

A kulturális sokszínűség pedagógiája a romániai oktatásban

DOI : 10.46522/S.2025.ed.2

BÁLINT KUSZTOS Etelka PhD

University of Arts, Târgu Mureș

akletebalint@yahoo.com

Abstract: The Pedagogy of Cultural Diversity in Romanian Education

Multicultural education became a significant pedagogical concept in Eastern Europe after the political transformations of the late 1980s and early 1990s. The democratization of the educational system provided space for recognizing and integrating ethnic, cultural, and linguistic diversity into curricula and teaching practices. This study explores the theoretical foundations of multicultural education, focusing on its role as an idea, reform movement, and process. By examining the Romanian context—through legislation, curriculum reforms, and educational projects—it highlights both the opportunities and challenges of fostering tolerance, cultural identity preservation, and social cohesion. The paper argues that teacher training, linguistic diversity, and intercultural competences remain crucial factors in shaping inclusive schools. The conclusion stresses that multicultural education in Eastern Europe is not only an educational but also a political and societal project, aiming to balance cultural diversity with integration.

Key words: *multicultural education; Eastern Europe; intercultural competences; minority rights; curriculum reform.*

Kelet-Európa sajátos helyzete

James A. Banks, a multikulturális oktatás atyjának meghatározása alapján a multikulturális nevelést értelmezhetjük elképzelésként, amely az oktatás minden résztvevője számára biztosítja az egyenlő esélyeket; reformmozgalomként, amely az oktatási intézmények struktúráját és tananyagát kívánja átalakítani; és folyamatként, amelynek célja a kulturális sokszínűség és az integráció dinamikus egyensúlyának megteremtése (Banks 1997, 28).

A multikulturális nevelés fogalma az 1990-es évektől kezdve vált meghatározóvá Kelet-Európában, amikor a rendszerváltás következményeként az oktatás demokratizálódása lehetővé tette a nemzetiségi és etnikai kisebbségek jogainak szélesebb körű elismerését. Míg Nyugat-Európában a multikulturalizmus elsősorban a bevándorlás és az ahhoz kapcsolódó társadalmi integrációs kérdésekhez kötődött, addig



Kelet-Európában a történelmi együttélésből fakadó nemzetiségi sokszínűség és a kisebbségi nyelvek védelme került előtérbe.

Nyelv és identitás

A nyelvi kérdés kulcsfontosságú, hiszen a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem a kulturális identitás hordozója is. A nyelvhasználat az egyéni és közösségi önazonosság megerősítésének eszköze, amely lehetővé teszi a hagyományok, szokások és értékek átörökítését. A kisebbségi nyelvek intézményes támogatása nem csupán a kulturális örökség megőrzését szolgálja, hanem a társadalom erősítését is, mivel a diákok anyanyelvi oktatáshoz való hozzáférése biztonságérzetet és önbizalmat ad számukra. Ennek hiánya viszont az asszimiláció erősödéséhez, a kulturális homogenizáció felgyorsulásához vezethet, ami hosszú távon gyengíti a társadalom sokszínűségét és a demokratikus pluralizmus értékeit.

A balkáni régióban, különösen Szlovákiában és Romániában a kisebbségi nyelvek oktatási szerepe nagyrészt politikai kérdéssé vált. A szociolingvisztikai kutatások rámutatnak, hogy a kétnyelvűség Szlovákiában nem csak formális oktatási kérdés, hanem a nyelvhasználat mindennapi dinamikájának része. A települési nyelvi tájkép, a közterületi feliratok és a közösségi kommunikáció vizsgálata jelzi, hogyan jelenik meg a magyar nyelv a kétnyelvű környezetben, és miként formálja a beszélők nyelvi attitűdjeit (Presinszky 2022). Szlovákiában a magyar kisebbségi iskolák több szinten működnek, az óvodától az egyetemig, ugyanakkor a szlovák nyelv kötelező erősítésére irányuló törekvések gyakran feszültséget okoznak a közösségek között.

