

2. Az interkulturális tanulás nézetei

2.1 Bevezetés

Az interkulturális tanulás nézeteiről írni maga is interkulturális élmény. Azok a nézetek, amelyeket az „interkulturális tanulás” kifejezés egyik vagy másik kifejtése mögött találunk, gyakran sokat elárulnak azoknak a személyeknek a történetéről, akik kifejlesztették „őket”.

A különböző nézetekből történő válogatás és az azokhoz fűzött megjegyzések feltehetően még többet árulnak el a szerző(k) életéről és értékviszáltsáikról, mint sokszor magáról az interkulturális tanulásról.

Következésképpen, ez a fejezet nem is próbálja azt a látszatot keltetni, hogy az interkulturális tanulásról valamiféle „abszolút igazságot” közölne, sokkal inkább arra tesz kísérletet - szükségképpen némi elfogultsággal -, hogy áttekintést adjon az interkulturális tanulásra vonatkozó nézetekről és elképzelésekről.

Amint az számos elméletre - beleértve az itt bemutatottakat is - jellemző, a szerzők gyakran használnak különleges szavakat és kifejezéseket. Szándékosan döntöttünk úgy, hogy a bemutatott elméletekben megtartjuk ezeket a kifejezéseket, de nem azért, hogy elijesszünk, hanem a megismertetés céljával.

Az interkulturális tanulásról folyó beszélgetések során gyakran használjuk ezeket a kifejezéseket. Elképzelhető az is esetleg, hogy a régóta végzett gyakorlati munkánk is ezekre az elméletekre támaszkodik.

Az „interkulturális tanulás” többszintű kifejezés. Szó szerinti értelmezésben az interkulturális tanulás a különféle kultúrák interakciójához kapcsolódó tudásszerzés, a hozzáállás vagy a viselkedésmód elsajátításának egyéni folyamatára utal.

Mindemellett az interkulturális tanulást gyakran annak a nagyobb összefüggésnek a bemutatására használjuk, amely a különböző háttérrel rendelkező emberek békés egymás mellett élésének hogyanjára, és az ilyen társadalom felépítéséhez szükséges folyamatra vonatkozik.

Ebben az összefüggés-rendszerben a „tanulás” alatt a legkevésbé sem az egyéni szintet értjük, hanem azt a nyitott folyamatot hangsúlyozzuk inkább, amely az „interkulturális” társadalomhoz vezet.

A következőkben az „interkulturális tanulás” kifejezés különböző összetevőit és értelmezéseit tekintjük át.

2.2 A tanulás vizsgálata

Mi a „tanulás”?

Az Oxford Advanced Learner's of Current English szótára szerint a tanulás „a tudás vagy képesség elsajátítása tanuláson, gyakorlalon vagy tanításon keresztül”. Ebből a nagyon általános meghatározásból kiindulva különféle elképzelésekkel kapcsolatos viták azonosíthatók.

A tanulás különböző szintjei

A tanulás három különböző, egymással összefüggésben lévő szintből áll: a kognitív, az érzelmi és a viselkedési szintekből.

A kognitív tanulás a tudás vagy meggyőződések elsajátítása: tudjuk, hogy $3+3=6$, felfogjuk, hogy a Föld gömb alakú, vagy azt, hogy az Európa Tanácsnak jelenleg 41 tagállama van.

Az érzelmi tanulás nehezebben megragadható fogalom. Ha visszagondolunk, eszünkbe juthat, hogyan sajátítottuk el érzelmeink kifejezését, és hogyan változtak ezek az érzelmek az idők folyamán. Lehet, hogy már nem félünk attól, amitől 20 évvel ezelőtt még féltünk, és lehet, hogy ma azok a legjobb barátaink, akiket elsőre nem kedveltünk stb.

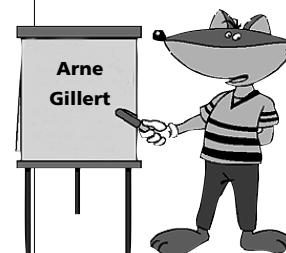
A viselkedési szint az, ami a tanulásból látható: be tudunk verni egy szöveget egy darab fába, tudunk tollal írni, evőpálcikával enni, vagy „helyesen” üdvözölni valakit.

Az igazi tanulás mind a három szintet, azaz a kognitív, az érzelmi és a viselkedési szintet is magában foglalja. Ha meg akarjuk tanulni, hogyan kell evőpálcikával enni, tudnunk kell, hogyan kell tartani, és el kell sajátítanunk a megfelelő mozdulatokat. De ezek hatása nem lesz hosszan tartó akkor, ha nem tanuljuk meg azt is, hogyan kedveljük meg a velük való evést - vagy legalább felismerjük ennek az előnyeit.

A tanulás, mint tervezett/tervezetlen folyamat

A tanulás lehet a véletlen műve, de egy tervezett folyamat eredménye is. Ha belegondolunk, felismerjük, hogy sok mindent tapasztalatok alapján tanultunk meg, amikor nem tudatos tanulási folyamatban vettünk részt. Másrésztől azonban a tanulás a legtöbb esetben magában foglal valamilyen tervezett vagy legalábbis szándékos folyamatot. Nem tanulhatunk véletlen tapasztalatból, ha nem gondolkodunk el azon.

A nemformális és a formális oktatási rendszerek egyaránt tervezett folyamatokat alkalmaznak a tanulás megkönnyítése érdekében. Abban a pillanatban, amikor kézbe vesszük ezt a T-kitet, és elgondolkodunk azon, hogyan lehet csoportos





helyzetben a legjobban vizsgálni az interkulturális tanulást, akkor nagy valószínűséggel a tanulás, mint tervezett, és nem mint esetleges folyamat iránt érdeklődünk. A képzéseken, szemináriumokon, csoportos helyzetekben, műhely-munkában, nemzetközi cserék alkalmával stb. szerzett interkulturális tanulási tapasztalatok egyaránt a tervezett interkulturális tanulási folyamatok példái.

Szerepek a tanulásban

A tanulás a szerepekről is szól. A legtöbb gyermek számára az iskola a tervezett tanulással kapcsolatos tapasztalatok korai példája, ahol az egyik szerep-pár a tanár-diák viszony. Azok számára, akik nemformális oktatásban vettek részt, valószínűleg világos, hogy a tanulás olyan kétirányú folyamatként is lehet nagyon eredményes, amely során a résztvevők egymással cselekedve tanulnak egymástól. Voltaképpen folyamatosan tanulunk, a többség számára mégsem tudatosodik a tanulói szerep, és sokszor előnyben részesítjük a tanári szerepet. Egy új csoporttal való munka kezdetekor a kölcsönös tanulásra való késztetés kialakítása minden, a nemformális oktatásban dolgozó számára egyike a kihívásoknak - személyes megjegyzésként: néha azt kívánom, hogy a formális oktatásban dolgozók az osztályteremben is elfogadják ezt a kihívást.

Tanulási módszerek

Amikor tanulásra, mint tervezett folyamatra gondolunk, érdemes a tanulási módszereket is megvizsgálni ebben a folyamatban. A kutatások ismétlődően igazolják azt, hogy az ember a saját tapasztalatából tanul a leghatékonyabban - olyan helyzetekben, amelyben a felismerés, az érzelem és a cselekvés egyaránt benne foglaltatik. Ha teret kívánunk adni a tanulásnak, olyan módszereket kell ajánlanunk, amelyek mind a három szinten figyelembe veszik a tapasztalatot és a gondolkodást. A későbbiekben a T-kitben megtalálhatók lesznek az interkulturális tanulási folyamathoz ajánlott módszerek és módszertanok.

2.3 Mi a kultúra? ...és akkor mit jelent az, hogy interkulturális?

A második fogalom, amit az „interkulturális tanúlással” összefüggésben megvizsgálunk, a kultúra. Az interkulturális tanúlással kapcsolatos minden szemlélet a kultúrával összefüggő burkoltan vagy nyíltan kifejezett gondolatra épül. Ami mindegyikben közös az az, hogy a kultúrát emberalkotta dologként fogja fel. A kultúrára egy

olyan „szoftver”-ként utalnak, amelyet az emberek mindennapi életükben használnak; rendszerint úgy írnak le, mint emberek által birtokolt alapfeltevéseket, értékeket és normákat. Számos elméleti és gyakorlati vita, illetve eszmecsere zajlik a kultúra szemléleteiről.

Vajon a kultúra szükségképpen kapcsolódik az emberek egy csoportjához, vagy létezik „személyes kultúra” is?

Melyek a kultúra elemei?

Megalkotható-e a világ „kulturális térképe”?

Változik-e a kultúra? Miért és hogyan?

Mennyire erős a kapcsolat a kultúra és az egyének, csoportok tényleges viselkedése között? Lehet-e valakinek több kulturális háttere is, és az mit von maga után?

Mennyire rugalmas a kultúra, mennyire nyitott az egyéni értelmezésre?

A kultúra vizsgálata igen gyakran a kultúrák kölcsönhatásának vizsgálatát jelenti. Számos szerző állította már, hogy ha nem létezne egynél több kultúra, akkor egyáltalán nem gondolnánk a kultúrára. Az emberek gondolkodásában, érzéseiben és cselekedeteiben tapasztalható nyilvánvaló különbségek tudatosítják bennünk a kultúra létezését. Ezért a kultúrára nem gondolhatunk egyszerűen „kulturaként”, arra „kulturákként” kell gondolnunk. Következésképpen, érdemes az ebben a fejezetben tárgyalt, magára a kultúrára összpontosító szemléletektől olyan elképzelések felé haladni, amelyek inkább a kultúrák kölcsönhatásaira és a kultúrák közötti tapasztalatokra összpontosítanak.

Helyenként az „interkulturális” kifejezést a „kulturaközi” vagy „többkulturájú” kifejezésekkel helyettesítik. Ezek a kifejezések néhány szerző esetében ugyanazt jelentik, míg mások teljességgel eltérő jelentést kapcsolnak ezekhez a szavakhoz. Később ebben a fejezetben megvitatjuk majd ezeket a különbségeket.

