



Csereklýe Erzsébet

PILLANATKÉPEK A SOKFÉLESÉGRŐL

A TÁRSADALMI SOKFÉLESÉG
DISKURZUSAI MIGRÁNSOKRÓL SZÓLÓ
DOKUMENTUMFILMEKBEN

up to New York, my place.

up to New York, my place.

A tanulmány bemutat számos társadalmi és kulturális sokféleséggel foglalkozó elméleti rendszert, melyek a multikulturalizmust és az interkulturalizmust graduális megközelítésként írják le, fokozatait egy a konzervatív megközelítéstől a társadalmi átalakítást célként megfogalmazó megközelítésig ívelő skálán helyezik el, a domináns és a nem domináns csoportok közti kapcsolat, az esetleges interakciók minősége, célja és célcsoportja alapján rendszerezve. A szakirodalom alapján három multikulturalizmus-diskurzust határozhatunk meg: a kompenzáló diskurzus célként a domináns kultúra kanonizált értékeihez és normáihoz való alkalmazkodást – gyakran asszimilációt – tűzi ki, a plurális-statikus diskurzust a tolerancia és a kooperáció gondolata fémjelzi, ahol a különböző társadalmi csoportok közt sokféle kapcsolat alakul ki, azonban ennek nincs jelentős hatása az eltérő csoportok tagjainak mindennapjaira vagy épp identitására. A transzformatív-dinamikus diskurzus a társadalmi struktúrák újraformálásáról beszél, és leginkább helyi közösségek társas viszonyait tanulmányozva figyelhető meg. Ezt az elméleti keretet szemléltetem számos, migrációval foglalkozó dokumentumfilm elemzésével. A filmekben a migránsok saját sikerstratégiáikról a befogadó országban, vagy épp visszatérésük kapcsán a származási országba, a domináns társadalom tagjai pedig a migránsokkal való kapcsolatukról, a feléjük támasztott elvárásaikról beszélnek.

A TÁRSADALMI SOKFÉLESÉGGEL FOGLALKOZÓ ELMÉLETEK

A társadalmi sokféleséggel és a multikulturális és interkulturális neveléssel foglalkozó elméletek jellemzően a konzervatívtól a baloldali, társadalmi reformokat sürgető irányzatokig terjedő skálákat használva rendszerezik a társadalmi átalakulás lehetőségeit, így kiemelten az oktatáshoz kapcsolódó kezdeményezéseket leíró megközelítéseket is. A társadalmi sokféleséggel foglalkozó oktatási irányzatokat vizsgálva Banks (2001) szerint társadalmi céljaikat tekintve négy, gyakran egymásra épülő megközelítést különíthetünk el: az *asszimiláció*, a *tolerancia*, a *kooperáció* és a *társadalmi átalakítás* megközelítését. Az *asszimilációs* célokat kitűző irányzatok kizárólag a kisebbségek/migráns közösségek társadalmi struktúrájában kívánnak változást létrehozni, a többségi társadalmat, annak működését adekvátnak tartják, és érintetlenül hagyják. A társadalmi *tolerancia* kialakítását célzó megközelítésben a pedagógiák célja társadalmi csoportok egymás iránti attitűdjeinek befolyásolása a fennálló társadalmi struktúrá és statikus kulturális paradigmák érvényességének megkérdőjelezése nélkül. A társadalmi csoportok közti *kooperáció kialakítására* törekvő megközelítésben ideális esetben a dominánstól különböző kultúrák izolált megismerésén túllépve a különböző csoportok tagjai együttműködést megkívánó kapcsolatba

is lépnek egymással, közös munkában, projektekben vesznek részt. A *társadalmi átalakítás*-megközelítés megkérdőjelezi a társadalomban domináns értékek, normák és beszédmód hitelességét és létjogosultságát, és feltétlenül szükségesnek tartja a társadalmak hatalmi viszonyainak átalakítását.

Grant és Sleeter (2002) a multikulturális nevelés öt jellemző osztálytermi megjelenési formáját különbözteti meg. Az első a *különleges és a kulturálisan különböző tanítása*, amely segíti a diákok beilleszkedését a meglévő iskolai és társadalmi rendbe. A megközelítés célja, hogy a diákok elsajátíthassák azokat a kognitív készségeket, fogalmakat, információt, nyelvet és értékeket, amelyeket a (többségi) társadalom hagyományosan előír, és képessé válnak arra, hogy a meglévő társadalmi intézményeken belül érvényesüljenek, például, hogy munkát találjanak. A különböző szociokulturális csoportokra jellemző tanulási sajátosságokat vizsgáló kutatások azt sugallják, hogy a diákok jobb eredményeket érnek el, ha a tanár megismeri a csoportra jellemző tanulási módokat és ezeket figyelembe véve alakítja ki a tanítás módját. Grant és Sleeter példának hozták a jól teljesítő spanyol iskolákat, amelyekre jellemző a szülőkkel és a helyi közösségekkel ápolts szoros kapcsolat és a kulturálisan érzékeny pedagógia (Gay 2000; Boreczky 2000) alkalmazása. Ebben a pedagógiai megközelítésben a tanárok a gyerekeket társadalmi és kulturális háttértől függetlenül is képesnek tartják jó teljesítmények elérésére, kulturális háttérüket pedig értékes forrásként kezelik. Az *emberi kapcsolatok* megközelítés szerint az iskoláztatás fő célja, hogy a különféle társadalmi csoportokhoz tartozó diákok megtanuljanak harmonikusan együtt élni. Segíti a színes bőrű diákok pozitív csoportidentitásának kialakítását, fellép a sztereotípiák, előítéletek és elfogultság ellen. Az *egyedi csoporttanulmányok* megközelítés az egyes csoportok tanulmányozásával foglalkozik, mint például az amerikai őslakosok vagy az ázsiai-amerikaiak. Célja, hogy az adott csoport társadalmi státuszát javítsa vagy megerősítse úgy, hogy lehetőséget ad a csoporthoz tartozók számára saját történelmük, kultúrájuk tanulmányozására, különös hangsúlyt fektetve az elnyomás és a társadalmi problémák témaköreire. Ez a megközelítés az iskolában megszerzhető tudást átpolitizálnak tekinti, és megpróbálja kidolgozni a domináns, eurocentrikus megközelítések alternatíváit. A *multikulturális oktatás* megközelítés az előző három megközelítést ötvözi, és minden gyermek iskoláztatásának folyamatát igyekszik megújítani, tekintet nélkül arra, hogy milyen közösség oktatásáról, neveléséről van szó. A megközelítés társadalmi célja az elnyomott csoportokat sújtó előítéletek és diszkrimináció felszámolása és az általános esélyegyenlőség és társadalmi igazságosság megteremtése minden társadalmi csoport számára. A *multikulturális és társadalmi rekonstrukció*s megközelítés az előző modelleknel sokkal célzottabban foglalkozik a társadalmi elnyomással és a társadalom etnikai, nemi, képességbeli és társadalmi osztályon alapuló strukturális egyenlőtlenségeivel. Célja a társadalom rekonstrukciója, hogy az jobban szolgálja bármely embercsoport érdekeit, különösen a színes bőrűekét, a nőkéit, a szegényekét és a fogyatékkal élőkét.

Castagno (2009) rendszerének legkonzervatívabb megközelítése, az *asszimilációs oktatás*, olyan környezetben alakul ki, ahol a diverzitás a fennálló társadalmi rend elleni fenyegetésként jelenik meg, a diákokat pedig arra tanítják, hogy későbbi társadalmi szerepüket a meglévő struktúrán belül találják meg. A Castagno (2009) által *amalgám oktatásnak* nevezett megközelítés neutrális a diverzitással kapcsolatban, az emberek és különböző csoportjaik közti hasonlóságokra fókuszál az előítéletek csökkentése és az összetartozás érzésének kialakítása érdekében. A *kulturálisan plurális oktatás* paradigmájában a kultúrák közti különbségek kapják a legnagyobb figyelmet, az egyes, statikus kultúrájának tekintett csoportok története, látószöge a tanterv részévé válik. A *kultúrák közti kompetenciák oktatása* a megszokottól eltérő vagy összetett kulturális környezetben szükséges kommunikációs kompetenciákat tanítja, ami az *európai oktatás* egyik alapgon-dolata is. Az *oktatás a kritikai tudatosságért* célja képessé tenni a diákokat arra, hogy értel-mezzék és újragondolják a fennálló társadalmi rendszer és hatalmi viszonyok struktúráját. A legradikálisabb kategória az *oktatás a társadalmi cselekvésért*, amelyben a diákoknak az oktatás keretein belül is tenniük kell a társadalmi egyenlőtlenségek ellen és a gyakorlatban is elő kell segíteni a társadalmi változásokat.

