

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

Mihály Ildikó

A multikulturális nevelésről – a világban

A szerző áttekinti, hogy mit jelent a világ különböző térségeiben a multikulturális oktatás, s milyen pedagógiai célokat szolgál. A multikulturális nevelés módszereiben, formáiban változatosságot mutat, de a cél, amiért fontosnak tartják, szinte mindenütt azonos: a különböző kultúrák megismerése segítse a különböző kultúrájú, értékrendszerű csoportok közötti együttműködést, az egymás elfogadását garantáló attitűdök kialakulását.

□ az interkulturális” terminust a kultúrák közötti interakció értelmében használjuk, a □ multikulturális” fogalom pedig kölcsönös együttélést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között.¹

A *multikulturalizmus* programjának első hivatalos megnyilvánulását Kanadában regisztrálták 1971-ben, amikor a kulturális sokféleséget politikai prioritásként az állam kötelező feladatai között hirdették meg,² majd – hasonlóképpen programszerűen – kezdte átvenni ezt a szemléletmódot Ausztrália és az Amerikai Egyesült Államok, az európai országok közül pedig elsőként Nagy-Britannia és a Német Szövetségi Köztársaság. Az utóbbi negyedszázadban a különböző országok nevelési intézményeiben, pedagógiai programjaiban is mindinkább teret kér magának; egyre több iskolában – alap-, közép- és felsőfokon, de még a felnőttoktatásban is – megkísérlik a pedagógusok a nevelés és az oktatás gyakorlatában is érvényesíteni a multikulturalitás eszményeit. A gyarapodó tapasztalatok nyomán pedig szakmai-kutatási beszámolók és projektervek sokasága keresi a nagyobb hatékonyság és a pedagógiai eredményesség további lehetőségeit.

A multikulturalizmus ugyanis szinte napról napra egyre szélesebb népességekört érint; szakértők számításai szerint³ Nyugat-Európa országaiban például mostanra a lakosság 10-15%-a *etnikai kisebbséghez* tartozik, és a megfigyelések szerint a közép-kelet-európai országok politikai-társadalmi változásai újabb *migrációs* lökést jelentenek az Európai Unió számára. A migráció során pedig az érkezők – kultúrájukkal együtt – magukkal hozzák lehetséges problémáikat is a munkanélküliség, a szegregáció, a marginalizáció veszélyeivel együtt. A veszélyeket pedig könnyebb megelőzni, mint bekövetkeztük után elhárítani. *A multikulturális pedagógia alkalmazása tehát bizonyos értelemben úgy is tekinthető, mint a migráció következtében kialakult pluralitásra adott válasz.*⁴

A multikulturális alapon folytatott oktató-nevelő munka azonban mindmáig vitathatatlanul jelentékeny politikai töltetet is tartalmaz. Az Egyesült Államokban például – de másutt is – elsősorban a *radikális szakmai baloldal* eszménye⁵, amit konzervatív oldalról általában elutasítanak; sokszor azonban még a politikai paletta centrumában álló politikusok tanácsadói sem fogadják el érveit, mondván, hogy a multikulturalizmus „széttagolja a társadalmat, megakadályozza azt, hogy az egyetemes emberi fejlődés trendjét eredményesen lehessen közvetíteni”.⁶ Törekvéseinek természetes közegét elsősorban a nagyvárosok adják, ahol általában jelentékeny a proletárszinten élő, etnikai kisebbséghez tartozó, gyakran színes bőrű lakosság, bár egyre erősödik a pedagógusszakma abbéli meggyőződése is, hogy a *multikulturális nevelésnek az etnikai kisebbségek regionális jelenlététől függetlenül valamennyi általánosan képző iskolában a nevelőmunka egyik fontos területének kell lennie.*⁷