Más balkáni országok példái tovább árnyalják a képet. Szerbiában a magyar, albán és román kisebbségek számára léteznek anyanyelvi oktatási lehetőségek, ugyanakkor ezek regionálisan korlátozottak, és gyakran függnek a politikai akarat változásaitól. A vajdasági magyar közösség iskolahálózata erős, ám a központi nyelvpolitikai döntések időről időre bizonytalanra teszik a hosszú távú stabilitást. Friss kutatások rámutatnak, hogy a vajdasági magyar családok iskolaválasztási döntéseit nem csupán a nyelvi háttér, hanem a *szülők kulturális tőkéje, etnikai attitűdjei és a középiskolai/felsőoktatási lehetőségek* is befolyásolják. A statisztikák szerint jelentős arányban nő azok száma, akik nem az anyanyelvükön tanulnak, különösen magasabb iskolai szinteken. Horvátországban a szerb kisebbség számára biztosított kétnyelvű oktatás szimbolikus jelentőséggel bír, mégis sok helyen a gyakorlatban nehézkesen működik, különösen a kisebb településeken, ahol az erőforrások hiányoznak. Észak-Macedóniában az albán nyelv státusza az utóbbi években erősödött, így a középiskolákban és egyetemeken is lehetőség nyílt szélesebb körű anyanyelvi oktatásra, ami ugyanakkor politikai viták tárgyát képezi. Ezek a példák jól mutatják, hogy a nyelvhasználat kérdése a Balkánon és Közép-Kelet-Európában nem csupán oktatáspolitikai, hanem identitáspolitikai tét, amely alapvetően meghatározza a multikulturális pedagógia sikerességét.

A kisebbségi nyelvek intézményes elismerése és tényleges támogatása nemcsak az identitásmegőrzést, hanem a demokratikus társadalmi berendezkedést is erősíti.



A kétnyelvűség kérdése ezért sokszor nem az interkulturális párbeszédet, hanem a nemzeti homogenizációt szolgálja.

A magyar kisebbségkutatásban Lanstyák István és Péntek János munkái hangsúlyozzák, hogy a kisebbségi nyelv nem pusztán kommunikációs eszköz, hanem a közösségi önazonosság és társadalmi részvétel alapja. Lanstyák szerint az iskola akkor támogatja valóban az integrációt, ha a kisebbségi tanulók „nyelvi tőkét” nem deficitként, hanem erőforrásként kezeli (Lanstyák, 2009). Péntek János pedig rámutat, hogy az erdélyi magyar közösségek esetében az anyanyelv intézményes jelenléte kulcsfontosságú az identitás fenntartásában és az oktatási sikerességben (Péntek, 2011).

Romániában valóban a magyar és német kisebbségi oktatás intézményes keretek között működik, az anyanyelvi iskolák és egyetemi szakok széles hálózatával. Ugyanakkor a roma közösségek esetében az anyanyelv használata háttérbe szorul, s az intézményes nyelvi támogatás hiánya hozzájárul a társadalmi marginalizációhoz.

Skutnabb-Kangas nyelvi emberi jogi megközelítése alapján a roma anyanyelvhez való hozzáférés hiánya az oktatásban nem pusztán pedagógiai probléma, hanem a kulturális és társadalmi kirekesztés egyik formája, amely közvetlenül növeli a korai iskolaelhagyás és az iskolai kudarc esélyét (Skutnabb-Kangas 2000).

Mind ezek tükrében a kelet-európai kontextus különleges háttérrel nyújt a multikulturális nevelés számára. Az államszocialista rendszerek idején a hivatalos ideológia gyakran homogenizálta a nemzetiségeket, és csak korlátozottan biztosított teret az etnikai és nyelvi pluralizmusnak. Az oktatás sokszor asszimilációs funkciót töltött be, s a kisebbségi identitások nyilvános megjelenítése erősen korlátozott volt. A rendszerváltást követően azonban fokozatosan megjelent az igény a demokratikus, pluralizmust támogató oktatásra, amely elismeri a történelmi együttélésből fakadó sokszínűséget. Ezzel párhuzamosan az Európai Unióhoz való csatlakozás új elvárásokat támasztott a tagjelölt államok oktatáspolitikájával szemben, hangsúlyozva a kisebbségi jogok, a kétnyelvű oktatás és az interkulturális szemlélet fontosságát.