Jenks, Lee és Kanpol (2001) kidolgozták McLaren (1994) modelljének egyszerűsített – és tanárképzésre aktualizált – változatát, amely három multikulturális megközelítés-sel dolgozik: a (1) *konzervatív multikulturalizmus* nyelvhasználatára jellemzőek az olyan kifejezések, mint *'sikert mindenkinek, befogadás, empowerment, méltányosság'* – mindezek azonban alapvetően asszimilációra törekvő kontextusban jelennek meg, ahol a külön-b-ségek eltüntetése a cél, így az egyes kultúrák sajátosságait nem veszi figyelembe. Ebben a megközelítésben a tanár feladata az otthoni és a mainstream kultúra különbségeinek áthidalása, ami jelentheti a tanulási stílusok és a nyelvi szintek különbségeinek megértését és figyelembevételét, valamint a család és az iskola közti kapcsolatok építését. A kulturális különbségeket tisztelik, elismerik, mint az általános kultúrát gazdagító elemeket, de fő céljuk segíteni a tanulókat abban, hogy minél előbb meg tudjanak felelni a mainstream iskolai normáknak – a kisebbségi kultúrák pedig marginálisak maradnak. A *liberális multikulturalizmus* fontosnak tartja a sokféleség és a kulturális pluralizmus elismerését, és hangsúlyozza a másság elfogadásának és értékékként való felfogásának fontosságát. A megközelítés humanista és progresszív szándékú, azonban a gyakorlatban csak elleplezi a társadalom valós belső ellentmondásait és konfliktusait. Nem foglalkozik a hatalom szerkezetével, a kanonizált tudás konstrukciójával, amelyek megakadályozzák a méltányos és minőségi oktatási rendszer kialakulását. A liberális multikulturalizmus tantervei azon az elképzelésen alapulnak, hogy a humanista és demokratikus gondolatokat tartalmazó tantervek elősegítik a társadalom ilyen irányú változását is (Jenks et al. 2001: 92). A kulturá-lis különbségek középpontba állítása az elnyomás és az egyenlőtlenségek elleni küzdelem

fontos jellemzője, de mindezt a meglévő társadalmi struktúrákat megtartva képzeletben el, ugyanakkor visszautasítva az olvasztótégely-koncepciót. A *kritikai multikulturalizmus* a leginkább radikális megközelítés, amely nem tudja elképzelni a méltányosság és jó teljesítmény kérdését a társadalmi struktúrák alapvető problémáinak átgondolása nélkül. A kritikai multikulturalizmus számára a tudás nem értéktelen és univerzális, hanem kulturálisan, történelmileg, etnikailag és nyelviileg meghatározott kánon. Elengedhetetlennek tartja, hogy a kisebbségi csoportok történelmei és narratívái a tantervek részei legyenek, a curriculum maga pedig transzformatív. A tanárokat a tanárképzésben arra készítik fel, hogy maguk is részévé válhassanak a demokratikus dialógusnak, hogy olyan programokat tudjanak kidolgozni, amelyek segítik a kritikai gondolkodás és az inkluzív tudás kialakítását: különösen fontosak a társadalmi cselekvést elősegítő közösségi projektek és az ezek során létrejövő aktív tanulás.

Az Egyesült Államokban megjelenő multikulturális oktatási irányzatokat Ladson Billings (2004b) politikai elhelyezkedésük és transzformatív törekvéseik ezzel egyenes arányú intenzitása szerint kategorizálta, McLaren (1994) elméletére alapozva. A *konzervatív (rendszerszerű) multikulturalizmus* a rasszizmus és az előítéletek elutasítását szolgáló stratégia, amely nem kényszeríti a domináns társadalmi osztály hatalmának és privilégiumainak feladására. Jellemző formája a hagyományosan használt tananyagok kiválasztott multikulturális tartalmakkal való bővítése, amely azonban torzítja a történelem és a társadalom valós képét. A *liberális multikulturalizmus* az etnikai csoportok egyenrangúságára fókuszál: a racionalitás minden csoport sajátja, tehát minden csoport egyformán, egyenlő eséllyel képes részt venni a kapitalista társadalom versenyhelyezeteiben. Ez a megközelítés anélkül is lehetségesnek tartja a tudás multikulturálissá tételét (sok perspektívából való megközelítést), hogy a társadalmi rend fennálló középosztályra szabott struktúráján változtatni kellene. Ladson Billings (2004b) szerint a tudományos közeletben pontosan azért vált hamar népszerűvé ez a megközelítés, mert az egyenlőség kérdésének minden érintettjét megcélozza, anélkül, hogy a meglévő hatalmi struktúrát megkérdőjelezné. A *balliberális multikulturalizmus* is a kulturális különbségeket hangsúlyozza, egzotikus színben megjelenítve azokat. Az egyes társadalmi csoportok kulturális jellemzői leginkább a főiskolák és egyetemek etnikai tanulmányokkal foglalkozó stúdiumaiban jelennek meg, a csoportokat izoláltan, egymástól mindig szigorúan elhatárolva, azok kultúráját pedig statikus szemlélettel bemutatva. Ladson Billings (2004b) felhívja a figyelmet arra, hogy az identitások alig ötvöződnek, ritkán látni olyat, hogy *gay latino*¹ vagy *black women's studies*,² pedig nyilvánvalóan léteznek olyan egyének, amelyek mindkét csoport tagjai. Tehát a jelenlegi

1 Latin melegek.

2 Fekete feminizmus.

tudományos közeletben az identitás kérdése jobbra monolitikusan és leszűkítve jelenik meg – ritkán tapasztalhatóak kísérletek, amelyek túlnyúlnának az episztemológiai és ideológiai határokon. A multikulturalizmus radikális megjelenési formája a *kritikai multikulturalizmus*, melynek célja a társadalmi rend átalakítása az iskolához való radikális viszony keretében. Történetileg a liberális multikulturális paradigma baloldali kritikájaként jelentek meg a különböző rasszizmusellenes, a társadalom átalakítását sürgető irányzatok, amelyek később beépültek a multikulturalizmus elméleti paradigmájába. Ezek megjelenése egyben az elmélet és a gyakorlat eltávolodásának kezdetét is jelenti, amely a multikulturális oktatás egyik legnagyobb kihívása. A meglévő társadalmi berendezkedés létjogosultságát vitató, kritikai, transzformatív irányzatok közül a legjelentősebbek a *Critical Race Theory (CRT)*,³ a domináns társadalmi csoportokat célzó antirasszizmus, a freire-i hagyományokra épülő kritikai pedagógia és emancipáló pedagógia.

Az elsősorban jogelméleti alapokra épülő *Critical Race Theory* a külső jegyek – mint például a bőrszín vagy a testfelépítés – és a hozzájuk kapcsolódó sztereotípiák által struktúrált társadalmi berendezkedés felismertetését és átalakítását célozza. Mozgalomként írható le, amelynek aktivistái és elméletalkotói olyan értelmiségiek, akik a rasszizmus és a hatalom viszonyát vizsgálják. Szoros kapcsolatban áll tehát a kritikai jogelmélettel, a polgárjogi mozgalmakkal, a radikális feminizmussal, a posztkolonializmussal, a posztstrukturalizmussal és más, transzformatív irányzatokkal is. Ladson-Billings (2004a) szerint a modern és posztmodern társadalmakban a vélt faji hovatartozás fogalmai sokkal erősebben jelen vannak a mindennapokban és sokkal merevebbek, mint a megelőző korokban. Megjelenési formájuk azonban megváltozott, és a nyílt megbélyegzés helyett más, szubtilisebb formában működnek. Átalakul a nyelv, olyan fogalmi kategóriák jönnek létre, amelyek egyes – főként etnikai hovatartozás vagy megjelenés alapján formált – csoportok előnyös vagy hátrányos megkülönböztetését szolgálják.⁴ Az USA kontextusában ilyen az „iskolai eredményesség”, „középosztálybeliség”, „szépség”, „intelligencia” és „tudomány”, amelyek a fehérséghez tartozó fogalmi kategóriák; míg a marginalizált, illegalizált csoportokról, mint a feketék is, olyan fogalmi kategóriákkal beszélnek, mint „bandák”, „segélyfelvevők”, „sportolók”, „alsó rétegek”. Ez a beszédmód egyrészt magában is megtestesíti a társadalom

3 Durva magyar fordításban „kritikai fajelmélet”.

4 A CRT egyik legjellemzőbb problémafelvetése, hogy az USA-ban különös fontossága van az ingatlantulajdonnak, mivel nagyon sok jog gyakorlásának ez a feltétele. Így például a beiskolázás is a lakóingatlanhoz kötődik: az oktatási intézményeket az egyes iskolakerületekben élők tartják fenn. Ennek megfelelően az oktatási intézmények anyagi kereteit az ott élők vagyoni helyzete erősen meghatározza, így a szegények számára egyre inkább hozzáférhetlenné válik a legelemibb jogok gyakorlása is.

binaritását, másrészt pedig – a társadalom minden tagját ezekhez az ellenpontokhoz viszonyítva – újra és újra megteremti azt. A CRT tudatosan és szándékosan használja a *faj* (angolul *race*) fogalmát alapfogalomként, ezzel egyben a multikulturalizmus kritikáját is megfogalmazva. Ennek gyakorlati megvalósítása például az olyan elemzési keretek kidolgozása, amelyek alkalmasak az iskolai nevelés rasszista koncepciókat tartalmazó kontextusainak vizsgálatára (Sleeter és Delgado 2004: 246). A CRT megpróbálja a multikulturalizmus eurocentrikus beszédmódját is újraértelmezni, átgondolva olyan, a multikulturalizmus konzervatív és liberális megközelítéseinek diskurzusában alapvető fogalmak jelentését, mint a meritokrácia, az objektivitás, a tudás és az individualizmus. Ezek újraértelmezésében kiemelt szerepet kap az a felismerés, hogy maga a megismerés sem mezőfűggetlen folyamat, hanem a környezet jellemzői által meghatározott rendszerként értelmezhető.