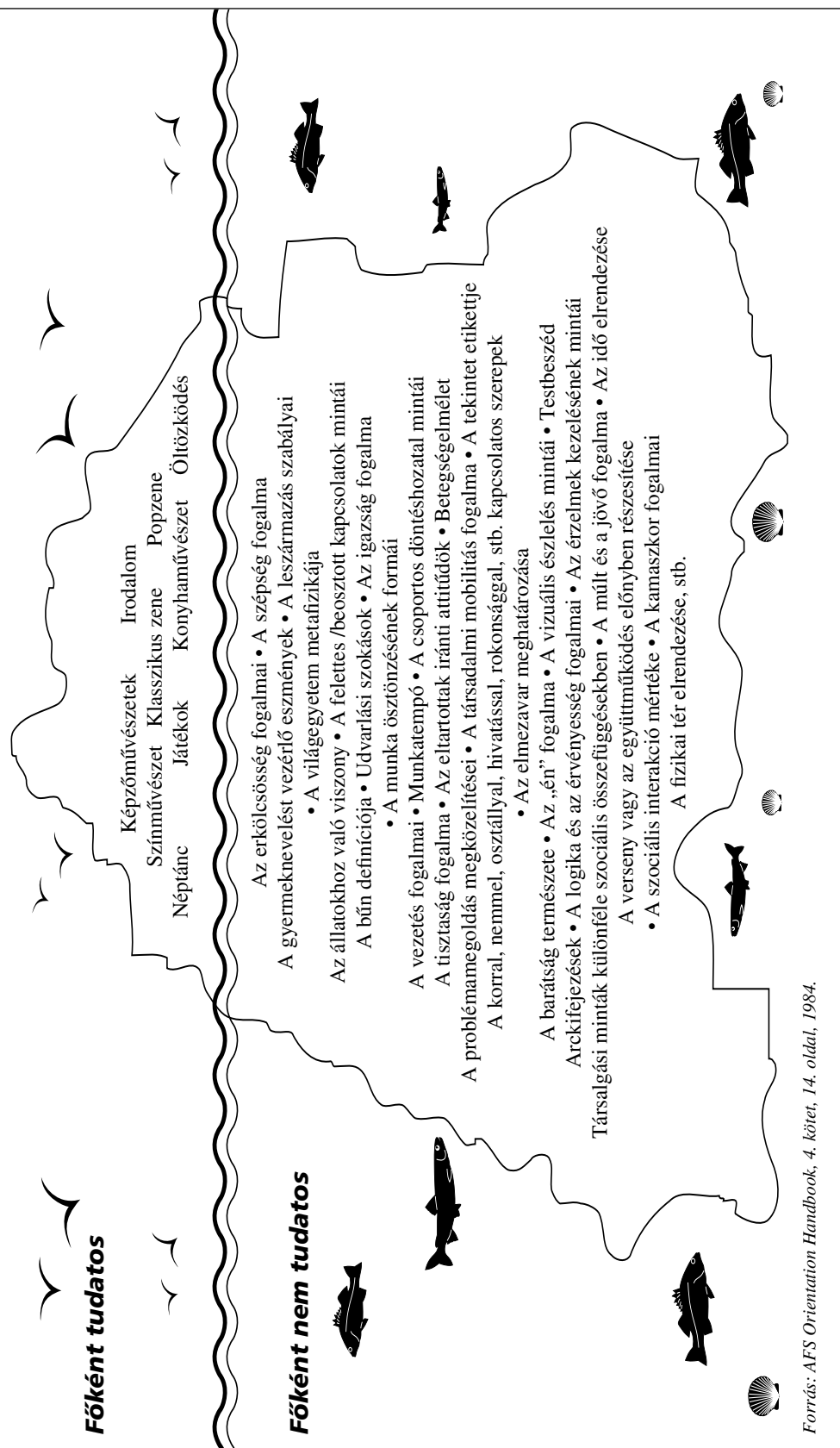
2.4 A kultúra vizsgálata

2.4.1 A kultúra jéghegy modellje

A jéghegy a kultúra egyik legismertebb modellje. Középpontjában a kultúrát alkotó elemek, és az a tény áll, hogy ezek közül az elemek közül néhány nagyon jól látható, míg másokat nehéz felfedezni.

A modell alapötlete az, hogy a kultúra jéghegyként ábrázolható: a víz felszíne felett a jéghegynek csak egy nagyon kis része látható. A jéghegy

1. ábra: A kultúra jéghegy modellje



Forrás: AFS Orientation Handbook, 4. kötet, 14. oldal, 1984.



csúcsát a víz felszíne alatti jóval nagyobb része tartja, amely ezért láthatatlan. Ennek ellenére a jéghegy alsó része annak erős alapja.

A kultúrának is vannak látható részei: az építészet, a művészet, a konyhaművészet, a zene és a nyelv, hogy csak néhányat említsünk közülük. A kultúra erőteljes alapjait azonban már nehezebb felismerni: az adott kultúrájú embercsoport történelmét, normáit, értékeit és a térről, a természetéről, az időről stb. alkotott alapvető feltevéseit.

A jéghegy-modell arra utal, hogy a kultúra látható részei csak a nem látható részek kifejeződései. Arra is rámutat, hogy néha milyen nehéz megérteni a más kulturális háttérrel rendelkező embereket - hiszen lehet, hogy az „ő jéghegyük” látható részeit felismerjük, de nem láthatjuk meg azonnal azokat az alapokat, amelyeken ezek nyugszanak.

A jéghegy-modell másrészt számos, fentebb felvetett kérdést megválaszolatlanul hagy. A legtöbb esetben kiindulópont a kultúra mélyebb vizsgálatához, és annak első ábrázolásához, hogy miért olyan nehéz néha megérteni és „felfogni” a kultúrát.

Jelentősége az ifjúsági munkában

A jéghegy modell a kultúra rejtett vonatkozásaira irányítja figyelmünket. Emlékeztet bennünket arra, hogy interkulturális találkozások esetén az első ránézésre esetleg felfedezett hasonlóságokról kiderül, hogy azok a valóságról alkotott teljesen más feltételezéseken alapulnak. A kulturális különbségek felismerése a fiatalok között néha nem annyira kézenfekvő: a fiatalok határoktól függetlenül szeretik a farmert, popzenét hallgatnak, és el akarják olvasni e-mailjeiket. Az interkulturális értelemben vett tanulás tehát azt jelenti, hogy először a saját jéghegyünk „víz alatti részét” vegyük figyelembe, legyünk képesek arról másokkal beszélgetni, annak érdekében, hogy jobban megértessük egymást, és hogy közös alapokra találjunk.

2.4.2 Geert Hofstede kulturális dimenziók modellje

Geert Hofstede kultúráról alkotott elmélete a kulturális különbségekről valaha folytatott egyik legnagyobb tapasztalati kutatáson alapul. Az 1970-es években az IBM (amely már akkor is nemzetközi vállalat volt) felkérte őt arra, hogy adjon tanácsot, mi az oka annak, hogy bár az IBM mindent elkövet annak érdekében, hogy mindenütt közös eljárásmodokat és előírásokat alkalmazzon, még mindig hatalmas különbségek vannak például Brazíliában és Japánban található üzemeik

működésében. Hofstede az IBM működésének különbségeit kutatta. Mélyinterjúk és a világ különböző pontjain dolgozó IBM alkalmazottak kiküldött kérdőívek segítségével próbálta feltárni a különféle üzemek meglévő különbségeit. Mivel az IBM alkalmazottak végzettsége nagyjából mindenhol egyforma volt, és mivel a szervezet felépítése, a szabályok és az eljárásmodok is azonosak voltak, arra a következtetésre jutott, hogy a más-más helyszínen fellelhető bármilyen különbségeknek az adott üzemben dolgozó alkalmazottak kultúráján és ebből következően nagymértékben a befogadó ország kultúráján kell alapulnia. Hofstede úgy jellemzi a kultúrát, mint „az elme kollektív programozását, amely az emberiség tagjait megkülönbözteti egymástól”.