A romániai reformok és programok

Románia esetében a multikulturális nevelés fokozatosan vált állami stratégiává. A romániai multikulturális oktatás történeti dimenziója külön figyelmet érdemel. A 20. század folyamán a magyar és a német kisebbségi oktatás váltakozó politikai nyomás alatt volt. A két világháború közötti időszakban a kisebbségi iskolák részben autonómiát élveztek, ám a kommunista diktatúra idején az asszimilációs politika szűkítette a kisebbségi nyelvhasználat lehetőségeit. Az 1990-es évektől azonban újra megerősödtek a kisebbségi nyelvű intézmények.

Erdélyben például, ahol a magyar, német és roma közösségek jelentős számban élnek, nagyobb hangsúlyt kap a kétnyelvű oktatás és a kulturális programok támogatása. A roma közösségek oktatása különösen nagy kihívás elé állítja továbbra is a romániai oktatási rendszert. Az alacsony iskoláztatási szint, a magas lemorzsolódási arány és a



szegregáció mind hozzájárulnak a társadalmi kirekesztéshez. A roma tanulók nyelvi helyzetét romániai kutatások is a strukturális egyenlőtlenségek egyik központi tényezőjeként írják le. Gheorghe és Surdu szerint a roma gyermekek iskolai kudarcának egyik fő oka az, hogy az oktatás nem épít sem a romani, sem a beás nyelvi kompetenciákra, hanem azonnali nyelvi alkalmazkodást vár el (Surdu, 2011). Ez a gyakorlat a nyelvi láthatatlanságon keresztül erősíti a társadalmi kirekesztést.

Számos civil kezdeményezés próbál ezen változtatni, például mentorprogramokkal, ösztöndíjakkal és közösségi központok létrehozásával. Ezek azonban gyakran projektalapúak, és hosszú távú fenntarthatóságuk bizonytalan. Ugyanakkor számos tanulónak a lehetőség sem adatik meg, hogy hasonló programokon részt vegyen, amely egyértelműen tükrözi, hogy a multikulturális elvek gyakorlati érvényesítése még mindig korlátokba ütközik és elszórtan van jelen.

A 2000-es évektől kezdődően kormányzati dokumentumokban is megjelent a kulturális és etnikai sokszínűség támogatásának igénye. A 1529/2007. sz. rendelet a *Nemzeti Alaptantervbe* opcionális kurzusokat emelt, mint a *Romániai kisebbségek történelme és hagyományai*, valamint az *Interkulturális oktatás*. A 3774/2008. sz. rendelet tovább bővítette a lehetőségeket azzal, hogy az iskolák számára megengedte az interkulturális nevelés helyi tantárgyként való bevezetését. Az oktatáspolitikai szándék azonban régióként és intézményenként eltérő módon valósul meg.

Pedagógiai kihívások és lehetőségek

A romániai oktatásban jelentkező kihívások három fő dimenzióban ragadhatók meg. Egyrészt a regionális különbségek meghatározóak: egyes megyékben jól kiépített intézményrendszer támogatja a kisebbségi nyelvű oktatást, máshol azonban komoly hiányosságok tapasztalhatók.

Másrészt a kisebbségi identitások és a nemzeti oktatáspolitikai között feszültségek mutatkoznak. Bár a hivatalos keretek biztosítják az interkulturális nevelés lehetőségét, a tantervi narratívák gyakran a homogenitást helyezik előtérbe, így a pedagógusok sokszor kettős nyomás alatt végzik munkájukat.