McLaren az 1990-es évek közepén kialakított neoliberais rendszer kritikájában (McLaren 2010) megállapítja, hogy a posztmodern és a posztkoloniális kritika kultúra felé való fordulása a kapitalizmus strukturális sajátossága: a kultúra területére tereli azokat a problémákat, amelyeket a valós, materiális gyakorlatban nem tud megoldani. Ebben a szemléletben – amely az államot elsősorban liberális, neoliberális norma alapján működő szervezetként látja – az egyén felelőssége a társadalmi cselekvés, ami megkérdőjelezhetlenné teszi a vállalkozói kapitalizmus individuum-központúságát, és marginalizálja a közösségek szerepét. Tehát a közösség jólétének megteremtése helyett a fogyasztás politikájának erősítése válik elsődleges céljává. Ebben a gondolkodási keretben állítja szembe a balliberális és liberális kritikai pedagógiát a *forradalmi kritikai pedagógia* irányzataival, bevezetve a kritikai forradalmi praxis fogalmát, amely a kapitalizmus belső viszonyaival foglalkozik, és olyan világ megvalósítása felé segít, amelynek nem része az értékfelhalmozáson alapuló társadalmi viszonyrendszer. Azokat a pedagógiákat, amelyek a fennálló társadalmi viszonyokhoz való alkalmazkodást célozzák radikális politikai köntösben, a *vágy pedagógiájának*⁵ nevezi. Ez a pedagógia nem foglalkozik a gazdasági elnyomás kérdéseivel, de fontos része az érzelmi stressz kezelése és a szabad önkifejezésre nevelés. Az elnyomást elsősorban identitáskérdésként kezeli,⁶ azonban nem foglalkozik a konkrét tapasztalatokkal. A *kritikai pedagógiájának* célja nem csupán a kognitív valóság és a meglévő tudás érvényességének elemzése, de ezeknek a külső, materiális valósághoz való viszonyítása is; fontos annak vizsgálata, hogy mi az, ami nem kerül kimondásra, milyen gazdasági és politikai megfontolások és hatalmi viszonyok alakítják a meglévő diskurzusokat (McLaren 2010: 9). Tehát a kritikai pedagógiája emancipáló pedagógia, amely transzformatív tudás

5 Pedagogy of Desire (McLaren 2010: 8).

6 Pl. feketének vagy melegnek lenni.

létrehozásával foglalkozik, fontos kulcsszavai a kollektivitás és a szükségletek kielégítése csakúgy, mint az intézményesült hatalmi viszonyok értelmezése és újrateremtése.

McDonough (2008) – a kultúrához való viszonyulásuk alapján – a multikulturalizmus négy formáját különbözteti meg: beszél differencia-, kritikai, posztstrukturális és transzfiguratív multikulturalizmusról.⁷ A *differencia-multikulturalizmus* az 1960–70-es évek polgári jogi mozgalmainak hatására létrejövő irányzat, bár Banks (2004) az előzményeit egészen a 19. század végéig visszavezeti.⁸ Fontos törekvése az etnikai csoportok kultúrájának kanonizált ismeretek közé illesztése, de nem a többségi kultúrába való integrációjuk, hanem tér biztosítása a mainstreamtől eltérő csoportok kultúrája és életmódja számára is: alapvető célja a kisebbségi és el nem ismert kultúrák megóvása a többségi normatív rend dominanciájától. A társadalmi csoportok egymás iránti toleranciájának kialakítása mellett nagy hangsúlyt kap az etnikumok történetében és kultúrájában megjelenő, a mainstreamtől⁹ eltérő norma- és értékrendszerek legitimálása is. A differencia-multikulturalizmus kritikusai szerint az az elképzelés, hogy az egyes, kisebbségi csoportoknak tulajdonított, kanonizált kultúrák hiteles alapot adnak a hozzájuk kötődő identitások kialakításához, figyelmen kívül hagyja a társadalmi intézmények szerepét az identitások kulturális alapú rendszerének fenntartásában, mivel a kulturális identitás nem tekinthető egy csoport statikus attribútumának, sem olyan dolognak, amely teljes mértékben meghatározná az egyén identitását. A multikulturális politikák gyakran olyan rendszerezéseken alapulnak, amelyeket diszkriminatív eljárásokat használó intézmények hoztak létre. Ennek következtében, bár valamelyest javíthatják azok helyzetét, akik elszenvedik a diszkriminációt, mégis megerősítik a diszkriminatív gyakorlatot használó intézményi struktúra működését. Ennek az ellentmondásnak a kiküszöbölésére a multikulturalizmus fókusza fokozatosan a kulturális-tól az antirasszista megközelítés felé mozdul el (Banks 2009; Gillborn 2009; Figueroa 2004). A *kritikai multikulturalizmus* eleve a különböző csoportok közti hatalmi egyenlőtlenséget generáló és fenntartó identifikáció és megkülönböztetés társadalmi és intézményi mechanizmusával foglalkozik. Az oktatásban fontos szerep jut a kulturális identitások értelmezésének és elhelyezésének, és cél marad a kisebbségi normák és értékek beágyazása a fennálló rendszerekbe. A kulturális identitásokat és különbségeket egymáshoz viszonyítva meghatározottnak és intézményesen fenntartottnak látja. Ezek a tulajdonságok biztosítják a már meghatározott identitású kulturális csoportok közti hierarchikus rendszer stabilitását, amire válaszul a kritikai multikulturalizmus az oktatási rendszer újrastrukturálásának

7 Difference, critical, poststructural, transfigurative multiculturalism

8 Lásd: korai etnikai tanulmányok mozgalom.

9 A mainstream az USA-beli multikulturalizmus beszédmódjában általában a nyugati, liberális tradíciót jelenti.

lehetséges módjait elemzi. A differencia-multikulturalizmustól eltérően nem a különböző kulturális normák elismertetését tartja fontosnak, hanem az oktatási intézmények csoportok és egyének identifikálására és megkülönböztetésére használt stratégiáinak átalakítását, elsősorban strukturális reformokkal, mint például kisebbségi tanárok és adminisztrátorok alkalmazásával, vagy a tanárképzés tanterveinek kritikai átalakításával. A *posztstrukturális multikulturalizmus* is az intézményesült viszonyok átforgatására törekszik, de nem csupán a kulturális tőke és a hatalom elosztásának megreformálásával foglalkozik, hanem vizsgálja a kulturális identitások létrejöttének, kritikájának, átértékelésének folyamatát is. Teszi ezt elsősorban azokra a csoportokra figyelve, amelyektől az intézményi struktúrák korábban megtagadták identitásuk legitimálását. Így például az LMBT-közösségeket segíti a posztstrukturális multikulturalizmus, a korábban legitimitást kapott etnikai közösségek pozícióit pedig gyengíti. A kultúra értelmezése elmozdul a diskurzusokban ideológiák és struktúrák által meghatározott determinista nézetek felől a konstruktivista felfogás irányába, ahol az identitás, az individuum, a mások és az etnikum jelentése szimbolikus kapcsolatok folyamatában jön létre. A kultúra a megnyilvánulások és reprezentációk dinamikus folyamata, amelynek szimbólumkészlete a használat során folyamatosan átalakul. A kultúra fogalmának diszkurzív alakítása erőteljes elmozdulás a hagyományos oktatáspolitikákban használt statikus kultúrafogalomhoz képest, az irányzat azonban nem foglalkozik azzal, hogy az újrafogalmazott identitások miként válhatnak legitimé a meglévő társadalmi struktúrában. A *transzfiguratív multikulturalizmus* a posztkoloniális megközelítésre épít, az irányzattal foglalkozó tudósok gyakran marginalizált közösségeket kutatnak az azokban létrejövő kulturális pozíciókat vizsgálva, amelyek a normativitás alternatíváit jelenthetik (McDonough 2008: 336). Ez a folyamat közel áll a posztstrukturális multikulturalizmushoz, amely a kultúrát szimbolikusnak és a kommunikáció által létrehozottnak tekinti, de olyan kulturális narratívákat keres, amelyek képesek ezen társadalmi formák számára legitim normatív jelentéseket és rendszerezést biztosítani. Az oktatásban túllép a különböző szimbolikus rendszerek tanításán és olyan készségek fejlesztésére koncentrálna, amelyek képessé teszik a diákokat arra, hogy olyan kulturális rendszerek hálózatában is kommunikálhassanak, amelyeknek szabályai és határai nincsenek pontosan meghatározva.

Schoorman és Bogotch (2010) három fő multikulturális megközelítéstípust azonosít: a *kompensációs vagy szimbolikus multikulturalizmust*, a *multi-etnikus multikulturalizmust*, melynek fő célja az egyes etnikai csoportokkal szembeni előítéletek csökkentése és a tolerancia megerősítése, illetve a *kritikai, transzformatív multikulturalizmust*, amely a rendszerbe ágyazott egyenlőtlenségeket célozza meg az oktatásban és a társadalomban. A Schoorman és Bogotch (2010) által kritikáinak vagy transzformatívnek nevezett koncepció tartalmai sok elméletben megjelennek nagyon sokféle megjelöléssel: a társadalmi

rekonstrukciós pedagógia (Grant és Sleeter 2002), az antirasszista pedagógia (Grinter 2000), a kritikai multikulturalizmus (McLaren 1994), a kritikai pedagógia (Freire 1996; McLaren 2006), a társadalmi igazságosság pedagógiája (Bell 1997; Wiedeman 2002). Ezen elméletek szerint az oktatás nem semleges, hanem politikai mező, a multikulturális oktatás célja pedig nem korlátozható csupán a munkaerő képzésére, feladata a kritikai, demokratikus állampolgárságra nevelés is, ami elsősorban különböző perspektívák bevonásával és alkalmazásával érhető el a curriculumban és az iskolai gyakorlatban (Schoorman és Bogotch 2010: 1042).

Fontos, a társadalmi sokféleség percepciójával foglalkozó politikai dokumentum az Európai Tanács által kiadott a *Kultúrák közötti párbeszéd fehér könyve* (Council of Europe 2008). Ez a nemzetállamok koncepcióját elavultnak és meghaladottnak, a második világháború utáni nyugat-európai társadalmak multikulturálisnak nevezett szerkezetét pedig dichotómnak¹⁰ írja le. Ez a dichotómia ugyan radikális elmozdulást jelentett az asszimilációs törekvésektől, de statikus csoport- és kultúraszemlélete a többségi és kisebbségi csoportok szeparációjához vezet. A dokumentum nagyon határozottan foglal állást a kultúrák dinamikus percepciója mellett. A szolidáris, nyitott társadalom megteremtését a személyes emberi méltóság tiszteletben tartására alapozza, az interkulturális dialógus feladatául pedig az etnikai, vallási, nyelvi és kulturális választóvonalak feloldását jelöli meg.