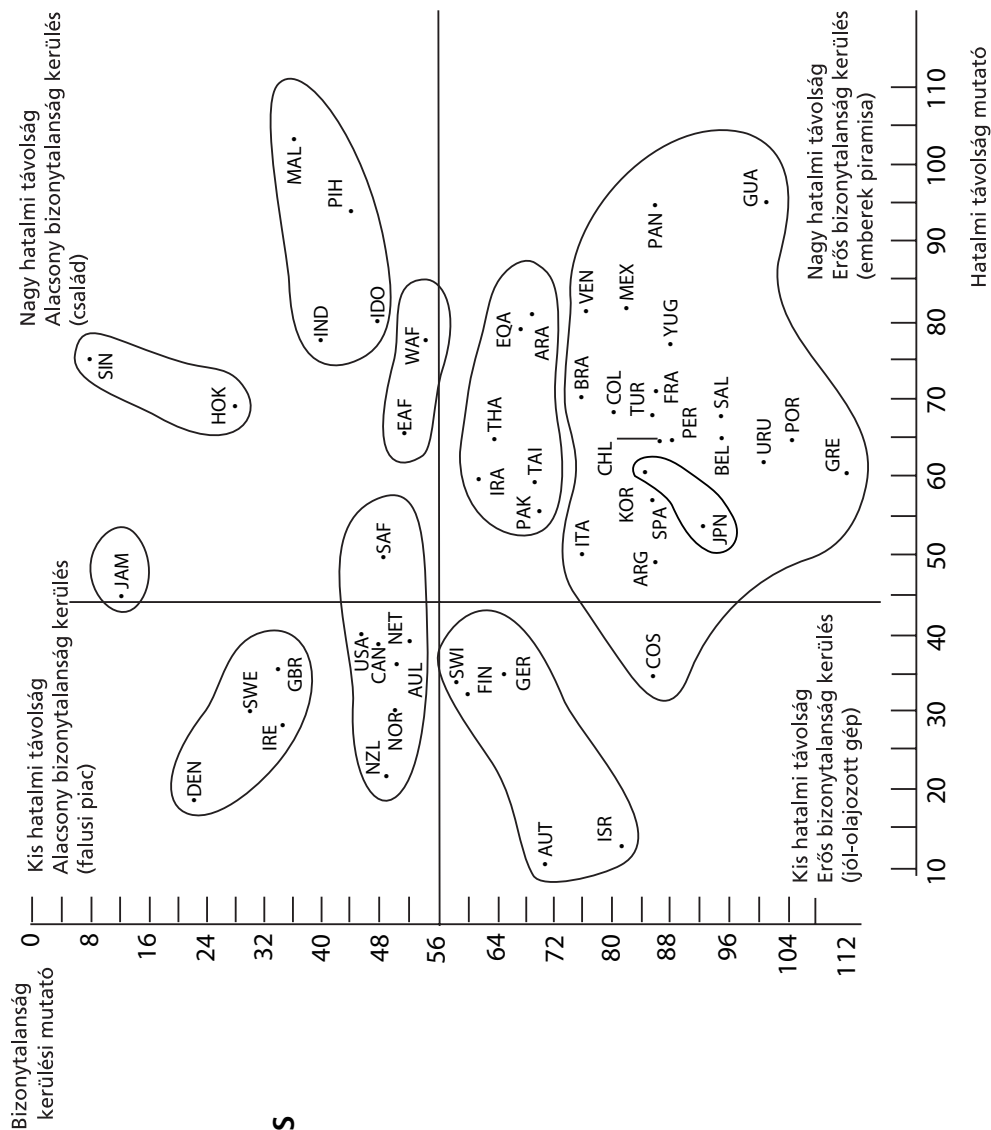
A kutatás több szakasza után a kulturális különbségeket négy alapidimenzióra szűkítette le. Minden egyéb különbség, állítja, a kultúra e négy alapidimenziója közül egyre vagy többre vezethető vissza. A Hofstede által azonosított négy dimenziót hatalmi távolságnak, individualizmusnak/kollektívizmusnak, férfiasságnak/nőiességnek és a bizonytalanság kerülésének nevezte. További kutatásokat követően mindezt kiegészítette az időben való eligazodás dimenziójával.

A hatalmi távolság megmutatja, hogy egy társadalom mennyire fogadja el azt a tényt, hogy az intézményekben és szervezetekben a hatalmat egyenlőtlenül osztják fel az egyének között. A hatalmi távolság a hierarchiáról szól. Arról, hogy például egy ifjúsági szervezetben mit tekintenek elfogadott döntéshozatali folyamatnak. Mindenki azonos szinten szólhat? Vagy a vezetőséget képviselő személyre úgy tekintenek, mint aki szükség esetén képes egyedül is döntéseket hozni?

A bizonytalanság kerülése megmutatja, hogy zavaros helyzetekben mennyire érzi magát egy társadalom megfélemlítve, és mennyire próbálja meg szabályok vagy egyéb biztonsági eszközök beiktatásával elkerülni azokat. A bizonytalanság kerülése arra utal például, hogy mennyire szeretnek az emberek kockázatot vállalni, vagy arra, hogy az előkészítő team mennyi részletet szeretne megvitatni egy képzés megtervezésénél. Mennyi tér adatik a véletlennek, a rögtönzésnek vagy annak, hogy a dolgok majd a maguk útján haladnak (és talán rossz irányt vesznek)?

Az individualizmus/kollektívizmus megmutatja, hogy mennyire laza a társadalom szerkezete, amelyben az embereknek csak az a feladatuk, hogy önmagukról és közvetlen családjukról gondoskodjanak, ellentétben egy szorosabb társadal-

**2. ábra: 50 ország és 3
régió pozíciója a
hatalmi távolság és
bizonytalanság
kerülésének
dimenziói mentén**



Forrás: 141. oldal, Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*, London: McGraw-Hill. Copyright © Geert Hofstede, engedélyvel felhasználva.



mi szerkezettel, ahol az emberek különbséget tesznek a zárt csoportok és az ezeken kívül álló csoportok között, és a gondoskodást a saját zárt csoportjuktól várják. A kollektivisták kultúráiban, például az emberek erős kötődést és felelősséget éreznek a családjuk iránt, és inkább úgy tekintik magukat, mint akik különféle csoportoknak is tagjai.

A férfiaság/nőiesség megmutatja, hogy melyik nem határozza meg a férfiak és a nők társadalmi szerepeit. Van-e például egy szeminárium férfi és női résztvevői között egy olyan „természetes” munkamegosztás, amely alapján mindenki részt vállal a házimunkák elvégzéséből?

Az időbeli tájékozódás megmutatja, hogy egy társadalom milyen mértékben alapozza döntéseit a hagyományokra és a múltbéli eseményekre, vagy rövidtávon a jelen idejű előnyökre, vagy arra, hogy mit tartanak kívánatosnak a jövőben. Véleményed szerint mennyire fontos például a régiód történelme a jelen és a jövő számára? Amikor az emberek azzal próbálnak büszkélkedni, hogy honnan származnak, miről beszélnek: a múltból, a jelenről vagy a jövőről?

Hofstede különböző ábrákon mutatja be a különböző társadalmak (nemzetek) ezen dimenziókkal leírható értéktartományait. Ezek az értékek a bemutatott modellel kapcsolatos kérdőívek kiértékelésére és a megismételt kutatások tapasztalataira alapozódnak (lásd a 2. ábrát a 21. oldalon).

A Hofstede-modellt azért dicsérik tapasztalati alapjai miatt, mert más elméletek aligha épülhetnek ilyen hatalmas mintára. A modell viszont nem ad magyarázatot arra, hogy pontosan miért csak öt dimenzió létezhet, és miért csak ezek a dimenziók a kultúra alapvető alkotóelemei. Ezen kívül a modell szerint a kultúra inkább állandó, semmint dinamikus, ezért a modellen belül nem magyarázható meg az, hogy a kultúrák miért vagy hogyan fejlődnek. Emellett Hofstede-t azért is bírálják, mert a kultúrát csupán csak mint a nemzetek jellegzetességeit veszi figyelembe, és nem veszi tekintetbe azt a kulturális sokféleséget, amely a legtöbb modern társadalom meghatározó sajátossága a szubkultúrákban, a kultúrák keveredésében és a személyfejlődés során. A dimenziók leírásaiban helyenként ott van annak a veszélye, hogy bizonyos kultúrákat „jobbnek” tart másoknál. Sok olvasó ösztönösen mégis úgy érzi, hogy a modell öt dimenziója meghatározó jelentőségű a társadalmak arculatában.

Jelentősége az ifjúsági munkában

Lehetnek olyanok, akik nem értenek egyet Hofstede-del abban, hogy csak az általa felállított öt dimenzió alkotja a kultúrát. Ugyanakkor gyakran kiderül erről az öt dimenzióról, hogy azok a kulturális különbségek alapvető elemei, és ezért hasznosak a különböző kulturális háttérrel rendelkező egyének vagy csoportok konfliktusainak megértéséhez. A résztvevők azonnal elkezdik összehasonlítani a különböző „nemzeti” kultúrákat a Hofstede ábrákon: tényleg hierarchikus vagyok? Tényleg nagyobb biztonságra van szükségem, mint másoknak? - Amikor tehát egyrésről a Hofstede-dimenziók keretét biztosítanak ahhoz, hogy értelmezzük a kulturális félreértéseinket, és a résztvevőkkel együtt beszélhetünk ezekről a különbségekről (Például: Mi a véleményed a hatalomról és az irányításról?); addig másrésről arra készítetnek bennünket, hogy elkezdjünk azonnal magunkon gondolkodni és feltegyük a kérdést, hogy az adott országban mindenre illik-e ez. A dimenziók vonatkoztatási keretként is hasznosak, amikor azokat a különböző összefüggéseket próbáljuk elemezni, amelyekben élünk (a diák „kultúránkat”, a családunk és barátaink „kultúráját”, a vidéki és városi területek „kultúráját”, stb.). Érdekes feltennünk magunknak a kérdést, hogy mennyire ad ez nagyobb betekintést a számunkra - és mennyiben hozunk létre pusztán újabb sztereotípiákat? Ezen kívül az öt dimenzió és a dimenziók mentén húzódó egyéni preferenciák felvetik a kulturális viszonylagosság kérdését: tényleg nincs „jobb” vagy „rosszabb”? A hierarchikus viszonyok éppen olyan jók, mint az egyenlőségen alapulóak? A szigorú és zárt nemi szerepek éppúgy jók, mint a nyitottak? Milyen messzire vezet ez? Ha e dimenziók mentén szeretnénk közvetíteni egy kulturális konfliktusban, képesek lehetünk erre, meg tudjuk-e tenni úgy, hogy semleges álláspontot képviselünk?

2.4.3 Edward T. és Mildred Reed Hall, a kultúra viselkedésbeli összetevői

Ez a házaspár egy igen gyakorlatias szempontból építette fel kultúra-modelljét: jó tanácsokat szereztek volna adni a külföldre utazó és ott dolgozó amerikai üzletembereknek. Tanulmányuk számos olyan különböző kultúrájú válaszadóval készült mély- és nyitott interjút foglalt magában, akikkel az amerikai üzletembereknek majd feltehetően együtt kell működniük. Ebben azokra a néha finom viselkedésbeli különbségekre összpontosítottak, amelyekre az interkulturális kommunikációban felmerülő konfliktusok visszavezethetők.