Harmadrészt a civil szervezetek és helyi közösségek kezdeményezései nélkülözhetetlenek, hiszen sok esetben ők teremtik meg a multikulturális programok tényleges megvalósulását.

Dráma a kulturális párbeszéd eszközeként

A kétnyelvűség pedagógiai jelentősége a drámapedagógiai és színházi nevelési gyakorlatban különösen érzékenyen jelenik meg. A dramatikus tér ugyanis olyan „biztonságos köztes térként” működik, ahol a nyelvek nem hierarchikusan, hanem párbeszédben találkoznak. Ez a sajátosság különösen fontos olyan társadalmi kontextusban, mint az erdélyi román–magyar együttélés, ahol az iskolai kétnyelvűség sokszor strukturálisan aszimmetrikus formában működik. Amint azt a kisebbségi



nyelv kutatás hangsúlyozza, a tanulók nyelvi repertoárja identitásuk egyik legfontosabb hordozója (Lanstyák 2009; Péntek 2011). A drámapedagógiai folyamatok ezzel összhangban nem csupán kognitív, hanem nyelvi és identitásbeli tapasztalatokat is mozgósítanak. Amikor a diákok szerepben, történeteken és improvizációkon keresztül dolgoznak, saját nyelvük – legyen az román, magyar vagy roma nyelvváltozat – igyolt módon jelenik meg az alkotásban. Ezáltal a dramatikus tér olyan interkulturális zónává válik, amelyben a kisebbségi nyelv nem háttérbe szorul, hanem aktív jelentéshordozóvá válik.

Horváth István szerint az iskola, mint „kontaktzóna” alapvetően meghatározza, hogy a nyelvek között hierarchia vagy kölcsönösség alakul-e ki (Horváth 2009). A drámapedagógia ebben az értelemben alternatívát kínál a hagyományos iskolai nyelvpolitikával szemben: olyan kommunikációs helyzeteket teremt, ahol a többségi és kisebbségi nyelvek nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő módon működnek. Egy kétnyelvű vagy többnyelvű dramatikus helyzetben a nyelvváltás, a fordítás, a félreértés és az értelmezés maga válik tanulási folyamatává.

Ez különösen fontos a romániai magyar tanulók esetében, akik az oktatásban gyakran kénytelenek a román nyelv domináns státusához alkalmazkodni (Kiss 2012).

A színházi nevelési projekteken azonban – mint például a *Piknik egy japán szőnyegen* – a nyelvi sokféleség nem akadály, hanem dramaturgiai és pedagógiai erőforrásként jelenik meg. A tanulók megtapasztalják, hogy a jelentés nem egyetlen nyelvhez kötődik, hanem a közös cselekvésben és értelmezésben jön létre.

A drámapedagógia ebben az értelemben nem csupán módszertani eszköz, hanem nyelvpolitikai jelentőségű gyakorlat is: képes ideiglenesen felfüggeszteni az iskolai nyelvi hierarchiákat, és olyan teret létrehozni, ahol a kétnyelvűség valóban additív módon működik. Ez szorosan kapcsolódik a multikulturális nevelés céljaihoz, hiszen a kulturális sokszínűség csak akkor válhat valódi erőforrássá, ha nyelvi szinten is elismerést kap.

Saját diákjaim körében is sor került ilyen alkalomra, ahol román és magyar osztályközösséget vontunk össze több közös előadás erejéig.

A román–magyar együttélés érzékeny kérdései például hatékonyan jelenítődtek meg dramatikus helyzetekben, ahol a színházi nyelv és a pedagógiai reflexió egyszerre működött. Jó példaként szolgált erre a *Piknik egy japán szőnyegen* című színházi nevelési előadás, amely a hétköznapi együttélés mikrotörténeteinek keresztül mutatta meg a kulturális különbségek és közös pontok dinamikáját. A japán szőnyeg motívuma egyszerre idézte fel az idegenség és a közös tér metaforáját: a diákoknak el kellett dönteniük, hogyan osztoznak ezen a különleges, mégis hétköznapi tárgyon, amely szimbolikusan a közösen lakott Erdély metaforájává vált. Az Osonó projektben az interkulturális tapasztalat került a középpontba, ahol a különböző etnikai és nyelvi háttérű fiatalok közös játékban, szerepjátékokon és improvizációkon keresztül találkoztak egymás történeteivel.