A fentebb bemutatott rendszerezések újragondolásával kialakított elemzésemben a társadalmi sokféleséggel foglalkozó diskurzusokat nem kizárólag társadalomértelmezésük, társadalmi céljaik, politikai kötődésük vagy eszközeik alapján célozom rendszerezni, hanem egy mindezeket magában foglaló, de mégis könnyen áttekinthető struktúrában kívánom elhelyezni. Ezt az átfogó rendszerező elvet a kultúráról való diskurzusban találtam meg, amelyet egyáltalán nem a gazdaságtól és hatalomtól független, párhuzamos síkként értelmezek, hanem pontosan a gazdasági és hatalmi helyzet által meghatározott, és azokat egyben meg is határozó pozícióként. A diskurzus három dimenzióját vizsgálva hoztam létre a multikulturális diskurzusok rendszerét: figyelembe vettem, hogy a multikulturális cselekvés milyen célcsoportot határoz meg (nem domináns és/vagy domináns csoport), a cselekvés eredményeként várható-e a hatalmi struktúrák változása (így az értékek és normák rendszerének változása is – statikus/dinamikus), és ezek a hatalmi struktúrák milyen módon és irányban változnak. Ezeket az elveket követve hoztam létre a társadalmi sokféleség diskurzusainak elméleti keretét, amely hármas osztású: (1) A *kompenzáló multikulturális diskurzus* a nem domináns csoport tagjai által birtokolt, a mainstreamtől eltérő tudásnak nem tulajdonít értéket, a különbözőséget a domináns csoport értékrendszerének megismerésével pótolható hiányként értelmezi, és leginkább ennek a hiánypótlásnak a módjait, lehetőségeit keresi; (2) a *plurális-statikus multikulturális diskurzus* egyenrangú, de különböző

10 A bevándorló kisebbség és a „befogadó” többség kettősségére utalva.

Fókusz	Szerző	Kompenzáló multikulturális diskurzus (hierarchia, deficit)	Plurális statikus multikulturális diskurzus	Dinamikus transformatív multikulturális diskurzus
Társadalom	McLaren (1994, 2010)	Konzervatív/ rendszerterü	Liberalis Bal-liberalis A vágy pedagógiája (Pedagogy of desire)	Forradalmi kritikai multikulturalizmus Emancipáló pedagógia
	Jenks, Lee & Kanpol (2001) Ladson-Billings (2004)	Konzervatív/rendszer szerü	Liberalis Bal-liberalis	Kritikai / „Kritikai fajelmélet” (CRT)
	McDonough (2008)		Differencia	Kritikai Poszt- strukturális Transzformatív
	Az Interkulturális Párbeszéd Fehér Könyve (Európa Tanács)		Dichotóm diskurzus (mi és ők / kisebbség és többség)	Reflektív diszpozíció (domináns és nem-domináns)
	Banks (2001)	Kulturális adalékok	Fogalmi hozzájárulás Tanterv átalakítás Társadalmi cselekvés	
Iskola	Boreczky (2000) Gay (2000)		Kultúrazonos pedagógia / Kulturálisan releváns pedagógia	
	Grant & Sleeter (2002)	A különleges és a kulturálisan különböző tanítása	Emberi kapcsolatok megközelítés Egyedi csoport- tanulmányok	Multikulturális társadalmi rekonstrukció
	Castagno (2009)	Asszimilációs oktatás	Amalgám oktatás Kulturálisan pluralista Interkulturális kompetencia oktatás	Kritikai tudatosság Társadalmi cselekvés
	Schoorman és Bogotch (2010)	Kompenzáló multikulturalizmus	Multietnikus oktatás	Kritikai multikulturális oktatás

rendszerekként beszél a különböző csoportok érték- és normarendszeréről, melyek közt a kevés vagy egyáltalán nem megvalósuló kölcsönzésszerű átvétel jelenti az interakciót; (3) a *dinamikus-transzformatív multikulturális diskurzus* a társadalmi sokféleségre dinamikusan reflektáló, újra- és újrakonstruált érték- és normarendszerű társadalmi környezetként írja le úgy a társadalom, mint az oktatás kontextusát. A multikulturális diskurzusok és elméletek egymáshoz való viszonyát bemutató 1. táblázat azt szemlélteti, hogy a változatos multikulturális és interkulturális elméletek kategóriái hogyan viszonyulnak egymáshoz és hogyan helyezhetők el a multikulturális diskurzusok paradigmájában.

MULTIKULTURÁLIS DISKURZUSOK MIGRÁCIÓS DOKUMENTUMFILMEKBEN

A tanulmány első részében bemutatott elméleti keret, a társadalmi sokféleségről szóló diskurzusok személtető magyarázatához olyan társadalmi viszonyokat bemutató közeget kerestem, amelyben sokféleképpen, de erőteljesen jelenik meg a kultúra, a szocioökonómiai státusz és a hatalomhoz való hozzáférés kapcsolata. A Palantír Film Vizuális Antropológiai Alapítvány *Idegenek a Kertemben* Filmgyűjteménye kiváló példanyagot jelent a fent leírt elméleti keret bemutatásához. Az alábbiakban a filmgyűjtemény darabjaiból válogatott jelenetek elemző bemutatásával írom le a multikulturális diskurzusok szemléletét, jellemző megnyilvánulásait és az általuk indikált társas viszonyokat.

Ahhoz, hogy multikulturális diskurzusokról beszélhessünk, fontos definiálni, hogy milyen társadalmi közeget, környezetet tekinthetünk multikulturális környezetnek. A társadalmi sokféleség mindenütt fellelhető, függetlenül attól, hogy mennyire tűnik homogénnek egy-egy közeg. A személtettség kedvéért azonban jelen elemzés keretében azokat a társadalmi helyzeteket tekintem multikulturálisnak, ahol az etnikai sokféleséghez kapcsolódóan alakul ki interakció. Az ilyen helyzetekben megfigyelhető diskurzusok különböznek egymástól abban, hogy hogyan érzékelik a résztvevők a saját és egymás társadalmi helyzetét, azaz jogi státuszát és lehetőségeit, szocioökonómiai státuszát, kapcsolatrendszereit, és a domináns társadalomhoz kapcsolódó tapasztalatait; emellett diskurzusonként másképp épül az egyes helyzetekben érvényesnek tekintett értékek és normák rendszere, és különbség tapasztalható abban is, hogy az egyes diskurzusok által létrehozott személyes pozíciókhoz kapcsolódó kultúra- és értékpercepció mennyire rugalmas.

1. A REFLEKTÁLATLAN TÁRSADALMI SOKFÉLESÉG ÉS A MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZET

A társadalmi sokféleség jelenléte értelmezésében nem feltétlenül jelent multikulturális környezetet. A multikulturalitás különböző értékek, normák, csoportok a sokféleségre tudatosan reflektáló interakcióját feltételezi. Az interakciók nélküli társadalmi sokféleség izolált, marginalizált, sztereotipizált csoportjait jól jelképezi annak a csehországi vietnami bevándorlókkal foglalkozó filmnek egy kockája (Ryšavý 2009: 54' 46"), amely egy kisváros határában lévő vietnami piac bejáratát ábrázolja, előtte egy beszédes behajtani tilos táblával. A film megrázóan szembesít azzal a korántsem ritka helyzettel, amikor két, térben egymáshoz közel élő csoport között nem alakul ki valós kapcsolat, nem ismerik egymás közegének felépítését, szabályait. Ezt a társadalmi helyzetet – bár a társadalmi diverzitás több síkon is jelen van, hiszen megfigyelhető az etnikai, kulturális és szocioökonómiai diverzitás is – nem tekintem multikulturális helyzetnek, hiszem a jelen lévő csoportok izoláltak, nem alakulnak ki olyan csatornák, amelyeken keresztül az egyes csoportok tagjai egymással kapcsolatba léphetnének. Természetesen vannak interakciók, mint egy-egy razzia, vagy épp a vásárlók kiszolgálása: ezek azonban olyan helyzetek, amelyekben a szereplők egy-egy aktuálisan kialakított normát követnek, de ennek a saját valóságukhoz, kultúrájukhoz kevés köze van, így nem is elégséges feltétele a multikulturalitásnak.¹¹

Az ilyen izolált, marginalizált közösségekben főként első generációs migránsokat találhatunk, akik valamely jól működő, erős migráns hálózaton keresztül érkeznek a befogadó országba. Az erős migráns hálózat segíti, koordinálja a migráció teljes folyamatát, ideértve az elindulást, az utazást, a letelepedést és a munkába állás mozzanatait, ami jelentősen csökkenti a migráció költségeit: a migránshálózatok olyanok számára is elérhetővé teszik a migrációt, akik a hálózat működése nélkül nem rendelkeznének elegendő anyagi vagy kulturális tőkével: azaz a hálózat segítségével pénz és nyelvtudás híján nem tudnának elindulni. Ezek a közösségek gyakran olyan terekben élnek és dolgoznak, amelyek látványosan elkülönülnek a befogadó ország egyéb tereitől, gondolhatunk itt a kínai és vietnami piacokra Kelet-Európában, amelyek tükrözik az ott élők, dolgozók származási kultúráját, vagy éppen a török vendégmunkások számára épített, hosszú évtizedek óta, több generáció által használt átmeneti szállásokra. Ennek egy erőteljes példája látható az *Apám, a vendégmunkás* című filmben (Yüksel 1994).