Ezen a területen is szinte felmérhetetlen jelentőségű az UNESCO tevékenysége. Közvetlenül is működtet projekteket (csak Németországban például már a kilencvenes évek elején 80 olyan iskolát regisztráltak, ahol a kísérleti jelleggel bevezetett multikulturális program maga mögött tudhatta a nemzetközi szervezet támogatását), és változatlan következetességgel vállalja továbbra is az eszmei irányító-koordináló szerepét. Az UNESCO Párizsban tartott százhatvanadik ülésén megfogalmazott döntései⁸ között például ismételten megerősítette a *globalizáció* kontextusában megjelenő kulturális sokféleség figyelembevételének szükségességét, és újabb társadalomtudományi programok indítását is bejelentette ebben a témában. (E kezdeményezések háttérében természetesen biztos alapként ott áll az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata – annak is a témánk szempontjából legfontosabb 19. és 27. §-a –, amelyet az Egyesült Nemzetek Szervezete már 1948-ban elfogadott.) Ezek a döntések elsősorban az ifjúságpolitikát, valamint az oktatásügyet érintik, hiszen a legnagyobb hatékonyságot a multikulturális szemléletmód *minél korábbi életkorban* történő megalapozása ígéri. Ugyanez a magyarázata annak is, hogy a világszervezet által támogatott multikulturális programok között prioritást élveznek azok, amelyeket tanító- és tanárjelöltek képzését végző intézményben indítottak.

Az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete által működtetett projektek mellett azonban egyéb kezdeményezésekről is rendszeresen hírt ad a nemzetközi pedagógiai szakirodalom. *Skóciában* például már a nyolcvanas években 30 elemi és 10 középfokú iskolában bevezettek – elsősorban a 9–14 esztendő korosztályra összpontosítva – multikulturális programokat. *Svájc* frankofon területén a kilencvenes évek elején indították útjára azokat a nagyon jó eredményeket hozó ún. *Odyssea*-projektet⁹, amelyeket szakmai körökben azóta is a *nyitás forгатókönyveiként* szoktak emlegetni. Ezeknek köszönhetően ugyanis az illetékeseknek – legalábbis úgy érzik – sikerült megtalálniuk a sokszínűségben is az iskola környezetének egységesítését segíteni tudó, munkájukhoz nélkülözhetetlen fontosságú „közös pontokat”.

A multikulturális pedagógiai programok tematikai sajátosságairól

A *multikulturális oktatás* – a bevezetésképpen hivatkozott UNESCO-értelmezéshez hasonlóan általánosan elfogadottnak tekinthető, bár nagyon leegyszerűsítő definíciója¹⁰ szerint – olyan, többnyire formális oktatást jelent, amely *két vagy több kultúrát is felölel*. Az oktatás hagyományos területeihez a multikulturális igények olyan sajátosságokat is hozzákapcsolnak, mint amilyenek – például – a bevándorlók/kisebbségek *speciális oktatásának* különféle programjai. Egyik legjelentősebb területének, az *interkulturális kommunikációnak* a tudnivalói pedig szerepelnek a tanításban és a multikulturalitásra összpontosító pedagógiai kutatások témái között egyaránt.

A multikulturális oktatástól és neveléstől a pedagógusok elsősorban azt várják el, hogy a *különbéle kultúrák* ismeretében és megértésében olyan tudatosságot és toleranciát alakítson ki a tanulóknak, mint amelyet a kultúrák és saját világuk közötti, a látásmódokban, értékrendszerekben, hiedelmekben és attitűdökben meglévő különbségek és hasonlóságok tekintetében is megteremt. A multikulturális nevelés tehát arra törekszik, hogy a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való *együttműködést* megalapozó *kognitív, verbális és nonverbális készségeket* fejlesszen ki, a más csoportokkal való *kommunikációt* lehetővé tevő képességekkel együtt. Céljai tehát elsősorban három területet fognak át: a viselkedés, a kognitív szféra és az oktatás módszereinek megfelelő szempontú átalakítását.

Az ilyen módon megszerezhető, még a csoportok közötti konfliktusok feloldását is elősegítő, a harmóniáig elvezető *kompetenciák* létrehozásához elsősorban olyan iskolai curriculumokra van szükség, amelyek segítséget adnak a tanulóknak ahhoz, hogy szembenézzenek a *saját népükben* és a *nemzetközi közösségekben* egyaránt meglévő sokszínűséggel és a különbözőségekkel. Az elmúlt évtizedek pedagógiai gyakorlatából vett tapasztalatok alapján a kiinduláshoz nélkülözhetetlen szempontok a *nevelés gyakorlatában három fő feladat* köré rendezhetők el.

