik. Kialakulása szempontjából azonban az a döntő, hogy léteznek-e olyan találkozási pontok – munkahely, iskola stb. –, ahonnan a migráns el tudja kezdeni a kapcsolatok felépítését. Ennek híján bajos az integráció, nem alakul ki a szükséges magyar nyelvtudás, izoláció fenyeget. Ez a mintázat sajnos gyakori azoknál a (főleg muszlim) migráns nőknél, akik férjüket követve, saját személyes lehetőségek híján érkeztek hozzánk. A gyerekek iskolai integrációja, fejlődő magyar kapcsolatrendszere viszont fontos kiindulópont, vonzóerő a szülők beilleszkedési folyamatában is. A migráns gyerekek, fiatalok gyakran működnek közvetítő szerepben, ún. „kulturális brókerként” szüleik és a befogadó társadalom között, mivel nyelvtudásuk vagy nagyobb kitettségük az új társadalmi környezetnek (példá-

# HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám



ul az iskolának köszönhetően) kompetensebbé teszi őket bizonyos problémakörökben, helyzetekben. A gyerekek közvetítő szerepe is hatást gyakorol a családon belüli viszonyokra, azonban a migráns szülők sokkal inkább a gyermekek kompetenciájának, önállóságának fejlődését látják ebben, mint tekintélyük elvesztését vagy a gyerekek túl korai felelősségvállalását. (Trickett, Jones, 2007. p. 143-150.)

A jelenlegi helyzetet tekintve egy akkulturációs folyamatról beszélhetünk, amely során két különböző etnikulturális csoport találkozik egymással, és huzamosabb ideig tartó együttélésük vagy egymás mellett élésük során hatást gyakorolnak egymásra, kölcsönösen szociokulturális és pszichológiai változásokat indítva. (Berry, 2003. p. 17-37.) A szakirodalom egyetért abban, hogy ezek a folyamatok dinamikusan és többirányúan zajlanak, valamint abban is, hogy a változások elkülönülnek pszichológiai típusúakra és szociokulturális jellegűekre.

Berry kétszintes akkulturációs elmélete, amely meghatározó kerete a mai kutatások nagy részének, az akkulturációs folyamatnak két szintjét különbözteti meg, egy egyéni és egy csoportszintűt. Gazdasági és politikai folyamatok, csoportstruktúrábeli változások jellemzik az akkulturálódó csoportot, ez ugyanakkor egyének szintjén attitűd- és viselkedésbeli változásokban, stressz növekedésben és identitásbeli változásokban nyilvánul meg. A pszichológiai hatások között van az akkulturációs stressz, amely az egyént a megváltozott körülmények, az ismeretlen hatások, a kulturális sokk és sok egyéb tényező miatt éri; ez a befogadó társadalomban eltöltött idő előrehaladtával csökken. Emellett Berry kiemeli a szociokulturális tényezőket, amelyek azt a tárgyi tudást és viselkedésbeli változásokat takarják, amelyeket az egyén megszerez és használni kezd az új társadalmi környezetben. A második generáció akkulturációjával foglalkozó elméletek hajlamosak figyelmen kívül hagyni bizonyos személyiségtényezőket. Empirikus vizsgálatok szerint sokat számítanak a kamaszok elvárásai, reményei a beilleszkedéssel vagy a társadalmi érvényesüléssel kapcsolatban, ha például az egyén elvárja magától a felsőfokú végzettség elérését, akkor megnő a valószínűsége, hogy az be is következik. Az önbizalom és a nyelvi adaptáció is döntő lehet a beilleszkedés szempontjából: bizonyos vizsgálatok például magasabb kognitív képességeket, magasabb iskolai teljesítményt és magasabb önbizalmat mértek a két-nyelvű fiatalok esetében.

Lányoknál kisebb önbizalmat, de nagyobb elvárásokat figyeltek meg. (Portes, Rivas, 2011. p. 219-246.)

A viszonyrendszerek sokféleképpen alakulhatnak migránsok és befogadó társadalom, egyének és csoportok között. Az egyén például keresheti a kapcsolatot a befogadó társadalom tagjaival, vagy inkább elzárkózhat tőlük, és mindeközben élénken kötődhet saját csoportjához és kultúrájához, vagy el is távolodhat tőle. Ez alapján különböztethetők meg az integráció, a szeparáció, az asszimiláció és a marginalizáció folyamatai.