Egyszerre tűnik otthonosnak és megrázónak a Kis Isztambulnak nevezett telep, ahol az egy személyre tervezett barakkokban élnek az egykori vendégmunkások mára két- és háromgenerációs családjai, sajátos kultúrát kialakítva. Az ilyen lakókörnyezetben

11 Példaként képzeljük el egy más városból odavezérelt, első bevetésén dolgozó, razziázó pénzügyőr és egy Vietnamból két nappal korábban érkezett eladó interakcióját.

élő közösségeknek minimális, nagyon korlátozott interakciókra van csak módja a befogadó ország egyéb közösségeivel. Ennek oka részben a nyelvtudás hiánya, részben a szocioökonomiai helyzetbeli különbségek, részben pedig a csoportok társadalmi státusa közti nagy különbség. Az ilyen izolált közösségekre jellemző, hogy tagjaik átmenetinek tekintik az ott töltött időt, minden esetben továbbutazást vagy a származási országba való visszatérést terveznek, és ennek érdekében akár évtizedekig is elviselik a jelen körülményeit. Azonban nincs valós jövőképük, nincsenek kidolgozott stratégiák a változásra – ennek oka többek közt az, hogy míg a migránshálózat segítette a diaszpórába jutást, a visszatérést már nem teszi könnyen elérhetővé, egyéni tapasztalat és tőke híján pedig a migráns közösség tagjai számára nem hozzáférhető.

Az izolált, marginalizált közösségek tagjai nem, vagy csak nagyon korlátozottan kerülnek kapcsolatba a domináns közösség kultúrájával, így annak értékeit, normáit sokszor csupán sztereotipizált formában ismerik. Hasonlóképp, a domináns közösség tagjainak sincsenek valós ismeretei ezeknek a csoportoknak a kultúrájáról, értékeiről, normarendszeréről. A domináns csoportok tagjai leginkább a különböző hivatalokkal és rendfenntartó szervekkel kialakuló konfliktusokról szóló beszámolókból nyerik a tudásukat az izolált közösségekben élő migránsokról, míg a migránsok fő tevékenysége a munkavégzés, gyakran a befogadó ország átlagát jóval meghaladó óraszámban, akár pihenőnapok nélkül – gondoljunk csak a kínai piacok örökké nyitva tartó standjaira vagy a hosszú műszakokat vállaló, a pénzt a családnak hazaküldő, alacsony státuszú fizikai munkát végző migránsokra. Ezeket az izolált környezeteket azonban a több szinten jelenlévő társadalmi sokféleség ellenére sem tekinthetjük multikulturális környezetnek, hiszen a sokféleség reflektálatlan marad.

A reflektálatlan társadalmi sokféleségből a multikulturális környezet felé való átmenetet szemlélteti egy svédországi migráns által elmesélt történet: *„Amikor a családom már egy éve Svédországban élt, egy nap minden szomszédunk aláírt egy levelet, hogy költözzünk el. De volt egy család, amelyik nem írta alá. Eljöttek hozzánk, és azt mondták: »Nem értünk egyet a többiekkel.«”* (Sternö – Meiton 2004: 02' 23"–02'55"). Itt tehát megjelenik a kommunikáció, a társadalmi folyamatokért vállalt felelősség, azaz a tudatos reflexió a sokféleségre és az ezáltal generált interaktivitás.

Multikulturális környezeteknek azokat a környezeteket tekinthetjük, ahol a társadalmi sokféleséget reprezentáló szereplők között rendszeres, tudatos, társadalmi céllal rendelkező interakciók alakulnak ki. Az interakciók dinamikusak, spontán módon kialakíthatók, rendszeresek, és ami különösen jelentős, hatásuk van mind a domináns, mind pedig a nem domináns csoport kultúrájának formálódására. Azonban diskurzusonként változó a hatások elsődleges iránya és irányonkénti erőssége. Ezért fontos tudatosan reflektálni arra, hogy a társadalom domináns vagy nem domináns csoportjaihoz tartozó aktorok

szemszögéből vizsgálunk-e egy-egy helyzetet. Fontos megjegyezni, hogy a dominancia is lehet dinamikus, főként a társadalom mezo- és mikorszintjén kialakuló multikulturális társas helyzetekben. A tanulmány olyan helyzeteket mutat be, amelyben a szereplők domináns csoportok tagjai mellett másod- vagy harmadgenerációs migránsok, illetve olyan első generációs migránsok, akik részben vagy egészben kiléptek a migránshálózatból és rendszeres kapcsolatban vannak egyéb társadalmi csoportokkal.

2. A KOMPENZÁLÓ SZEMLÉLETŰ MULTIKULTURÁLIS DISKURZUS

A kompenzáló szemléletű multikulturális diskurzus az egyes kultúrákat statikus képződményként értelmezi. A nemzetek és etnikai csoportok kultúráját egységes, állandó jellemzők halmazaként képzei el, amelyek között egymáshoz és elsősorban az ítéletalkotó származási kultúrájához viszonyítva hierarchikus sorrend állítható fel. A domináns csoportok tagjai a kultúrák hierarchiáját elsősorban aszerint állítják fel, hogy azokban mennyire jelennek meg a domináns csoport kultúrájának értékei és normái. Ennek jó példája a modell-kisebbség fogalma, amelyet az USA diskurzusaiban elsősorban a gyors beilleszkedésre törekvő, az individualista, meritokrata társadalom normáit internalizáló délkelet-ázsiai kisebbségekre alkalmaznak, anélkül, hogy reflektálnának ezen etnikai kisebbségek kulturális sokszínűségére (Lee 1996). Jellemző tehát a kompenzáló szemléletű diskurzusra, hogy nemzetekhez vagy nagyobb régiókhoz kapcsolódóan képzei el az etnikai identitást, a csoporton belüli és a személyes diverzitást is figyelmen kívül hagyva.

Ez az esszencializált kultúraértelmezés leginkább azoknak a migránsoknak az etnikai diskurzusait határozza meg, akik először lépnek be a fogadó ország jóléti rendszerébe, illetve vállalnak munkát a nem etnikai munkaerőpiacon. A domináns csoportok velük először találkozó tagjai elsősorban a nemzeti és regionális csoportok (pl. afrikaiak, ázsiaiak, kelet-európaiak stb.) szerint azonosítják őket. A társas interakciók figyelmen kívül hagyják a nem domináns csoportok kulturális jellemzőit, a társadalmi cselekvés célja a csoport képviselőinek mielőbbi asszimilációja, amit a politikai korrektség jegyében a köznyelv leginkább „integrációnak” nevez. Ennek példái a vietnami gyerekeket cseh néven szólító tanítónő (Ryšavý 2009) vagy a török vendégmunkást Vikret helyett Viktornak elnevező német munkatársak (Akin 2000). Az ebben a diskurzusban kialakuló interakciók során a domináns csoporthoz tartozó fél – legyen az pedagógus, nevelőnő, más segítő szakember vagy munkaadó – általában elkötelezett a migránsok segítése iránt, ennek gyakorlati megvalósulása elsősorban az asszimiláció elősegítése. Ez olyan általános érvényű tulajdonságok hangsúlyozásával történik, mint például a szorgalom, a kitartás, az intelligencia, a tanultság, azonban a diskurzusban ezek kizárólag a domináns csoport tagjaira jellemző tulajdonságokként

jelennek meg, birtoklásuk pedig a sikeres asszimiláció jeleként értelmeződik. Látványos példája ennek a Franciaországban élő kínai diákokat bemutató film egy jelenete (Xiaoxing 2007), amelyben a kamaszok Kínába utaznak, hogy mandarinul tanuljanak. A film végigköveti azt a küzdelmes folyamatot, amelyben a Franciaországban felnőtt, magukat leginkább franciának tekintő kínai származású fiatalok megpróbálják saját viszonyulásukat kialakítani a kínai kultúrához, saját identitásukban elhelyezni azt. A származási kultúrát képviselve az egyik kínai fogadóintézmény képviselője a következő beszédet mondja: „*A szüleid szorgalmazták, hogy kínaiul tanulj. Ahogy felnősz Franciaországban, megtanulod, hogy az emberiség különböző kultúrákra oszlik. Akár 20, 30, 40 évesen is más leszel a franciáknak, megmaradsz ott élő kínainak. Nem csak a bőrszín számít. Van egy alapvető kulturális különbség is. Ott élsz és bizonyos tekintetben úgy gondolkodsz, mint a franciák. Ám ha megtanulod a kínai nyelvet, a kínai észjárását, bölcsőbb leszel a franciáknál*” (Xiaoxing 2007: 04'30"–05'18").