Kutatásuk során a különbség több dimenzióját tárták fel. Ezeket a dimenziókat vagy a kommunikációs mintákkal, a terekkel vagy az idővel hozták kapcsolatba:

A gyors vagy lassú üzenet annak sebességére utal „amellyel az adott üzenet megfejthető és lereagálható”. A gyors üzenetek csoportjába tartoznak a főcímek, a reklámok és a televízió. A könnyű megismerhetőség azokra az emberekre is jellemző, akik jobban hajlanak a gyors üzenetekre. Míg alapjában véve mások alapos megismerése időbe telik (ezek a „lassú üzenetek”), bizonyos kultúrákban kevesebb időt igényel barátokra lelteni, mint másokban; a könnyű megismerhetőség ezért a gyors üzenetre példa. A lassú üzenetek, például a művészet, a televíziós dokumentumfilmek, a mély kapcsolatok.

A szoros és laza összefüggés egy eseményt körülvevő információ. Ha egy adott időben az üzenetben csak kevés információt közvetítenek, és ezzel az információval a kommunikálók már nagyrészt rendelkeznek, akkor szoros összefüggésű helyzetről beszélünk. Az évek óta együtt élő házaspárok között zajló kommunikáció általában nagyon szoros összefüggésű: bármikor csak nagyon kevés információcserére van szükség ahhoz, hogy megértsék egymást. Lehet, hogy az üzenet nagyon rövid, de az évek során az egymásról szerzett információ segítségével fejtik meg azt.

Hall & Hall (1990) szerint ilyen szoros összefüggésű kultúrák a japán, az arab és a mediterrán kultúrák, amelyekre a kiterjedt információs hálózatok és a közeli, személyes kapcsolatokban való részvétel jellemző. Következésképpen a mindennapi életben nincs szükség sok háttérinformációra, amit nem is várnak el. Az egyén folyamatosan tájékozódik mindenről, ami a számára fontos személyekkel kapcsolatos.

Tipikusan laza összefüggésű az Amerikai Egyesült Államok kultúrája, a német, a svájci és a skandináv kultúrák. A személyes kapcsolatok inkább az egyén saját, különböző elfoglaltsági területei mentén osztódnak fel, és a szokásos tranzakciókban nagyobb szükség van a háttérinformációra.

A félreértések abból származhatnak, ha a különböző kommunikációs stílusokat nem a szoros és laza összefüggés szempontjából vesszük figyelembe. Egy szoros összefüggésű személy úgy érzékelheti, hogy a laza összefüggési stílussal bíró személy túl sokat beszél, túl aprólékos és túl sok felesleges információval szolgál. Fordított eset-

ben egy laza összefüggésű személy úgy érzékelheti, hogy a szoros összefüggési stílussal rendelkező személy nem szavahihető (hiszen maradnak „rejtett” információk) és nem együttműködő. A döntéshozatalhoz a laza összefüggésű személyek szeretnek viszonylag nagy mennyiségű háttérinformációt kapni, míg a szoros összefüggésűek egy adott időben kevesebb háttérinformációra alapozzák döntésüket, hiszen folyamatosan figyelemmel kísérték a fejleményeket. Paradox helyzet akkor adódik, amikor egy szoros összefüggésű személyt arra kérnek, hogy értékeljen egy új vállalkozást, ő viszont arról mindent tudni szeretne, hiszen nem volt részese az új elképzelés összefüggéseinek.

A területiség a fizikai tér elrendezésével függ össze, például egy irodában. Az elnök irodája az épület legfelső emeletén vagy valahol középen található? Ha például valaki az asztalán lévő tölteket a személyes terület részének tekinti, akkor nem veszi jó néven, ha mások egyszerűen kérés nélkül kölcsönveszik azokat. A területiség a személyekben kialakult tér és az anyagi természetű dolgok észlelése, amely egyben a hatalom jelzésére is szolgál.

A személyes tér az a másoktól való távolság, amire az egyénnek szüksége van ahhoz, hogy jól érezze magát. Hallék olyan „buborékként” jellemzik ezt a zónát, amit mindig minden egyes személy magával hord. Mérete aszerint változik, hogy az egyén milyen helyzetben és kivel kommunikál (a közeli barátokat közelebb engedjük, mint másokat). Ez a „buborék” jelzi, hogy az egyén milyen távolságot érez helyénvalónak a másiktól. Egy messzebb álló személyt távolibbnak tekintünk, míg ha valaki közelebb próbál kerülni a számunkra helyénvalónak tekintett távolságnál, az sértőnek, félelmet keltőnek vagy egyszerűen tapintatlannak tűnhet. Ha egy kultúra megszokott beszélgetési távolsága annyira kicsi, hogy az beleér abba a térbe, amit egy másik kultúra intim távolságnak tekint, akkor a kommunikációban felmerülő probléma az egymástól tartott fizikai távolság különböző értelmezéséből is adódhat.

Az egyfunkciós és többfunkciós idő az egyén időbeosztására vonatkozik. Az egyfunkciós időbeosztás azt jelenti, hogy egyszerre egy dolgot csinálunk, olyan ütemezéssel dolgozunk, amelyben az egyik dolog követi a másikat, a különböző feladatoknak megvan a kijelölt ideje. Az egyfunkciós kultúrákban az idő nagyon is gyakorlati kérdés, szinte kézzelfogható, és eszközként beszélnek róla: időtöltés, időpocséklás és időmeg-



takarítás. Az idő lineáris, egyetlen vonalként húzódik a múltból a jelenbe és onnan a jövőbe. Az időt eszközként használják a nap megszervezéséhez és a fontosság szintjeinek eldöntéséhez, például „nincs időnk” találkozni valakivel. A többfunkciós időbeosztás ennek az ellenkezője: egyszerre több feladatot végzünk, ebbe magas szinten vonunk be másokat, ami együtt jár azzal, hogy nagyobb hangsúlyt fektetünk arra, hogy másokhoz viszonyuljunk, mint hogy egy időbeosztáshoz tartsuk magunkat. A többfunkciós időt kevésbé észleljük úgy, mint eszközt, és inkább egy ponthoz, semmint egy vonalhoz hasonlítható.

Hallék az itt leírt dimenziók közül néhányat egymással összefüggőnek tekintenek. Tanulmányunkban az egyfunkciós idő szorosan kapcsolódik a laza összefüggéshez és egy olyan térszerkezethez, amely engedi az élet kategorizálását (egy olyan szerkezethez, ahol az elfoglaltság különböző területei elválnak egymástól, vagy külön „kategóriába” kerülnek). Az említett dimenziók mellett Hall & Hall több más nézetet is bevezet, amelyre fontos odafigyelnünk. Például egy kultúrában hogyan működik az időbeosztás, az értekezleteket mennyi idővel korábban kell előkészíteni, mit tartanak helyénvalónak a pontosság szempontjából, és hogy az információ milyen gyorsan áramlik egy rendszerben - az információ áramlása egy hierarchiai rendszerhez van-e kötve (fel/le), vagy inkább úgy áramlik, mint egy nagy hálózatban, minden irányban? Hall & Hall azt javasolta célcsoportjuknak, az amerikai üzletembereknek, hogy amikor más kultúrákkal érintkeznek, ismerjék fel a kulturális különbségeket, és ha lehetséges, azokban a kultúrákban, ahol dolgoznak, alkalmazkodjanak az ottani viselkedési formákhoz.

A különböző kultúrák leírásakor Hall & Hall főbb nézetei néhány olyan, lényeges különbségre mutatnak rá, amelyeket az emberek interkulturális találkozásakkor tapasztalnak, ezért számos olvasó számára könnyen felismerhetők. Mindazonáltal kritikák is elhangzottak. Hall & Hall úgy szerkesztette meg dimenzióit, hogy azok először is függetlenek egymástól, viszont egy olyan kultúra-modellbe építették ezeket, amely végső fokon csak egydimenziós. A kultúrák rendjében az egyik oldalon az egyfunkciós, laza összefüggésű, a másik oldalon a többfunkciós, szoros összefüggésű kultúrák folytonosságára utalnak. Minden egyéb kategóriát ezzel a folytonossággal hoznak összefüggésbe. A kérdés az, hogy tükrözi-e a valóságot a csoportosításnak ez a nagyon egyszerű módja. E mellett csak keveset beszélnek

arról, hogy mi van mindennek a hátterében; arról, hogy hogyan fejlődnek a kultúrák (statikusak-e, vagy dinamikusak), vagy arról, hogy mit kezdenek az emberek interkulturális helyzetekben a saját kulturális hátterükkel. Hall & Hall megközelítésének hasznossága egyértelműen a nagyon praktikus következtetésekben rejlik. A dimenziók - igen hasonlóan a Hofstede modellhez - egy olyan kerettel szolgálnak, amelyben a kulturális különbségek felismerhetők és értelmezhetők.

Jelentősége az ifjúsági munkában

Interkulturális csoportokban a Hall & Hall által bemutatott dimenziók jól működhetnek a kulturális különbségek első „elméleti” megközelítése során. Nagyon jó gyakorlatokhoz is alkalmasak, például megkérjük a résztvevőket, hogy beszélgessenek, és beszélgetés közben változtassák az egymástól való távolságot. Vajon mindketten ugyanazt érzékelik helyes távolságnak? Hogyan bánnak valakivel, akinek kevesebb/több térére van szüksége? Ahogy Hall & Hall dimenzióit ecseteltük, a dimenziók rendszerint könnyen összefüggésbe hozhatók azokkal a különbségekkel, amelyeket egy interkulturális csoport tagjai megtapasztalnak. Arra ösztönözhetik a csoportot, hogy egy „jobb” vagy „rosszabb” érték hozzárendelése nélkül beszélgessenek ezekről a különbségekről. Emellett ezeket a dimenziókat az ifjúságsegítők is hasznosnak találhatják a csoportban lévő interkulturális különbségek felismeréséhez (hogyan kezelik a résztvevők a pontosság kérdését, szeretik-e ha megérintik őket vagy sem, úgy érzik-e, hogy túl sokat beszél az vagy túl keveset? stb.), és ahhoz, hogy rendelkezzenek a leírásukhoz szükséges szókincssel. Figyelembe kell venniük azonban, hogy ahogy bemutatjuk Hall & Hall dimenzióit, a résztvevők könnyedén felhasználhatónak találhatják azokat különböző mentségekre: “Elnézést, nem egy órát késtem, hanem többfunkciósan osztom be az időmet!”