- Meg kell határozni mindenekelőtt azt, hogy az érintetteknek várhatóan milyen mértékben kell majd beleolvadniuk a meglévő különféle csoportokba.
- Milyen mértékben kell ehhez a különbségek felismerését és tolerálását megtanítani nekik?
- Milyen erőfeszítéseket kell tenni a szociális átalakulás érdekében?

Egy másik, az amerikai szakirodalomban publikált elemzés¹¹ által feltárt további kategóriák más irányból közelítik meg a kérdést. Ezek szerint a multikulturális nevelés során

- tanítani kell a kulturális különbségek és a társadalomban létező emberi viszonylatok jellegzetességeit;
- megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a különféle etnikai és szociális csoportok egyedi tanulmányozására;
- alkalmat kell teremteni a kulturális pluralizmusra és a toleranciára való képességek kialakulására;
- segíteni kell a tanulókat abban, hogy ne azonosuljanak azzal az uralkodó társadalommal, amely állandósítja a szociális egyenlőtlenségeket; vagyis e tekintetben *a multikulturális nevelés bizonyos társadalmi rekonstrukciós feladatokat is ellát.*

Egy újabb amerikai kutató¹² viszont a kulturális különbözőségekhez való viszonyulást a következő, *hatfokozatú skálán* szemléltette:

- mellőzés,
- elutasítás,
- hozzávetőleges ismeretek,
- megbízható, pontos ismeretek,
- elfogadás,
- sokoldalú megközelítés.

Ez a modell arra figyelmeztet, hogy a multikulturalizmus alapjaként tekintett *elfogadás* szintje után is van még egy olyan szint, amelynek elvárásait az oktatás-nevelés során teljesíteni kell, mert nélküle nem lehet igazán teljes egyetlen multikulturális program sikere sem.

A valóságban már kipróbált gyakorlati példák

Nagy-Britanniában az 1988-ban hatályosult oktatási reformtörvény a nemzeti alaptanterv kereteibe helyezi a multikulturális nevelés folyamatát is (hozzátartozik az igazsághoz persze, hogy egyes elemzők szerint ez a behelyezés még mindig nem a kívánt szinten és mértékben valósul meg). Ennek értelmében elkészült egy *tanári segédlet* a pedagógusok számára. Ennek és egy *kitűnő gyakorlati kézikönyvnek*¹³ a segítségével az alap- és középfokon tanító pedagógusok mindegyike akár részletes curriculumot is összeállíthat a multikulturális nevelés különféle témaköreiben. A kézikönyv szerzője az oktatási hatékonyság szempontjából a

legalkalmasabbnak az *angol nyelv és irodalom*, a *matematika* és a *természettudományok* tantárgyakat tekinti. De az általa kidolgozott szemléltető példaanyagban helyet kap a történelem, a földrajz, a művészeti, a zenei, a vallási és a testi nevelés számtalan lehetősége is.

Ennek az összeállításnak a fejezeteiben minden megtalálható, amire az egyénre szabott képzési programban szükség lehet: témánkénti *történelmi alapozás* (a világtörténelemből, illetve Nagy-Britannia történetéből vett példákkal, egyebek között az újkori migrációs események rövid ismertetésével, köztük az 1956 utáni magyar menekültek gyermekeinek beiskolázásával kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok megemlékezésével); *fogalmi-elméleti magyarázatok* (mi is pontosan a rasszizmus, az antiszemitizmus, mi az előítélet, mi az eredete, terjedésének feltételezhető oka stb.). Az újabb fejezetek részletesen bemutatják, hogy a megadott témákon belül milyen ismeretelemek használhatók fel eredménnyel a multikulturalizmus hatékony megalapozására. A *matematika* például önmagában is szemlélteti a kulturális sokszínűséget, hisz a matematikai gondolkodás kialakulásában a nem európai kultúráknak nagy szerepük volt. A történelem – akár a rabszolgotartó kor, akár a vallásháborúk eseményei kerülnek szóba – rengeteg szakmai lehetőséget kínál a multikulturalitásra törekvő pedagógusoknak. De számtalan ötletet említ a szerző a könyvtár- és kiállításlátogatások, a fényképezés gyakorlatának és az iskolai összejövetelek, rendezvények ilyen szempontú – természetesen nem erőltetett! – megszervezéséhez is. A zárófejezet sajátos, egy-egy osztályban egyedileg feldolgozható témákat kínál a tanároknak, például a *vízről*, az *esőerdőkről*, immár a multikulturalizmus szemléletmódjával lefolytatható közös beszélgetések formájában.