Az idézetben jól megfigyelhető a nemzeti alapú, esszencializált kultúrakonstrukció, amely a migránsok nem vagy nem tisztán nemzeti alapú kultúráját diskurzuson kívül helyezi, és ezt kettős, párhuzamosan egymás mellett funkcionáló nemzeti identitással helyettesítené: logikája szerint a francia és a kínai nemzeti identitás együtt értékesebb személyiséget eredményezhet. Később részletesen vázolja is azokat a tulajdonságokat, amikkel a kínai kultúra kiegészítheti a franciát: „*A kínai kultúrának sok előnye van: a kínaiak békések, türelmesek egymással, szeretnek a környezettel összhangban élni. Szorgalmasak is, takarékosak. Ha tanulsz kínaiul, gyakran jársz Kínában és sok időt töltesz kínai emberekkel, benned is kifejlődnek ezek a készségek*” (Xiaoxing 2007: 34'14"–34'37"). Gondolkodjunk el itt egy pillanatra: valóban a kínai kultúra jellemzői ezek? A franciák közt nincsenek békés, türelmes, a környezettel összhangban élő, szorgalmas, takarékos emberek? A kínaiak mind azok? Mennyire reflektál Kína valóságára ez a gondolatso? Ha kínaiakkal találkozunk, akkor – és csak akkor – fejlődhetnek ki ezek a tulajdonságok? E kérdések sora badarság, de jól megvilágítja a kompenzáló diskurzus lényegét: néhány, statikus, általánosan érvényesnek tekintett sztereotípiát jelent az egyes csoportok kultúráját és ez a megközelítés felszínes is marad: nem bocsátkozik mélyebb elemzésekbe, nem foglalkozik sem a domináns, sem a nem domináns közösségek antropológiájával, nem ismeri azok állandóan változó, formálódó értékeit, normáit. Kultúráról beszélve igyekszik kanonizált és leegyszerűsített, így könnyen megragadható kulturális jellemzőket megmutatni, amelyek időnként kifejezetten univerzálisak, időnként pedig olyan időpillanat kultúrájára utalnak, ami nem felétlenül van kapcsolatban a jelen kultúráival. Ezt szemlélteti a Csehországban olvasni tanuló vietnami kisfiú képe, akinek a következő rövid szöveget kell felolvasnia csehül az osztályteremben: „*Te főzöd a krumplit, én sütöm a bécsit. Mit szólsz, anyu?*” (Ryšavý 2009: 14'59") A helyzet lehet komikus: elgondolkodhatunk azon, hogy a vietnami származású kisfiú vajon hogyan értelmezi az „*én sütöm a bécsit*” mondattöredéket? Mennyire tud kapcsolódni a „főtt krumpli,

sült marhahús a vacsora"-tengelyhez? Ha szülei a filmben bemutatott piacon dolgoznak, vajon milyen lehetősége van arra, hogy együtt süssön-főzzön velük?

Bár a kérdésekre nem tudunk általánosan érvényes választ adni, abban biztosak lehetünk, a szöveget nem tévedésből tartalmazza az első gyermekek olvasókönyve. Célja közvetíteni vele a hagyományos cseh értékeket, mint például a közösen készített vacsora,¹² amely krumbliból és sült húsból áll. Azaz a domináns társadalom képviselője, a tanárő valójában kizárólag az asszimiláció folyamatának elősegítésével reflektál a társadalmi sokféleségre: sem a saját, sem az osztály kis közösségének életére nincs hatással az, hogy más kultúra, azaz a migráns gyermek kultúrája is megjelenik az osztályban, úgy folytatja a munkát, mintha mi sem történt volna, célja pedig, hogy azok a különbségek, amelyek a megszokott munkafolyamatot zavarhatnák, mielőbb eltűnjenek, azaz a másság képviselői asszimilálódjanak.

3. A PLURÁLIS SZEMLELETŰ MULTIKULTURÁLIS DISKURZUS

A plurális diskurzusban megjelennek az egymással párhuzamosan létező, sokszoros etnikai, regionális és nemzeti identitások, amelyek azonban még mindig statikus, esszencializált kultúraszemléletet tükröznek. Ez azt is jelenti, hogy ezek az identitások nem, vagy csak nagyon felületesen kapcsolódnak az egyének mindennapi életéhez és környezetéhez. Ugyanakkor a kompenzáló diskurzushoz képest fontos különbség, hogy a plurális diskurzusban az identitások dominanciája dinamikusan újra- és újrendeződhet, az aktuális környezettől függően.

Ez az állandóan újrakonstruált, de mégis statikus, az egyének valóságára nem reflektáló multikulturalitás-diskurzus jelenik meg egy az Egyesült Királyságban működő spanyol iskolát bemutató jelenetben (Cordova 2004), ahol a kolumbiai tanárő a kettős identitás jelenségét próbálja megértetni a gyerekekkel, akik ezt láthatóan nem tudják a saját tapasztalataikhoz kötni.

A tanárő spanyolul [miután megtalált egy cetlit, amelyen az egyik gyerek azt írta: „utáljuk a spanyol sulit”]: „Szeresd ezt az országot, és legyél hálás mindazért, amit kaptál. Ne légy hálátlan. De itt – a fejére mutat – mindig emlékezz rá, hogy honnan jöttünk.” Egy kisfiú rávágja: „Kolumbiából!” A tanárő: „Nem csak onnan, honnan még?” Egy másik fiú: „Kali!” (egy település neve). Tanárő: „Nem. Dél-Amerika. Onnan jöttünk. Itt mind

12 Hogy a magyarral se maradjunk adósak, íme Zelk Zoltán szociofotója: „*apa mosdik, anya főz, együtt lenni jó*”.

egységben kell lennünk, mert ugyanonnan származunk. A trópusok, a napsütés, az ételek jó íze, a virágok illata” (Cordova 2004: 17’ 24”–18’ 04”).

Hasonló identitáskonstruálást figyelhetünk meg a Németországban élő másod- és harmadgenerációs migráns török gyerekek számára működő török iskolában is, ahol a szintén migráns tanárnő egy török dalt tanít a gyerekeknek: *„Ott a távolban van egy falu, ez a falu a miénk. Akkor is, ha nem megyünk oda, nem utazunk oda, ez a falu a miénk”* (Akin 2000: 24’ 25”–24’ 45”). És valóban, a gyerekek nem fognak soha eljutni ebbe a faluba, amely a szülők, nagyszülők generációjának valósága. A dalt valóban ismeri a legtöbb török, tanítják az iskolákban, a török kultúra statikus eleme tehát. Önmagánál sokkal tovább azonban a Németországban élő török származású kisebbség kontextusában nem mutat, a gyerekek hamburg-altonai valóságához, török-migráns identitásukhoz szervesen nem kapcsolódik. Arra viszont alkalmas, hogy megnyissa az utat egy olyan kettős nemzeti identitás kialakításához, amelynek legalábbis egyik fele gyakran tapasztalat nélküli, sztereotípiákon alapuló konstrukció.

A plurális diskurzusban gyakran megjelennek olyan identitásелеmek is, amelyek a fentebb bemutatott, személyes referencia nélküli nemzeti identitást próbálják kiváltani más, az egyének valóságához jobban kapcsolódó identitáskonstrukciókkal. Ilyen például annak a Mostarból származó, Svédországban élő fiúnak az öndefiniálása, aki a vele készült riportok során (Sternö – Meiton 2004), főként a svédekkel szemben, migránsként határozza meg önmagát, a migráns lét nehézségeiről, eltérő kommunikációs stratégiákról beszél. Azonban arra a kérdésre, hogy akkor ki ő, a nemzeti identitások plurális értelmezésével válaszol: *„Magamat egyaránt tekintem svédnek és jugoszlávnak”* (Sternö – Meiton 2004: 06’ 15”) – mondja a riportalany egy olyan projekt közepén, amely a svédek és a bevándorlók, mint csoport viszonyának javításán dolgozik. Azaz, a bevándorló identitás a plurális diskurzusban nem jut eszébe a közegben élő fiatalnak: olyan identitást keres, amely igazodik a társadalmi és politikai rendszerhez. Különösen érdekes, hogy ezt nem a saját időskijában találja meg, amikor 2004-ben jugoszlávnak nevezi magát a Bosznia-Hercegovinában lévő Mostarból származó középiskolás fiú, hiszen Bosznia-Hercegovina már 1992-ben függetlenné vált, tehát a szereplőnek a jugoszláv identitás megélésére nem sok lehetősége volt.

Természetesen nem vitatható, hogy jugoszláv identitás van, most is létezik, sőt kifejezetten népszerű a volt-Jugoszlávia területén élők körében, de a svédországi migráns esetében ennek valós referenciája kevés van, csakúgy, mint a svéd nemzeti identitásnak. Ezt igazolja az a történettöredék, amelyet elmesél a fiú a filmben: *„Oké, szóval hangoskodtunk az ebédlőben, hülyeségből székeket dobáltunk egymásra, ilyesmi. Na de... Ez csak vicc, érted. Talán ők [a svédek] úgy szórakoznak, hogy Ki nevet a végéig játszanak, nem tudom. Nagy a különbség”* (Sternö – Meiton 2004: 12’ 34”–12’ 51”). Tehát a mindennapok során, a hangsúlytalan helyzetekben a bevándorlók soknemzetiségű, sokféle származási országú

csoportjához tartozik, azonban a saját identitásának tudatos meghatározásakor igyekszik valamilyen kanonizáltnak tűnő identitásmezőt találni, amely azonban csak gyengén kötődik a saját valóságához, leginkább vélt elvárásoknak próbál megfelelni. Közös jellemzője ezeknek a plurális diskurzusban létrejövő helyzeteknek, hogy szereplőik több csoport tevékenységeiben is aktívan részt vesznek: állandó kapcsolatban vannak mind a domináns csoport tagjaival, mind a nem domináns csoport(ok)éival. Részt vesznek a társadalmi életben, iskolába járnak, a nem migráns gazdaságban dolgoznak, vannak interakcióik, és az interakciók hatással vannak a domináns és a nem domináns csoportok tagjainak életére is. A plurális diskurzus nem vitatja a nem domináns közösségek kultúrájának értékeit, de azokat izoláltnak és statikusnak látja, a különböző kultúrák közti viszony kulcsszava pedig az elfogadás és a tolerancia.

A plurális diskurzusból a dinamikus-transzformatív diskurzus felé vezető lépcső olyan univerzális kulturális identitások kialakítása, amelyek túllépnek a nemzeti, etnikai vagy regionális identitások kizárólagos használatán. Ez a megközelítés a végzett tevékenységek, érdeklődési kör alapján kialakított identitásokat is az érvényes önmeghatározások közé sorolja.