2.4.4 Jacques Demorgon és Markus Molz eszmecseréje a kultúráról

Jacques Demorgon és Markus Molz (1996) határozottan tagadják, hogy egy újabb kultúra-modell felállítására törekednének. Állítják, a kultúra legbensőbb természete, hogy a kultúra bármilyen definíciója alapvetően részrehajló az azt definiáló (kulturális) háttere miatt: senki sem lehet kultúra-nélküli. Következésképpen Demorgon és Molz úgy értelmezik írásukat, mint amely segít megvizsgálni a kultúráról szóló eszmecserét és azt, amit abból tanulhatunk.



Szerintük a kultúráról szóló ezen eszmecsere különösen vitás részei, három fő ellentmondást tükröznek:

- Hogyan kezeljük azt a feszültséget, amely egyrészt a kulturális állandóság és a tartós kulturális struktúrák, másrészt a kulturális változás folyamatai és megújulás között feszül?
- Hogyan kezeljük a „kultúra” és az „interkultúra” kapcsolatát: vajon először volt a „kultúra”, amely később az interkulturális találkozások „inputjává” vált? Illetve: a kultúra kizárólag a többi kultúrával való állandó kölcsönhatásban létezik?
- Hangsúlyoznunk kellene az ember egyetemes vonatkozásait (azt, ami mindenkiben közös), olyan egyéniségnek tekintve mindenkit, akinek a kultúra a jellegzetes tulajdonsága, vagy csak egyetlen globális kultúra létezik (egyetemes megközelítés)? A világban uralkodó sokféleség ismeretében esetleg a kultúra szerepét kellene-e hangsúlyoznunk, és úgy kell-e elképzelnünk az embereket, mint egy kulturális csoport tagjait, amelyben mindenekelőtt minden kultúra egyformán jó (*a relativista megközelítés*)?

Ezek a kérdések talán túl tudományosnak tűnhetnek, amelyeknek nincsen gyakorlati értéke. A kérdéseknek azonban politikai következményei vannak: fenyegetőnek észleljük-e a változást vagy sem? (1. kérdés) Egy országban a különbözőségeket a kultúra előfeltételének tekintjük-e, vagy az fenyegetést jelent arra, amit „eredeti” kultúrának gondolunk? (2. kérdés) Egy ország lakóit olyan egyéneknek tekintünk-e, akikkel egyenlően kell bánnunk (a személyi jogok francia modellje), vagy egy csoport tagjainak, akiknek, a csoport tagjaiként vannak jogaik (a különböző csoportokból álló a társadalom holland modellje, ahol mindegyiküknek megvannak a maguk intézményei)? (3. kérdés).

Hogy felülkerekedjenek ezeken a feszültségeken, Demorgon és Molz bevezeti azt, amit én kultúra-modellnek hívnék. A kultúra csak akkor érthető meg, mondják, ha azt összekötjük az átültetésre vonatkozó elképzelésekkel. Az emberek folytonosan arra kényszerülnek, hogy tartós kapcsolatot alakítsanak ki a belső világuk (igényeik, vágyaik, stb.) és külső világuk (környezet, más emberek stb.) között. Mindezt konkrét helyzetekben teszik, és ennek kell az elemzés alapját képeznie. Az egyének minden ilyen helyzetben alakítják környezetüket (mindenki befolyásolhatja a körülötte zajló eseményeket), és őket is alakíthatja a környezetük (mindenki változhat a körülötte végbemenő események hatására). A környezet formálása és a környezet általi formálódás az „adaptáció” értelmének két oldala.

Tudományosabban fogalmazva Demorgon és Molz az érme egyik oldalát „asszimilációként” (vagy másképpen: hasonításként) határozza meg. Ez alatt azt a folyamatot értik, amikor az egyének a külső világukat a belső valóságukhoz alakítják. Azt, amit kint észlelünk, az agyban már létező sémákba és struktúrákba helyezzük el. A hasonítás szélsőséges példái lehetnek a játszó gyermekek: egy nagy homokdombot (a külső világ realitását) a Mount Everestnek láthatják (belső elképzelés). A domb megmászása közben a valóságot belső képzeletükhöz teszik hasonlónvá; a valóság ezen értelmezése válik cselekvésük alapjává. Nem egy homokdombot másznak meg, hanem a Mount Everestet. De nem csak a gyermekek hasonlítanak: amikor először látunk valakit, érzékeljük, hogyan néz ki. A korlátozott információ alapján fejtjük meg, hogy ki is ő - felhasználjuk az agyunkban létező információkat, gyakran sztereotípiákat arra, hogy többet „tudjunk meg” erről a személyről, és eldöntsük, hogyan viselkedhetünk igazán helyesen.

Az érme másik oldalát Demorgon és Molz „honosításnak” hívja. Ez alatt azt a folyamatot értik, amikor a külvilágból érkező információ alapján az agyban lévő szerkezetek (melyeket „ismereteknek” vagy „sémáknak” neveznek) megváltoznak. Lehet, hogy találkozunk valakivel, akinek viselkedését kezdetben a sztereotípiáink szerint értelmezzük. Egy idő után azonban ráébredhetünk, hogy a valóság más, hogy az agyunkban lévő sztereotípiáink és sémáink nincsenek összhangban a valósággal. Ezért megváltoztatjuk azokat.

Sem a szélsőséges hasonítás, sem a szélsőséges honosítás nem üdvös. Szélsőséges honosítás esetén ugyanis rendkívül sok külső információt kell kezelnünk, miközben „friss” tekintetre van szükségünk, ezért inkább hagyjuk megváltozni azt, amit gondolunk. A szélsőséges hasonítás esetén viszont figyelmen kívül hagyhatjuk a valóságot, és ezért végeredményben képtelenek lennénk az túlélésre.

Az állatokkal szemben az emberek genetikailag kevésbé előformáltak, számunkra biológiailag kevesebb dolog „elrendezett”. Ezért számos olyan helyzet létezik, amelyre nincs előre meghatározott ösztönös vagy biológiai reakciónk. Egy olyan rendszert kell kifejlesztenünk, ami a sikeres alkalmazkodás érdekében az összes ilyen helyzetben eligazítást nyújt. Ezt a rendszert hívja Demorgon és Molz kultúrának. A honosítás funkciója tehát az, hogy a lehető legtöbb felmerülő helyzetben fenntartsuk vagy növeljük a helyes cselekvés esé-



lyeit. A kultúra tehát egy olyan rendszer, amely tájékoztatást nyújt ezekben a helyzetekben (olyan, az agyban lévő struktúráknak kell tekintenünk, amelyek a hasonítás és a honosítás folyamatainak alapja), a biológiai természet meghosszabbítása. A kultúra azért létezik, mert ott is szükségünk van a tájékoztatásra, ahol az biológiai nem előre kódolt.

Ezért ha a honosítás eligazítás, akkor az a hasonítás és a korrekció közötti feszültségben létezik. Egyrésztől szükségünk van stabil struktúrák és viselkedési készletek kiépítésére, amelyeket általánosítunk, és mindenféle helyzetben felhasználunk, hiszen nem indulhatunk mindig a nulláról (vagy üres aggyal). Ebben a hasonítómódban a kultúra a mentális szoftver, Hofstede megfogalmazása szerint, az a szoftver, amelyet a külvilág összes rendelkezésre álló információjának feldolgozására használunk. De Demorgen és Molz rámutat arra, hogy ha a kultúra csak egy mentális szoftver lenne, amelyet fiatal korban az egyénekbe programoznak, akkor nem tudnánk az új körülményekhez igazodni, vagy azoknak megfelelően változtatni tájékozódásunkon. Az

embernek a túléléshez szüksége van a korrekció képességére az eligazodás és a vonatkoztatási pontok megváltoztatása érdekében.

Éppen ezért a viselkedés bármilyen adott helyzetben majdnem mindig a tanult, bevált, kulturálisan betájt cselekvési készlet ismétlésének és az adott helyzethez való gondos alkalmazkodásnak a keveréke.

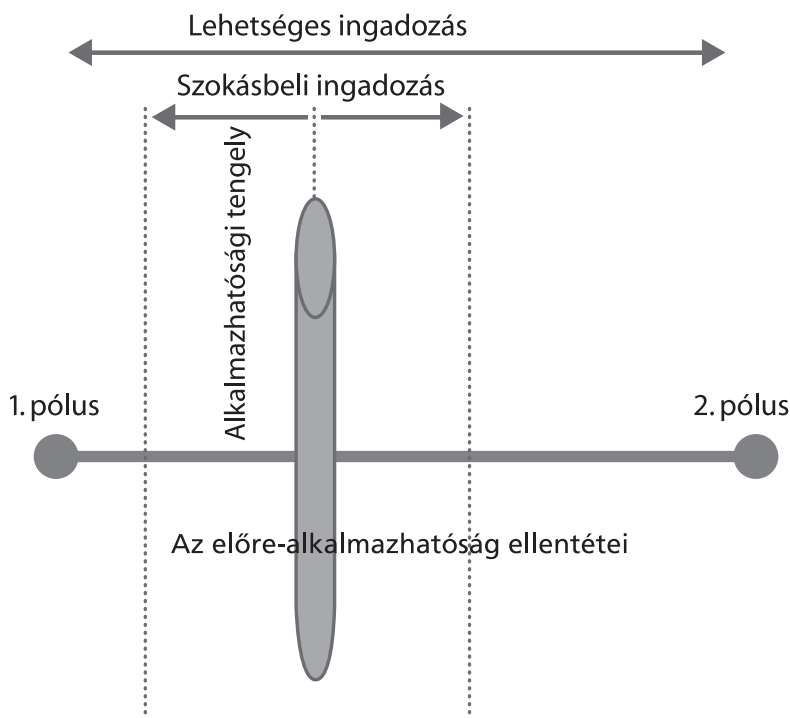
Ha egy ilyen helyzetet a kezdettől vizsgálunk, az ellentétes viselkedések széles skáláját találjuk: cselekedhetünk gyorsan, de részletes információk híján; vagy előbb tájékozódhatunk, ekkor azonban lassabban cselekszünk. Összpontosíthatunk a helyzet egy szempontjára, vagy kiterjeszthetjük figyelmünket mindenre, ami körülöttünk zajlik. Kommunikálhatunk nyíltan (nagyon alapos magyarázatokkal) vagy rejtetten (sok szimbólumot használva). Ha úgy értelmezünk egy helyzetet, hogy az sok száz ilyen lehetőséget kínál az ellentétes lehetőségek között, akkor állandóan döntünk arról, hogy ezek közül melyiket válasszuk (lásd a példákat a 3. ábrán).