A résztvevők nemcsak befogadóként, hanem aktív alkotóként is jelen voltak, és a gyakorlati tapasztalat egyértelműen igazolta azt, amit az elméleti megközelítések hangsúlyoznak: a közös színházi élmény hidat képezett a különböző kulturális háttérű tanulók között.

Az előadás után kérdőíves vizsgálattal mértem fel a hatást, amelyből kiderült, hogy a tanulók többsége a foglalkozás során mélyebb megértést nyert a kulturális különbségek kezeléséről, valamint pozitív élményként értékelte a közös alkotómunka folyamatát.

A válaszok tanúsága szerint a drámapedagógiai keret hozzájárult az empátia növeléséhez, a kölcsönös tisztelet erősödéséhez, és ahhoz, hogy a diákok tudatosabban reflektáljanak saját identitásukra.

Ezek az élmények különösen értékesek a multikulturális pedagógia szempontjából, mert a drámapedagógiai keretben a tanulók nemcsak kognitív szinten találkoznak a mássággal, hanem közösségi élményként dolgozzák fel. A színházi nevelés itt sem csupán illusztrációja az elméletnek, hanem annak élő laboratóriuma, ahol a társadalmi együttélés dilemmái közvetlenül, személyes átéléssel válnak tapasztalattá. Mint az előző példában is utaltam rá az alkalmazott színház módszerei, különösen a drámapedagógia komoly lehetőségeket kínál. A tanulók szerepjátékokon, improvizációkon és közös alkotásokon keresztül fedezik fel a sokszínűség értékét.

A drámapedagógiai módszerek nem csak különálló óra keretében működhetnek, hanem bármelyik tanóra részét képezhetik, olyan színházi technikák órai alkalmazása lehet, olyan pedagógiai eszköztár, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy élményszerű módon találkozzanak mások nézőpontjaival, kulturális értékeivel és történeteivel. Paulo Freire felszabadító pedagógiájához hasonlóan a drámapedagógia is a dialógusra, a kritikai gondolkodásra és az aktív részvételre épít.

A módszertani repertoár bővítése érdekében érdemes lenne a tanárképzésben hangsúlyosabban jeleníteni meg a drámapedagógiai eszköztárat. Ez magában foglalhatná a szerepjáték, az improvizáció, a történetmesélés, valamint a képszínház és a fórumszínház technikáit. Az ilyen gyakorlatok nemcsak az empátiát és a toleranciát erősítik, hanem a diákok önismeretét és kreativitását is fejlesztik.

A multikulturális pedagógia szolgálatában egyszerűen és könnyen alkalmazhatók az alábbi drámapedagógiai módszerek, az „Életem pillanatai” gyakorlat során a tanulók saját életük egy fontos eseményét dramatizálják, majd reflektálnak arra, mit tanultak egymás kulturális háttéréről. A „kép-színház” technikája lehetővé teszi, hogy a diákok vizuálisan jelenítsenek meg kulturális szimbólumokat, amelyeket közösen értelmeznek.

A drámapedagógia mellett a Boal-féle *fórumszínház* is a társadalmi konfliktusok feldolgozásának kiváló eszköze: a diákok kipróbálhatják, hogyan lehetne másképp reagálni egy diszkriminatív helyzetben, a tanulók egy-egy karakter bőrébe bújva válaszolnak kérdésekre, ezzel mélyítve az empátiát és a perspektívaváltást.



A kéttannyelvű performanszok és közösségi projektek pedig ünneplik a nyelvi sokszínűséget, és a helyi közösségek bevonásával erősíthetik az iskolák társadalmi beágyazottságát.