Szemléletes példa erre a londoni migránsok életét bemutató filmben (Cordova 2004) látható karateverseny, ahol számos, eltérő származású migráns a lehető legnagyobb lelkesedéssel és elkötelezettséggel küzd a jó eredményért a családtagok biztatása közepette. A karate, mint társas tevékenység, olyan közösségformáló erőként jelenik meg, amely felülírja a származási országhoz kötődő identitásokat és új közösséget teremt. A plurális diskurzusban tehát megjelenik a statikus identitások újraértelmezésének szükségessége és az egyén aktuális helyzetére és szükségleteire reflektáló, saját választásait tükröző identitások kialakításának igénye, amelyek lehetőséget teremthetnek a közösségi lét teljes értékű megtapasztalására. A plurális diskurzus a kompenzáló diskurzusnál sokkal nyitottabb, a társadalmi tereket hozzáférhetőbbé teszi, azonban nem enged teljesen szabad mozgást: a diskurzus kanonizált, kultúrákhoz, etnikai csoportokhoz, nemzetekhez és régiókhoz kapcsolódó identitásokra alapoz, amelyek meghatározzák a társadalmi és akár a gazdasági szerepeket is. A plurális diskurzusból való kilépés küzdelmét mutatja be az *Apabácsi* című filmben (Heller 2009) egy iraki származású német színész története, aki számára hatalmas kihívást jelent a származási kultúra és a német kultúra közti konfliktus feldolgozása, amelyet végül úgy old meg, hogy – ha átmenetileg is, de – elutasítja a kulturális és nemzeti gyökerű identitásait. A történet zárómondatai szerint: „*Sinannak a második dubai látogatás után elege lett a helyzetből. A következő hónapokban visszavonult a családjától. Színészként csinált karriert. 2008 nyarán megkapta egy ismert krimisorozat főszerepét*” (Heller 2009: 76' 55" – 77' 30").

4. A DINAMIKUS-TRANSZFORMATÍV SZEMLÉLETŰ MULTIKULTURÁLIS DISKURZUS

A dinamikus-transzformatív szemléletű diskurzus leginkább a nem domináns közösségekben figyelhető meg. Új nyelvi formák, hagyományok, politikai és gazdasági struktúrák kialakítása jellemzi. Ezeket az új, dinamikus, rugalmas kulturális konstrukciókat az egyes közösségek kultúrájához való pozitív hozzájárulásként, és nem a meglévő értékeket fenyegető változásokként értékelik. A diskurzus jellemzője a helyi közösséghez kapcsolódó kultúrák és az ezekhez a kultúrákhoz fűződő, személyre szabott lokális identitások megjelenése. A lokális identitásnak a származás és a kulturális jellemzők mellett a gazdasági és közéleti tevékenység is fontos része. A dinamikus-transzformatív szemléletű diskurzus egyik alapvető jellemzője, hogy egy közösség kultúrájának aktuális metszetére reflektál. Nem állít fel hierarchikus rangsort sem a különböző idősíkok, sem a különböző csoportok kultúrái között, ezeket elismeri, elemeiket használja, átalakítja, rugalmasan kezeli. *„A nehezen fordítható szavakat megpróbáljuk beemelni a vietnamiba. Sok cseh dolog nem létezik vietnami nyelven, akkor hogyan fordítsuk le? Például a borjúbécsi. Vagy az átvett cseh helységnevek. Karlový Varyból lett »Ka«, Ostrava »Ot«, Cheb »Kef«, az idegenrendészet útlevélrészlege pedig »Fun«. A nyelv egyszerűsödik, a vietnami erre törekszik. Olykor könnyebb kicsit változtatni egy cseh szó kiejtésén, mint vietnamira fordítani. Nem olyan nehéz”* (Ryšavý 2009: 02' 03"–02' 58"). Az idézetben bemutatott folyamat hatására kialakul egy csak a helyi közösségre jellemző, kizárólag az adott időpillanatban érvényes nyelv és nyelvhasználati szokás, amely az adott, a nemzeti többséggel önmagát nem azonosító csoport igényeire válaszol, annak kultúráját tükrözi és szükségleteit kielégíti. Ez a kulturális flexibilitás társadalmi és gazdasági vonzatokkal is jár, hiszen könnyebb eligazodást, hatékonyabb kommunikációt és részvételt tesz lehetővé a közösségben és a közösség és a domináns társadalom intézményeinek kapcsolatában.

A sikeres integráció feltétele az olyan csoport megtalálása vagy kialakítása, amelynek tagjai képesek reflektálni az egyének problémáira. A kérdést sok szempontból és jól elemzi Tatum (1997), amikor azt a kérdést járja körül, hogy a középiskolás fekete diákok miért éppen egymás társaságát keresik a középiskolában. A nemzeti identitásokon túllépő dinamikus csoportidentitások azt a közeget képesek biztosítani, amelyben az egyének mindennapi életük tapasztalatait tudják újraértelmezni és közös stratégiákat kidolgozni élményeikhez kapcsolódóan. *„Persze, együtt lógtam bevándorlókkal, de a svédekkel is. Mindkettővel lehet. De néha nem érzed magad odavalónak, kinéznek, akkor visszamész a helyedre, a bevándorlókhoz”* (Sternö – Meiton 2004: 12' 10"–12' 32"). Lényeges különbségre világít rá a fenti idézet a multikulturális diskurzusokkal kapcsolatban: míg a kompenzáló diskurzusban ez a helyzet egyértelműen státuszvesztést jelentene, a plurális szemléletű diskurzusban elszigetelődést, addig a dinamikus-transzformatív szemléletű diskurzusban

újrapozicionálást. „A svédekkel halk a beszélgetés, a bevándorlókkal hangosabb lehetsz, s a többi” (Sternö – Meiton 2004: 20’ 27”–20’ 37”).

Hasonló újrapozicionálás jelenik meg egy belga tömbházban, amelynek szociális lakásaiban szegény hollandok és migránsok is laknak, és amelyet Antwerpen városától egy folyóág is leválaszt. A tömbházra igazi gettóként tekintenek a domináns társadalom tagjai, azonban az ott élők egészen másként értelmezik helyzetüket. A 18. emeleten lakó, franciául beszélő Yassine az ablakából rálát egy kosárlabdapályára. Az ott játszó barátját nézve mondja:

„Nagyon jó kosaras. Talán a legjobb Antwerpenben. Sokat rappelek a bal partról, mert király hely. A »Chicago tömbről« az emberek rosszat gondolnak. De élnek itt normális emberek is, igaz? Szeretek rappelni, azzal ki tudod fejezni a szíved hangját. Lehet, hogy rossznak látszol, de amíg jó a szíved, te magad is jó vagy” (Jansen 2008: 39’ 08”–39’ 57”).

Egy kiválóan focizó fiú pedig így mesél a lakhelyéről:

„Egyszer azt hallottam, hogy 40 nemzetiséggel élünk itt. Hogy ez igaz-e, nem tudom. Többnyire afrikaiak élnek itt. [...] Ez tényleg egy nagy család. Mindenki ismeri a másikat. Senki sincs kirekesztve. Ha focizni akarsz vagy kosarazni, egyből beállhatsz. És nem azért, mert marokói vagy, vagy kongói, vagy akármí. Nem. Itt élsz, úgyhogy egy vagy közülünk. Mondok egy példát. Ha üldöznek... és bejövök ebbe az utcába, azonnal tudom, hogy biztonságban vagyok. Szerintem ez mindent elárul” (Jansen 2008: 12’ 56”–15’ 15”).

Ők tehát a mások által gettónak, veszélyes területnek tartott helyet otthonként definiálják, olyan területként és közösségként, ahol megtalálják a számukra fontos kapcsolatokot, a szabályait értik és elfogadják, az értékeivel azonosulni tudnak.

„Büszke vagyok az épületemre, még ha az emberek csúnyán beszélnek is róla. Úgy értem: én itt élek. Nem fogok hazudni róla. Azt mondják, veszélyes hely. De ez egyáltalán nem igaz. Minden gond nélkül lehet jönni este lazulni. Tényleg nem bántunk senkit. Az emberek úgy tesznek, mintha ez egy gettó lenne. A hely, ahol emigránsok élnek, automatikusan csak rossz hely lehet. De hagyom, hadd beszéljenek. Ők nem itt élnek, én viszont igen” (Jansen 2008: 42’ 50”–44’ 30”).

A pozitív lokális identitás lehetővé teszi olyan gazdasági terek kialakítását is, amelyek korábban nem léteztek, vagy alacsony státuszuk miatt a fekete- vagy szürkegazdaságban jelentek meg, mint például a migránsok ellátórendszerei. A pozitív, nyíltan vállalt lokális

identitások ezeket a szférákat is a nyílt társadalmi terek közé mozdítják, amelyre kiváló példa Akin (2000) filmjében a görög származású fiatal hamburgi étteremtulajdonos:

„– Most menjünk Adamhoz. Adam egy haverom, görög, német, hamburgi, altonai, vagy mit tudom én. Valójában színész, Costát játszotta a »Kurz und schmerzlos« című filmben. Gyűjtött egy kis pénzt, és ma már van egy étterme. Ez most a mi éttermünk.

– Még csak 15 napja van meg az éttermem. Kérdezték, hogy »Adam, mondd, ez a sok munka, nem is nyaralsz majd idén, nem utazol Görögországba«? Általában az a válasszom, hogy idehozom Görögországot. Ez a munkám.

– Te is Hamburg-Altonában születtél?

– Igen, Hamburg-Altonában születtem” (Akin 2000: 19’ 15”–21’ 30”).

„– Nehéz lenne azt mondanom, hogy németnek érzem magam, itt hamburginak érzem. És ha megkérdezik, ki vagyok, honnan jövök, azt mondom, hamburgi vagyok, sőt hamburgi fiatal. Persze ez örökzöld probléma. És belül meglehetősen görögnek érzem magam, ez azt jelenti, hogy vágyaim vannak, görög vágyakozásaim. Görögül álmodom, és mondhatni, görögül gondolkodom.