3. ábra: A választott előre-alkalmazhatóság ellentétei és az ingadozás



Forrás: 54. oldal, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Gottingen: Hogrefe. Chapter by J. Demorgen and M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'. Adaptált változat

4. ábra



Forrás: 55. oldal, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Gottingen: Hogrefe. Chapter by J. Demorgen and M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'.

Ezek az ellentétek egy vonal két pólusaként is ábrázolhatók (lásd a 4. ábrát). Így az egész vonal az összes viselkedési lehetőséget lefedi. Demor- gon és Molz állítása szerint a kulturális tájéko- zódás ezt a lehetőséget egy kisebb területre szűkíti. Képzeljük el, hogy a vonal 1-10-ig van beszámozva (ahol a 0 az egyik végén, a 10 pedig a másik végén található). A kulturális tájékozódás egy bizonyos pontra helyezi a megfelelő vis- selkedést, például a 3-ra. Kulturális teremtmény- ként ezt tekintjük kiindulási pontnak és a helyzetnek megfelelően e pont körül választjuk meg a leghelyesebb viselkedést. Ebben a példá- ban azt mondhatjuk, hogy szokásból rendszerint a 2 és a 4 közötti megoldásokat választjuk.

Vegyük például a kommunikációt. Tételezzük fel, hogy olyan helyről származunk, ahol az emberek nagyon rejtetten kommunikálnak (azaz elkerülik a hosszas magyarázatokat, de sokszor utalnak bur- koltan arra az összefüggésre, amit „mindenki tud”). Amit rendszerint helyes, „normális” kom- munikációnak érzünk, az inkább rejtett. Ezt választjuk kiindulási pontként, és eköré a pont köré építjük ki a szokásos tartományt. Azaz lehet, hogy helyzettől függően rejtettebben vagy kevés-

bé rejtetten kommunikálunk, de sosem tesszük azt nagyon nyíltan. Csak akkor szélesíthetjük a skálánkat, és akkor sajátíthatjuk el a nyílt kommu- nikáció képességét, ha okulunk azokból a helyzetekből, amikor viselkedési tartományunk sikertelenségét tapasztaltuk - bár lehet, hogy a nyílt kommunikáció így is idegen marad a szá- munkra.

A kultúra a honosítás két végpontja között talál- ható helyes döntések meghatározása. A kulturális tájékozódás elvont módon fogalmazza meg, hogy a múltban egy embercsoport számára mi volt a sikeres viselkedés. A tájékozódás, azaz a helyén- valónak tartott pont körüli tartomány pedig azt jelzi, hogy mit fogadnak el „normális” eltéré- sekként, és a helyzethez illően normális adaptá- ciókként. Az ezen kívül eső viselkedést zavaró- nak, helytelennek, nem normálisnak érzlelik.

A kultúrák változhatnak: amikor egy bizonyos irányultság körüli tartomány az egyik irányban megnyúlik, amikor a kultúrát alkotó emberek viselkedése állandóan az egyik oldalra húz, akkor az eredeti irányultság fokozatosan a felé az oldal felé tolódhat.



Ebben az elgondolásban a kultúra nem kapcsolódik a nemzethez, hanem az alapvetően az emberek csoportjainak irányultságát jelenti. A tájékozódást például a család, a barátok, a nyelv, a lakhely és a munkahely biztosítják. Mindezek alapján válnak azonosíthatóvá azok a csoportok, amelyek valamilyen irányultságokon, valamilyen kultúrán osztoznak. Az összefüggéstől függően az egyéneknek eltérő meghatározott mintáik és a minták körül eltérő tartományaik lehetnek. Lehetőséges például, hogy a munkahelyeden többé-kevésbé nyíltan, míg otthon többé-kevésbé rejtetten kommunikálsz. Amikor azonban a munka és a család közös alapokon nyugszik, akkor a két tartomány közel lehet egymáshoz, és részben fedheti is egymást.

Az interkulturális tanulásban az eltérő mintával való szembekerülésen át tudatosul az emberekben a saját kulturális irányultságuk helye. Ha mindkét orientációval együtt kell élni, akkor a mindkét kulturális irányultság felölelése érdekében az emberek szélesítik viselkedésmódjuk tartományát és bővítik szokásaikat. Ekkor a helyzettől függően több lehetőség közül választhatnak majd. Minél szélesebb ez a tartomány, elvben annál több lehetőség nyílik a korrekcióra, arra, hogy az egyén a külvilághoz igazítsa viselkedését. Ez a szélesebb tartomány azonban nagyobb bizonytalansággal is jár: több választási lehetőség kevésbé kiszámítható helyzetet teremt.

Azok lehetnek közvetítők a különböző kultúrák között, akik egy olyan tartományt fejlesztettek ki, amely mindkét oldal kulturális mintáit felöleli, és amely a kettő között lehetőségeket nyit egy olyan közös „találkozási pontra”, amelyet a felek helyénvaló viselkedésnek tartanak. Sokat találják vonzónak Demorgon és Molz gondolatait a kultúráról, mert számos különböző kultúráról szóló elmélet és modell szálait szövök egybe. Másrészről viszont a modell inkább elméleti, és csak korlátozottan ad lehetőséget tapasztalati kutatásra. Vizsgálhatjuk azt, hogy modelljük közelíti-e a valósághoz? A modell hasznosságának próbájára az lehet a legjobb vizsgálat, hogy jobban értsük és értelmezzük az interkulturális találkozásokat.

Jelentősége az ifjúsági munkában

Demorgon és Molz kultúráról szóló gondolatai segíthetik a kultúra szükségességének és funkciójának alaposabb megértését. Elméletükben a kultúra fogalmát különböző csoportokra és nem csupán a nemzetekre vonatkoztatják.

Az ifjúsági munkában ez az összetett modell jobban kielégítheti a bonyolult kérdések megvála-

solásának igényeit, és új távlatokat nyit az elmélyültebb gondolkodás számára.

A modell gyakorlati értelmezése segít annak a megértésében, hogy mi is az interkulturális tanulás: valaki más megismerése, a cselekvési lehetőségek, és a különféle helyzetek kezelése tartományának bővítése. Mindez szorosan összefügg a tapasztalati tanulással és kiemeli annak a fontosságát, hogy a tanulás olyan kihívás, amely szorosan összefügg az irányultsággal, mint az emberi létezés egyik alapvető igényével.

2.5 Az interkulturális tanulás vizsgálata

Milton J. Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje

Bennett (1993) a személyes fejlődés szakaszainak szempontjából határozza meg az interkulturális érzékenységet. Fejlesztési modellje a kulturális különbségek kifinomult kezelésének folytonosságát hangsúlyozza, amely az etnocentrizmus kiindulópontjából a különbségek mélyebb felismerésének és elfogadásának szakaszain keresztül afelé mozdul el, amit Bennett „etnorelativizmusnak” nevez.

A modell alap gondolata az, amit Bennett „különbségtételnek” nevez, ahogy az egyénben kifejlődik a különbség felismerésének és az azzal való együttélésnek a képessége. A „különbségtétel” két jelenségre utal. Az első, hogy ugyanazt a dolgot az emberek eltérően szemlélik, a második pedig az, hogy „a kultúrák a különbségtétel vagy világnézetek mintáinak alkalmazási módjában különböznek egymástól”. Ez a második szempont arra a tényre utal, hogy Bennett meglátása szerint a kultúrák eltérő módokat kínálnak arra, hogyan értelmezzük a valóságot, és hogyan kellene észlelnünk a bennünket körülvevő világot. A valóság értelmezése vagy a világnézet minden kultúrában más és más. A kultúrák közötti érzékenység fejlesztése tehát lényegében azt jelenti, hogy megtanuljuk felismerni és kezelni a világ észlelését érintő alapvető különbséget a kultúrák között.

Etnocentrikus szakaszok

Bennett egy olyan állomásként fogja fel az etnocentrizmust, ahol az egyén azt feltételezi, hogy a saját világnézete az alapvetően valóságos. A tagadás az etnocentrikus világnézet lényege, azt jelenti, hogy az egyén tagadja bármilyen különb-



5. ábra. Az interkulturális érzékenység fejlesztési modellje

Etnocentrikus szakaszok

Etnorelatív szakaszok

1. Tagadás

Elszigeteltség
Elkülönítettség

4. Elfogadás

A viselkedésbeli különbségek
elfogadása
Az értékkülönbségek elfo-
gadása

2. Védekezés

Becsmérlés
Felsőbbrendűség
Irányváltás

5. Alkalmazás

Empátia
Pluralizmus

3. Minimalizálás

Fizikai általánosítás
Tapasztalattól független
általánosítás

6. Integráció

Összefüggések értékelése
Építő kívülállás

Forrás: a 29. oldalról idézve, Paige, R. Michael (ed) (1993) Education for the intercultural experience, Yarmouth: Intercultural Press, chapter by Milton J. Bennett 'Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity'



ség létét, és cáfolja a valóság más felfogásának létezését. Ez a tagadás alapulhat az elszigeteltségen, ahol a különbséggel való szembesülésre nincs vagy kicsi az esély, ezért annak létezése nem tapasztalható meg; vagy származhat az elkülönítésből, amikor a különbözőségeket szándékoltnak elválasztják egymástól, ahol egy egyén vagy egy csoport tudatosan épít ki akadályokat az egymástól „különböző” emberek közé, annak érdekében, hogy azok ne szembesülhessenek a különbözőségekkal. Az elkülönítés tehát megköveteli a különbség felismerésének legalább egy pillanatát, ezért az elkülönítés magasabb fejlettségi szintet képvisel, mint az elszigeteltség. Az elkülönítés e szakaszának egyik élő példája a sok helyen megtalálható faji megkülönböztetés.