## KIHÍVÁSOK, LEHETŐSÉGEK

Az integráció nehézségei, a fejlesztésre vagy segítségre szoruló területek más és más jellegűek az első és a második generációs migránsok esetében, valamint néhol eltérést mutatnak a különböző kulturális csoportok között is. A már itt élő migráns populáció integrációs esélyeinek javítása érdekében, különös tekintettel a kulturális sokféleségből és a nemi szerepkörök eltéréseiből adódó speciális tényezőkre, fontos szerep hárul az iskola integrációt segítő szerepére. Ez a közeg az első számú kapcsolódási pont a magyar társadalommal, és az itt elért sikerek vagy kudarcok megalapozzák (és előre is jelzik) a beilleszkedés sikerét vagy kudarcát. További segítséget jelenthet a bevándorlók számára a nyelvi képzés. A személyre szabott segítségnyújtás, még ha a pedagógusok részéről plusz ráfordítást igényel is, az integrált oktatás fontos, támogatandó része. Ehhez nyújtanak fontos segítséget a migráns-specifikus tanári, pedagógusi képzések és az interkulturális tréningek, így ezek működése, finanszírozása prioritás. A diákok megfelelő nyelvi képzése hozzásegíthet ahhoz, hogy hamarabb felzárkózhassanak tanulmányaikban, és megrövidítheti az olyan élethelyzeteket, amelyekben a migráns gyerek jóval korcsoportja alatti osztályban kénytelen folytatni tanulmányait magyar tudásának hiányosságai miatt. A mentorálás is szolgálhat hasonló célokat, az olyan oktatási intézményekben, ahol nagyobb számban koncentrálnak egy-egy kultúrkörből, vagy egyazon országból származó gyerekek, pozitív gyakorlat lehet egy iskolán belüli mentor alkalmazása. Leginkább talán a migráns szülők köréből kerülhet ki, és ideális esetben olyan személy, aki már integrálódott a magyar társadalomba: nyelvismerete, saját gyerekei révén a magyar iskolarendszerről, tananyagról szerzett tapasztalatai nemcsak az újonnan érkező, beilleszkedési nehézségekkel küzdő migránsoknak, hanem azok szüleinek is fontos támasza lehet. A mentor összeköti a pedagógust, a szülőt és a gyereket, elősegítve a kommunikációt és az interkulturális ismeretek megszerzését mindkét oldalon. Az iskolai mentorálást ez idáig leginkább roma gyerekek integrációját célzó programokban használták, azonban számos olyan párhuzam van a roma és a migráns gyerekek iskolai nehézségeiben, a szülők szerepvállalásának kérdésében és a pedagógusi munka nehézségeiben, ami arra enged következtetni, hogy a bevándorlók integrációjában is hasznos lenne ez a módszer.

A tolerancia mindezek mellett természetesen elengedhetetlen, az iskolai légkör befogadó volta, a diszkrimináció hiánya általánosságban is döntő. Nemcsak a pedagógusok vagy a szülői munkaközösség, hanem a gyerekek részéről is erősítendő a befogadás és elfogadás, különösen mivel sok iskolában, tükrözve az általános társadalmi mentalitást, még mindig kuriózumként, rosszabb esetben elutasítandó elemként kezelik a különböző kultúrájú, vallású vagy bőrszínű emberek jelenlétét. Az iskolai befogadás elősegítését célzó kezdeményezések között említendő például az egyik migránsokkal foglalkozó egyesület projektje, amelynek keretében szociális munkások és Magyarországon élő menekültek közös osztályfőnöki órákat tartottak számos középiskolában, a személyes megismerés és az élmények hatását használva a toleranciára nevelés során. (Barna, 2012. p. 9.) Összegzés-



## HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám

ként elmondható, hogy az interkulturális nevelés újabb kihívások elé néz napjainkban. A társadalmi összetartásnak és elfogadásnak, illetve a kompromisszumok keresésének és megtalálásának most az eddigieknél is fontosabb szerepet tulajdoníthatunk.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Andrásfalvy Bertalan (1995): Ellentét és harmónia. Kultúrák találkozása – kultúrák konfliktusai. Szerk.: Krupa András–Eperjessy Ernő–Barna Gábor. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest.
2. Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. (2006): Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence Group & Organization Management Vol. 31 No. 1.
3. Ang, S. – Van Dyne, L., (2007): Conceptualization of Cultural Intelligence – Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In: Handbook on Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications Armonk, NY: M.E. Sharpe.
4. Ang, S., Van Dyne, L. (ed) (2008): Handbook of Cultural Intelligence: Theory Measurement, and Applications ME Sharpe, New York, ISBN: 978-0765622624.
5. Balogh Ágnes (2011): Kulturális intelligencia – a 21. század kulcskompetenciája? Doktori (PhD) értekezés, Veszprém
6. Barna Mária és mtsai (2012): Az én hazám egy keleti ház a nyugati világban. ICCR Budapest Alapítvány. ISBN: 978-963-08-3908-2. [http://www.iccr.hu/sites/default/files/attach-proj/nemi\\_szerepek\\_kiadvany.pdf](http://www.iccr.hu/sites/default/files/attach-proj/nemi_szerepek_kiadvany.pdf) (Letöltés ideje: 2017.04.23.)
7. Berry, John W. (2003): „Conceptual Approaches to Acculturation.” In Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research, Washington, DC: American Psychological Association.
8. Delors, J. (1997): Oktatás - rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Bp.
9. Earley, P.C., Mosakowski, E. (2000): Creating hybrid team cultures: An empirical test of transnational team functioning. *Academy of Management Journal*, 43.
10. Earley, P.C., Peterson, R.S. (2004): The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 1.
11. Falus András, Melicher Dóra (2015): Sokszínű egészség tudatosság, ISBN: 978-615-5166-58-7. <http://mek.oszk.hu/15900/15974/15974.pdf> (Letöltés ideje: 2017.05.02.)
12. Gibson, C., Dibble, R. (2008): Cultural Inside and Out: Developing a Collaboration's Capacity to Externally Adjust In And (Ed) HANdbook of Cultural Intelligence: Theory, measurement, and applications. ME Sharpe, New York, ISBN: 978-0765622624.
13. Gyulai Gábor (2011): Külföldiek Magyarországon. Magyar Helsinki Bizottság. Európai Integrációs Alap.
14. Jakab, P. (2002): Eltérő kultúrájú (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban. In: Cserti Csapó T. (szerk.): Friss kutatások a romológia körében. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

## HADTUDOMÁNYI SZEMLE

2017. X. évfolyam 3. szám



15. Kozma, T. (1995): Etnocentrizmus. *Educatio*, (2).
16. Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor (2000): Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón. Új Mandátum Budapest.
17. Larcher, Dietmar (2000): Gondolatok az európai interkulturális oktatásról. Interkulturális oktatás az emberi jogok tükrében, EJBO Könyvek.
18. Ludányi Ágnes (2007): Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben. Eszterházy Károly Főiskola Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben című sorozat 1. sz. Módszertani Kiadvány, Eger. [http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/inter\\_es\\_multikulturalis.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/inter_es_multikulturalis.htm) (Letöltés ideje: 2017.03.19.)
19. Pauleen, D.J., Evaristo, R., Davison, R. M., Aug, S., Alanis, M., Klein S. (2006): Cultural Bias in Information Systems Research and Practice: Are You Coming From the SAme Place I Am? *Communications of the Association for Information Systems*, Volume 17, Article 17 Proceedings of the International Conference on Information Systems, ICIS December 11-14, 2005, Las Vegas, NV, USA.
20. Portes, Alejandro, and Alejandro Rivas (2011): „The Adaptation of Migrant Children.” *The Future of Children* 21, no. 1.
21. Thomas D.C. (2006): Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31 (1).
22. Thomas, D. C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B. Z., Ravlin, E. C., Cerdin, J., Poelmans, S., Brislin, R., Pekerti, A., Aycan, Z., Maznevski, M., An, K., Lazarova, M. B. (2008): Cultural Intelligence: Domain and Assessment *International Journal of Cross Cultural Management* Vol. 8 (2).
23. Trickett, Edison J., and Curtis J. Jones. (2007): „Adolescent Culture Brokering and Family Functioning: A Study of Families From Vietnam.” *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 13, no. (2).
24. Van Dyne, L., Ang, S., Livermore, D. (2010): Cultural Intelligence: A Pathway for Leading in a Rapidly Globalizing World. In Hannum, K. (Ed) *Leading Across Differences: Cases and Perspectives*. Pfeiffer, San Francisco.