– Görögül gondolkodsz?

– Igen görögül, nem feltétlenül görög nyelven, de érzelmek szintjén igen” (Akin 2000: 55’ 40”–56’ 10”).

A sikeres migránsokra jellemző az alternatív lokális identitás és hozzá kapcsolódóan az aktív közösségi szerepvállalás, amely megvalósítását nagyban elősegíti a migránsok, nem domináns csoportok saját értékeinek és normáinak dinamikus újraértelmezése. A domináns csoportok tagjai számára ugyanígy pozitív hatású folyamat lehet az értékek rendszerének dinamikus-tanszformatív szemléletű értelmezése és a lokális identitás és ezzel együtt a lokális értékek és normák választása. „*Barcelonában születtem. Mindig itt éltem, iskolába a közeli Laitena utcába jártam. Mindig környékbeliekkel barátkoztam, sosem jöttem ki a más származásúakkal*” – mondja a helyi, majdnem kizárólag migráns fiatalokból álló kosárlabdacsapat sztárja és csapatkapitánya (Folk 2008: 01’ 32”–01’ 52”), aki talán az egyetlen nem migráns a csapatban. A „*más származásúak*” itt nem a migránsokra utal, hanem a nem helyi közösségben élőkre, azaz egy nemzeti és nyelvi kultúrától független rendszerben gondolkodva a származást a lokális identitással azonosítja a beszélő. A dinamikus-tanszformatív multikulturális szemlélet tehát olyan személyes, lokális identitások kialakítását teszi lehetővé, amelyben a kitűzött célok elérhetővé válnak, így a siker is hozzáférhető lehet bármely társadalmi csoport tagjai számára, ami a társadalom egészére nézve is pozitív hatású folyamatokat jelent.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom célja a multikulturális diskurzusok bemutatása és szemléltetése volt, amelyeket társadalmi sokféleségre reflektáló pedagógiai szakirodalom elméleteire alapozva alakítottam ki. A diskurzus három dimenzióját vizsgálva hoztam létre a társadalmi sokféleség-diskurzusok rendszerét: figyelembe vettem, hogy a társadalmi cselekvés milyen célcsoportot határoz meg (nem domináns és/vagy domináns csoport), a cselekvés eredményeként várható-e a hatalmi struktúrák változása (így az értékek és normák rendszerének változása is) (statikus/dinamikus), és ezek a hatalmi struktúrák milyen módon és irányban változnak. Így tehát a következő kategóriákat alakítottam ki: a *kompensációs multikulturális diskurzus*, amely a nem domináns csoport tagjai eltérő ismereteinek nem tulajdonít értéket, a domináns csoport értékrendszerének megismerésével pótolható hiányként értelmezi a különbözőséget; a *plurális-statisz multikulturális diskurzus*, amely egyenrangú, de elkülönülő rendszerekként kezeli a különböző csoportok érték- és normarendszerét kevés vagy egyáltalán nem megvalósuló kölcsönzésszerű átvétellel; és a *transzformatív-dinamikus multikulturális diskurzus*, amely a társadalmi sokféleségre dinamikus reflektáló, egy újra- és újrakonstruált érték- és normarendszerű társadalmi környezet megteremtését célként definiáló, a nem domináns és a domináns csoportokat is célcsoportnak tekintő diskurzus.

Ezeket a diskurzusokat a Palantír Film Vizuális Antropológiai Alapítvány *Idegenek a Kertemben* című filmgyűjteményének néhány darabján keresztül szemléltettem, amelyek a migrációval, elsősorban a migránsok identitásának újrateremtésével foglalkoznak.¹³ A dokumentumfilmek jól szemléltetik a sikeres társadalmi és gazdasági beilleszkedés folyamatát, különösen jól bemutatják az egyes diskurzusokhoz kapcsolódó identitáskonstrukciókat mind a kompensációs, mind a plurális, mind pedig a dinamikus-transzformatív szemléletű multikulturális diskurzusok esetében.

13 A tanulmány elkészítéséhez rengeteg inspirációt kaptam az ELTE PPK-n „Migráns gyerekek az iskolában” címmel tartott kurzusom hallgatóitól. A kurzus és a tanulmány az *Idegenek a Kertemben* Filmgyűjtemény és a Palantír Film Vizuális Antropológiai Alapítvány támogatásával jöhetett létre. <http://idegenekakertemben.hu> Az alapítvány munkatársainak segítőkészségét ezúton is köszönöm!

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Akin, Fatih (rendező) (2000): *Wir haben vergessen zurückzukehren* (Elfelejtettünk hazamenni) [film]. Németország.
- Banks, James (2004): Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In: *Handbook of Research on Multicultural Education*. Szerk.: Banks, James – McGee Banks, Cherry. Jossey-Bass.
- Banks, James (2001): Approaches to Multicultural curriculum reform. In: *Multicultural education: Issues and perspectives*. Szerk: Banks, James – McGee Banks, Cherry. Wiley.
- Bell, Lee Anne (1997): Theoretical foundations for social justice education. In: *Teaching for diversity and social justice*. Szerk: Adams, Maurianne – Bell, Lee Anne – Griffin, Pat. Routledge.
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.: 81–92.
- Castagno, Angelina (2009): Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. In: *Multicultural Perspectives*, No. 11.: 43–48.
- Cordova, Ximena (rendező) (2004): *Raising Daniela* (A kis Daniela) [film]. Egyesült Királyság.
- Council of Europe (2008): *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*. Strassbourg.
- Figueroa, Peter (2004): Multicultural Education in the United Kingdom. In: *Handbook of Research on Multicultural Education*. Szerk: Banks, James – McGee Banks, Cherry. Jossey-Bass.
- Folk, Albert (rendező). (2008): *Ciutat Vella CB* (Ciutat Vella Sport Klub) [film]. Spanyolország.
- Freire, Paulo (1996): *Pedagogy of the Opressed* (New, revised 20th anniversary ed.). Continuum.
- Gay, Geneva (2000): *Culturally Responsive Teaching*. Teachers College Press.
- Gorski, Paul (2006): Complicity with Conservatism: the De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. In: *Intercultural Education*, Vol. 17., No. 2.: 163–177.
- Grant, Carl – Sleeter, Christine (2002): *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.
- Grinter, Robyn (2000): Multicultural or antiracist education? The need to chose. In: *Foundational perspectives in multicultural education*. Szerk: Duarte, Eduardo – Smith, Stacy. Longman.
- Heller, Christoph (rendező) (2009): *Mein Vater. Mein Onkel* (Apabácsi) [film]. Németország.
- Jansen, Ingeborg (rendező) (2008): *Chicagoblok, verhalen uit de lift* (A „Chicago tömbház”, avagy történetek a liftből) [film]. Hollandia.

- Jenks, Charles – Lee, James – Kanpol, Barry (2001): Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. In: *Urban Review*, Vol. 33., No. 2.: 87–105.
- Ladson-Billings, Gloria (2004a): Just What is Critical Race Theory and What's it Doing in a Nice Field Like Education? In: *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Szerk.: Ladson-Billings, Gloria – Gillborn, David. RoutledgeFalmer.
- Ladson-Billings, Gloria (2004b): New Directions in Multicultural Education: Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory. In: *Handbook of Research on Multicultural Education*. Szerk.: Banks, James – McGee Banks, Cherry. Jossey-Bass.
- Lee, Stacey (1996): *Unraveling the "Model Minority" Stereotype: Listening to Asian American Youth*. Teachers College Press.
- McDonough, Tim (2008): The Course of Culture in Multicultural Education. In: *Educational Theory*, Vol. 58., No. 3.: 321–348.
- McLaren, Peter (2006): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Allyn & Bacon.
- McLaren, Peter (1994): White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In: *Multiculturalism: A Critical Reader*. Szerk.: Goldberg, David Theo. Blackwell.
- Nieto, Sonia (2003): Profoundly Multicultural Questions. In: *Equity and Opportunity*, Vol. 60., No. 4.: 6–10.
- Nieto, Sonia (1994): Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education. In: *Multicultural education*, No. 9–12.: 35–37.
- Ramirez Wiedeman, Claudia (2002): Teacher Preparation, Social Justice, Equity: A Review of The Literature. In: *Equity and Excellence in Education*, Vol. 35., No. 3.: 200–211.
- Ryšavý, Martin (rendező) (2009): *Banánové děti* [film]. Csehország.
- Schoorman, Dilys – Bogotch, Ira (2010): Conceptualisations of Multicultural Education Among Teachers: Implications for Practice in Universities and Schools. In: *Teaching and Teacher Education*, No. 26.: 1041–1048.
- Sleeter, Christine – Delgado Bernal, Dolores (2004): Critical Pedagogy, Critical Race Theory, and Antiracist Education. Implications for Multicultural Education. In: *Handbook of Research on Multicultural Education*. Szerk.: Banks, James – McGee Banks, Cherry. Jossey-Bass.
- Sleeter, Christine – Grant, Carl (1987): An Analysis of Multicultural Education in the United States. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57., No. 4.: 421–444.
- Sternö, Linda – Meiton, Kristina (rendező) (2004): *Så som du är människa är jag människa* (Én is olyan vagyok, mint te!) [film]. Svédország.

- Tatum, Beverly Daniel (1997): *"Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?" and Other Conversations About Race*. Basic Books.
- Xiaoxing, Cheng (rendező) (2007): *Les enfants bananas* (Kívül sárga, belül fehér) [film].
Franciaország.
- Yüksel, Yavuz (rendező) (1994): *Mein Vater, der Gastarbeiter* (Apám, a vendégmunkás) [film].
Németország.