Az elnyomott csoportokban élő emberek általában nem tapasztalják meg a tagadásnak ezt az állomását, hiszen amúgy is nehéz lenne tagadni azt, hogy különbözőségek vannak, ha tagadják azt, hogy másként élész, vagy más a világnézet.

Bennett szerint a második állomás, a **védekezés**. A kulturális különbség fenyegetésként fogható fel, mivel az egyén valóságészleléséhez, ezen keresztül pedig az identitásának észleléséhez nyújt alternatívát. A védekezés szakaszában tehát az egyén észleli a különbséget, de harcol ellene.

Ennek a harcnak a legáltalánosabb stratégiája a becsmélés, amikor az egyén más világnézetét negatívan értékeli. A sztereotipizálás és annak szélsőséges formája, a rasszizmus a becsmélés stratégiájának példái. A becsmélés másik oldala a felsőbbrendűség hangoztatása, amikor a hangsúly inkább az egyén saját kultúrájának pozitív tulajdonságaira esik, míg a másik kultúrára nem, vagy csak alig fordít figyelmet. Néha a különbség fenyegetésként való értelmezésének harmadik típusával is találkozhatunk, amelyet Bennett „irányváltásnak” nevez. Ez azt jelenti, hogy az egyén a másik kultúrát különbnek értékeli, míg saját kulturális háttérét becsméri. Ez a stratégia első ránézésre kulturálisan érzékenyebbnek tűnhet, de gyakorlatilag az etnocentrizmus egyik középpontját (az egyén saját kulturális háttérét) egy másikkal helyettesíti.

Az etnocentrizmus utolsó szakaszát Bennett minimalizálásnak nevezi. Az egyén elismeri a különbséget, és bár már nem harcol ellene a becsmélés vagy a felsőbbrendűség stratégiáival, de kísérletet tesz jelentőségének minimalizálására. A hasonlóságokat annyira túlhangsúlyozza a kulturális különbséggel szemben, hogy ezáltal jelentéktelenné teszi azt. Úgy tűnik, hangsúlyozza Bennett,

hogy számos szervezet a minimalizálást tekinti az interkulturális fejlődés végső szakaszának, és a közös értékeken és alapokon nyugvó világ megteremtésén fáradozik. Ezek a közös alapok a fizikai egyetemességre, azaz az emberek közötti alapvető biológiai hasonlóságokra épülnek. Mindannyiunknak ennünk, emésztünk kell, és mindannyiunknak meg kell halnia. Ha a kultúra csak a biológia egyfajta meghosszabbítása, akkor jelentősége minimalizált.

Etnorelatív szakaszok

“Az entorelativizmusban az a feltételezés az alapvető, hogy a kultúrák csak egymáshoz viszonyítva, az adott viselkedés pedig csak kulturális összefüggésben érthető meg”. Az etnorelatív szakaszokban az egyén a különbségeket már nem fenyegetésként, hanem kihívásként fogja fel. A megértés új kategóriáinak kialakítására tesz kísérletet ahelyett, hogy a már létezőket őrizné meg.

Az etnorelativizmus a kulturális különbség **elfogadásával** kezdődik. Ennek kiindulópontja, hogy az egyén elfogadja, az egyes kultúrákban a verbális és a non-verbális viselkedés más és más, amely különbségek tiszteletet érdemelnek. Másodszor, ezt az elfogadást kiterjeszti a mögöttes világnézetekre és értékekre is. Ez a második szakasz magában foglalja az egyén saját értékeinek ismeretét, amelyeket úgy fog fel, mint amelyeket a kultúra hozott létre. Ez a nézet az értékeket folyamatnak és eszköznek tekinti a világ rendszerbe szervezéséhez, nem pedig olyasvalaminek, mint amink egyszerűen csak „van”. A világ rendszerbe szervezésében még azoknak az értékeknek is tulajdoníthatunk funkciót, amelyek magukban foglalják egy bizonyos csoport becsmélését, anélkül, hogy kizárnánk, hogy az egyénnek véleménye van erről az értékről.

A kulturális különbség elfogadására épülve az **alkalmazás** a következő szakasz. Az alkalmazás ellentétes az asszimilációval, amelynek során az egyén átvesz különböző értékeket, világnézeteket vagy viselkedésmódokat, miközben saját identitását feladja. Az alkalmazás viszont-gyarapítási folyamat. A más világnézetben helyes viselkedést az egyén elsajátítja és - új kommunikációs stílusok alkalmazásával - hozzáadja saját viselkedési repertoárjához. Itt a kultúrát egy statikus dolog helyett inkább fejlődő, mozgásban lévő folyamatnak kell tekinteni.

Az alkalmazásban központi jelentőséggel bír az empátia, amikor az egyén képes máshogy megélni egy helyzetet, mint ahogy azt a saját kulturális



háttére megjeleníti. Ez arra kísérlet, hogy a másikat az ő nézőpontjába helyezkedve értsünk meg.

A pluralizmus szakaszában az empátia bővül, így az egyén több eltérő vonatkoztatási rendszerre támaszkodhat. A rendszerek kifejlesztése rendszerint megköveteli azt, hogy az egyén hosszabb ideig egy másik kulturális összefüggésben éljen. A különbséget az egyén természetesként fogja fel és akár két vagy több kulturális összefüggés-rendszerben is otthonos lehet.

Bennett a szakaszok utolsó csoportját **integráció-nak** nevezi. Míg az alkalmazás szakaszában az egyénben számos vonatkoztatási rendszer egymás mellett létezik, az integrációs szakasz kísérlet a különféle rendszerek egyévé kovácsolására, ami nem egy kultúra visszaállítást és nem is a különböző világnézetek békés egymás mellett élésének egyszerű kényelmét jelenti. Az integráció az egyén saját identitásának folyamatos meghatározását igényli a megélt tapasztalatok szempontjából. Ez ahhoz vezethet, hogy az egyén nem tartozik többé egyetlen kultúrához sem, ehelyett mindig együttélő kívülálló marad.

A kontextuson alapuló értékelés, azaz az integráció első szakasza azt jelenti, hogy az egyén képes a különböző helyzeteket és világnézeteket egy vagy több kulturális háttérből értékelni. Hogy úrrá legyen az etnocentrikus értékítéleten, az egyén minden más szakaszban elkerüli az értékelést. A kontextuson alapuló értékelés szakaszában az egyén a körülményektől függően képes a kulturális összefüggések közötti mozgásra. Az így kapott értékelés a relatív helyesség értékelése. Bennett példát is ad az interkulturális választásra: "Helyes-e közvetlenül utalni egy olyan hibára, amit te vagy más követett el? A legtöbb amerikai összefüggésben igen. A legtöbb japán összefüggésben nem. Ugyanakkor bizonyos esetekben Japánban helyes lehet az amerikai stílus használata, és fordítva. Mindkét stílus használatának képessége az alkalmazás része. A választásban az összefüggés etikai megfontolása része az integrációnak".

Az utolsó szakaszt, az „építő kívülállást” Bennett úgy írja le, mint egy olyan pontot, ahová az egyén megérkezik, és nem úgy, mint a tanulási folyamat végállomását. Ez az egyén elmélkedésre való mély hajlamát, az egyetlen kultúrához sem tartozás, a kívülállóság állapotát vonja maga után. Ennek a szakasznak az elérése másrészt azt biztosítja, hogy az egyén a valódi interkulturális

közvetítésre és különböző világnézetekben való működésre képes. Bennett modellje jó kiindulási pontnak bizonyult az interkulturális érzékenység fejlesztésével foglalkozó képzések és iránymutatások megszervezésekor. Az interkulturális tanulásban hangsúlyozza a különbség fontosságát, és felhívja a figyelmet néhány (nem hatékony) különbségkezelési stratégiára.

Bennett utal arra, hogy az interkulturális tanulás egy olyan folyamat, amelyet állandó fejlődés jellemez (amelyben az előre- és visszalépés is lehetséges), és mérhető az, hogy az egyén az interkulturális érzékenység melyik szakaszát érte el. Ennek ellenére megkérdozheti valaki, hogy az interkulturális tanulás mindig pontosan ezt a sorrendet követi-e oly módon, hogy az egyik lépés előfeltétele a következőnek. Ha azonban nem ragaszkodunk szigorúan ahhoz, hogy a folyamatokat egymást mindenképpen követő szakaszokkal írjuk le, hanem inkább a különbözőségeket kezelésének eltérő lehetőségeire tekintünk úgy, mint amelyeket a körülményeknek és a képességeinknek megfelelően alkalmazhatunk, akkor a modell feltárja az interkulturális tanulásban rejlő alapvető nehézségeket és a hasznosítható módokat.

Jelentősége az ifjúsági munkában

A Bennett által leírt különböző szakaszok hasznosak a vonatkoztatási rendszerek csoportban történő vizsgálatához és igencsak alkalmasak arra, hogy tartalmakat és módszereket kínáljanak azon képzéseknek, amelyek célja az interkulturális érzékenység fejlesztése. Fel kell-e hívunk a figyelmet az eltérésekre, vagy a különbözőségeket elfogadására kell-e összpontosítanunk? A fejlesztési modell nagyon is használható megközelítéseket kínál annak meghatározásához, hogy valójában min is kell munkálkodnunk. Bennett maga is hangsúlyozza a képzések különböző szakaszaiban a következményeket.