Következtetések

Összegezve elmondható, hogy a multikulturális nevelés Kelet-Európában sajátos történeti és társadalmi háttérrel rendelkezik. A jövő egyik nagy kihívása a digitalizáció és a globalizáció hatásainak kezelése, hiszen az online tér új formában állítja szembe egymással a kulturális identitásokat, ugyanakkor új lehetőségeket is teremt a párbeszédre. A példák jól mutatják, hogy az állami oktatáspolitikai törekedett a kulturális sokszínűség integrálására, de a megvalósításban számos nehézség mutatkozik. A drámapedagógia módszerei lehetőséget adhatnak arra, hogy az iskolák élményszerűen és hatékonyan kezeljék a kulturális sokszínűséget, és hozzájáruljanak a társadalmi kohézió erősítéséhez. A jövő kihívása az, hogy ezek a jó gyakorlatok ne maradjanak elszigetelt projektek, hanem intézményesüljenek, és a pedagógiai kultúra szerves részévé váljanak.

Romániában a multikulturális nevelés mégis csak elszórtan van jelen, egyik legnagyobb akadálya a pedagógusok hiányos felkészültsége. Ez egy hosszú távú projekt, amely túlmutat az oktatási intézményeken: társadalmi és politikai dimenziókkal egyaránt rendelkezik.

A tanárok nagyrésze nem rendelkezik megfelelő interkulturális kompetenciával, ami nehezíti a különböző háttérű tanulók hatékony integrálását, az órai feladatköre csak a tananyag leadására korlátozódik. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a drámapedagógiai módszerek hatékonysága nagyban függ a tanárképzéstől és a pedagógusok reflexivitásától. A tanároknak nemcsak módszertani eszközöket kellene elsajátítaniuk, hanem tudatosítaniuk kellene saját társadalmi helyzetüket és előítéleteiket is. Fontos lenne, hogy a tanulók érezzék: a konfliktusok feldolgozhatók, a különbségek értéket képviselnek, és minden résztvevő egyenrangú félként van jelen.

Az iskola ebben az értelemben nem csupán a kulturális reprodukció tere lehet, hanem a kulturális tárgyalás és társadalmi átalakulás színtere is. Ez a folyamat azonban hosszú távú támogatást, intézményi elköteleződést és folyamatos tanárképzést igényel.

Naponta tapasztalom, hogy a kulturális sokszínűség nem egy elvont fogalom, hanem valóság az osztálytermekben. A multikulturális nevelés egyfajta társadalmi felelősségvállalás. A különböző háttérű tanulók közös munkája, az osztályteremben közösen létrehozott színházi élmények és az egymás történeteiri iránti nyitottság képes lebontani azokat a falakat, amelyeket a történelem, a politika vagy az előítéletek építettek. A nevelés jövője nem csupán a törvényi szabályozásokon vagy tantervi reformokon múlik, hanem azon is, hogy képesek vagyunk-e emberként kapcsolódni egymáshoz.

Minden pedagógiai helyzet egy lehetőség arra, hogy ne csak tanítsunk, hanem tanuljunk is egymástól – nyelvet, kultúrát és még sorolhatnám...



BIBLIOGRÁFIA

- BANKS, James A., 1997. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- HORVÁTH István, 2009. *Nyelv, identitás és oktatás Erdélyben*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KISS Tamás, 2012. *Nemzet, nyelv, oktatás*. Kolozsvár: Kriterion.
- LANSTYÁK István, 2009. *A kétnyelvűség szociolingvisztikája*. Pozsony: Kalligram.
- PÉNTEK János, 2011. *Nyelv és oktatás kisebbségi helyzetben*. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- PRESINSZKY Mónika, 2022. *Kétnyelvűség, nyelvi attitűdök és nyelvi tájkép a szlovákiai magyar közösségben*. In: *EDUCON 2022 – Education Innovation Conference Proceedings*.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000. *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- SURDU, Mihai, 2011. *Roma School Participation in Romania*. București: Open Society Foundation.