Egy nemzetközi ifjúsági eseményben a Bennett által leírt folyamatok sűrítetten vannak jelen. Modellje hasznos a történetek megfigyeléséhez, megértéséhez és feldolgozásához.

Végezetül, a fejlesztési modell világosan érzékelteti az interkulturális tanulással kapcsolatos munka egyik célját, amely egy olyan szakasz elérése, ahol az egyén a különbözőségeket normálisnak tartja, azokat integrálja és ahol a viszonyulási pontokat különböző kultúrák viszonyulási pontjaiból alkotja meg.



2.6 Összefoglalás

A tanulásról, a kultúráról és az interkulturális tapasztalatokról szóló nézetek áttekintése után talán már világos, hogy az interkulturális tanulás egy folyamat. Azt kívánja tőlünk, hogy tudjuk, kik vagyunk vagy és honnan jöttünk, hogy képessé váljunk mások megértésére. Ez kihívást jelentő folyamat, hiszen magában foglalja a jóról és a rosszról vallott, valamint a világot és az életünket rendszerező, nagyon mélyen gyökerező elképzeléseinket. Az interkulturális tanulásban

éppen azt kérdőjelezzük meg, amit természetesnek tartunk, és amit meg szeretnénk őrizni. Az interkulturális tanulás kihívás az identitás számára - viszont életvitellé, az identitás gazdagításának módjává is válhat, mutat rá Bennett.

Bennett egy politikai megközelítést is hangsúlyoz: annak ellenére, hogy az interkulturális tanulás egyéni folyamat, lényegében mégis arról szól, hogy elsajátítsuk hogyan éljünk együtt, és, hogy hogyan éljünk a különbözőségek világában. E nézőpontból az interkulturális tanulás a békés együttélés kiindulópontja.



2.7 Az interkultúrális oktatás vizsgálata

Bár ez a T-kit az iskolai oktatáson kívül foglalkozik az interkultúrális tanulással, a következő fejezet azért került e kiadványba, mert fel kell ismernünk, hogy az iskola még mindig az az erő, amely hozzájárulhat az interkultúrális társadalmak kialakulásához. Egyértelmű, hogy sokat tanulhatunk a tanárok tapasztalataiból.

Az iskola korábban mindenki számára azonos társadalmi esélyekkel biztosította a különbségek mérséklését a társadalmi integráció szolgálatában. Ma az a társadalmaink fő kérdése, hogy hogyan kezeljük a különbségeket? Hogyan ismerhetjük és hogyan értékelhetjük fel a kulturális különbségeket, hogyan támogathatjuk a hiteles kulturális integrációt és diákjaink beilleszkedését az iskolában, majd a társadalomban?

Az interkultúrális alapelvek a másikra való nyitottságra, a különbség cselekvő elfogadására, a kölcsönös megértésre, az aktív toleranciára, a kulturális jelenvalóság felértékelésére, az egyenlő esélyek biztosítására, a kirekesztés elleni küzdelemre helyezik a hangsúlyt. A különböző kulturális identitások közötti kommunikáció abban az értelemben tűnhet paradoxnak, hogy megköveteli azt, hogy a másikat egyszerre ismerjük el hasonlóknak és különbözőnek is. Ebben az összefüggésben, Ouellet (1991) szerint az interkultúrális oktatást úgy lehet megtervezni, hogy az támogassa és fejlessze:

- a modern társadalmakban a kultúrák jobb megértését;
- a különböző kultúrájú emberek közötti kommunikáció erősítésére vonatkozó képességet;
- a társadalomban meglévő kulturális különbségek összefüggéseivel kapcsolatos rugalmasabb magatartásokat;
- a társadalmi folyamatokban való részvétel jobb képességeit és a közös emberi értékek elismerését.

Az interkultúrális oktatás alapvető célja a diákok és az őket körülvevő világ közötti interakciók és kommunikációs képességek elmélyítése és fejlesztése. A következmények közül Guerra (1993) szerint azt kell biztosítanunk, hogy:

- a pluralizmus az oktatás szerves része legyen minden diák számára (attól függetlenül, hogy kisebbségi csoporthoz tartoznak-e, vagy sem);
- a kisebbségeket ne kényszerítsük arra, hogy elfelejtsék kulturális vonatkozataikat;
- minden kultúrát egyenlő mértékben becsüljünk meg;
- olyan támogató eljárásokat kell alkalmazni, amelyek a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekek számára éppen olyan eredményeket biztosítanak, mint a többséghez tartozó gyermekeknek.

Az interkultúrális oktatásra vonatkozó elképzelések kidolgozásakor a többé-kevésbé tudatosan elfogult cselekedeteknek megvan a veszélye. Hogy erre figyelmeztesse a tanárokat, Admiral és Lipiansky (1989) két „csapdáról” tesz említést, amelyeket a tanároknak el kell kerülniük:

- 1) a diákok kulturális adottságainak leegyszerűsítése a korai általánosítás szintjére;
 - 2) a konfliktusok értelmezésének egy olyan kulturális alapállásból történő munkája, amely során figyelmen kívül hagyják a lélektani és társadalmi körülményeket, amelyek az adott viselkedéshez vezettek;
- Abdallah-Preteceille egy harmadikat is hozzátesz ehhez: a nehézségek megoldásainak kizárólag a másik értelmi megismerésén át történő megkeresése.

A tanárok nem feledkezhetnek meg arról, hogy az oktatás kifejezetten megerőltető tevékenység. Kifejezetten megerőltető nemcsak a diák szempontjából, hanem a környezetet, sőt a tanár személyét illetően is. A tanároknak elemezniük kell saját kulturális identitásukat és személyiségüket, hogy megismerjék saját pedagógiai gyakorlatukat. Ezért Hoopes (Ouellet idézi - 1991) azt tanácsolja a tanároknak, hogy fejlesszék az érzékelési mintáikat és kommunikációs stílusukat, növeljék a figyelemre vonatkozó





képességeket. (Azt hiszem, hogy az a realisabb, ha az aktív figyelmet hangsúlyozzuk). Mindemellett alapvető, hogy a tanár legyen tisztában a saját kultúrájával és ismerje fel előítéleteinek, meggyőződéseinek, morális elveinek és értékeinek mechanizmusait.

Az interkulturális oktatás a kapcsolatok középpontjába a másik személyt helyezi. Támogatja azt, hogy megkérdőjelezzük azokat az előfeltevéseket, amelyeket általában adottnak tekintünk, és arra ösztönöz, hogy állandóan nyitottak legyünk az ismeretlen és nem érthető dolgokra.

A kölcsönösség és a felfedezés közös folyamatában minden ember kiteljesedhet - személyes, társadalmi és globális értelemben. Az oktatás a diákok képességeinek erősítésével azt segíti elő, hogy képesekké váljanak a teljes értékű társadalmi részvételre.

Nem elegendő csupán csak a törvényalkotás folyamatában meghatározni azt, hogy nemzeti vagy regionális szinten mit is kellene tennie az oktatásnak az interkulturális tanításáért. Ma az a sürgető, hogy ezeknek az elképzeléseknek a **tényleges** gyakorlatba ültetését támogassuk és fejlesszük a tanárképzésben, és végső soron az egész társadalomban elősegítsük a tudatosság változásait. Ez halaszthatatlan, mert ha nem tesszük meg, ki fog segíteni nekünk abban, hogy felnőjünk? “Tanítani a létezés tanulásának segítése” emlékeztet bennünket Edgar Faure (1908-1988), az ismert francia politikus. Nekünk, tanároknak, akik szintén az alkalmazkodás állandó folyamataiban léteznek, hol vannak a viszonyítási pontjai? Több, a tanárok által végzett kutatásra van szükségünk. Nagyvonalúan fogalmazva: a jelen és a jövő a tanárok kezében van, ezért sürgető változtatásokat előidéznünk!

Az iskola kettős, oktatási és nevelési funkciójának minden egyes diák maximális fejlődését kell biztosítania, arról gondoskodva, hogy kultúrájukat a nyitottság szellemében adják át másoknak. Néhány oktatási rendszer reformja a tapasztalati tanulás módszereit javasolja, amelyek központjában a diákok érdeklődése áll. Észre kell vennünk azt, hogy a közvetlen tapasztalat hogyan alkalmazható a különbözőségek elfogadásának fejlesztésére és az interkulturális érzékenység fejlesztésére. Ekkor a tanár, mint a változtatás központi tényezője, tanulható tapasztalatokat ajánl, és olyan lehetőségeket kínál, amely minden kultúra elfogadását támogatja a demokrácia szellemében. Ennélfogva az interkulturális oktatás minden iskolának a célja kell, hogy legyen a ma társadalmában! Ha nem ezt követjük, azt kockáztatjuk, hogy egy, a szegregáción és az elitizmuson alapuló szegényes egyformaságot hozunk létre!

Ha oktatási erőfeszítéseink arra irányulnak, hogy mindent megmutassunk az embereknek a kulturális azonosságokról és különbözőségekről, azt demonstráljuk, hogy az önfejlesztés minden kultúra joga, és akkor sokkal aktívabb társadalmi részvételt tapasztalunk majd. Egy olyan oktatási rendszerben fogunk dolgozni, amely ellenzi az elkülönítést és megnyitja az utat egy olyan társadalmi tudatosság kialakulása számára, ahol az emberek tisztelik egymást. Az interkulturális tanulásnak teljes egészében át kell hatnia az iskolát, ha minden ember kiteljesedése érdekében dolgozunk. Ki tudja, talán a transzkulturális oktatás jövőjét is meglátjuk majd egyszer!