A multikulturális képzési folyamatban egymástól meglehetősen jól elkülöníthető lépéseket¹⁴ a brit kötet is hasonlóképpen szemléltette:

- öntudatosítás,
- a közösség hatásának felismerése,
- szembesülés a külső hatásokkal,
- érzelmi elemek bekapcsolása,
- cselekvés.

Ez a felsorolás viszont már átvezet bennünket a multikulturális nevelés eredményeinek szinte kizárólagos feltételét biztosító programok, az alap- és középfokú oktatásban érdekelt *pedagógusok* ilyen szempontú *felkészítésének* az értékeléséhez. A pedagógusok szerepe nem csupán a program végrehajtóiként meghatározó; bizonyos értelemben ők már a program elindítását is befolyásolják. Megfigyelések szerint ugyanis nem elegendő a multikulturalitás iránti igény felmerülése egy-egy iskolában pusztán a többnemzetiségű-többnyelvű tanulólétszám jelenléte révén, legalább ugyanennyire fontos tényező az is, hogy *az ott tanító tanárok miként viszonyulnak az iskolában jelen lévő nyelvekhez és kultúrákhoz.*¹⁵

A pedagógusok maguk is érzik saját szerepük súlyát; bizonyíték erre az is, hogy saját szakmai és civil szervezeteik rendszeresen teret is adnak az ehhez hasonló kezdeményezéseknek. A *kanadai tanárszövetség* például 1996 óta rendszeresen megjutalmazza azokat az iskolákat, amelyek pedagógusai jó eredményeket érnek el a kanadai állampolgárság sokszínű fogalmának megismertetésében. *Ausztráliában* a pedagógusok saját körükben olyan pályázatot szerveztek, amely a résztvevőktől a *nem eléggé ismert embercsoportok* kulturális eredményeit bemutató esszék vagy különböző művészeti produktumok beküldését kérte. A louisianai egyetem pedig 1997-ben a saját és a társegyetemek oktatói számára szakmai konferenciát szervezett a felsőoktatásban megvalósítandó multikulturalitás témájában.

A jelenlegi multikulturális oktatási programok szakirodalmi értékelése

A szakembereket érthetően foglalkoztatja az ilyen óriási *felelősséget* vállaló programoknak, mint amilyenek a multikulturális programok, a hatékonysága, pedagógiai eredményessége. Vizsgálatok sokaságát szentelik tehát az értékelés témájának is. *Pozitív és negatív tapasztalataik* egyaránt sokoldalúak és elgondolkoztatóak. Kiderült például¹⁶, hogy a kulturális sokféleséget elismerő intézményi környezet általában kedvező hatással lehet a *tanulók motiváltságára*, különösen a kisebbségi tanulók iskolához való viszonyára. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra a veszélyre is, hogy a multikulturális nevelés táptalaja lehet elsősorban a különféle kisebbségi csoportok közötti *csoportközi konfliktusoknak*. Nyomatékosan leszögezik azt is, hogy a kultúra megértésének *módja* önmagában is befolyással lehet a tanulók kapcsolatainak, beállítódásának és viselkedésének alakulására, mert azok mind a nevelési program közvetlen eredményeinek tekintendők.

Ugyancsak amerikai kutatók vizsgálatairól számol be az a *tanulmánykötet*¹⁷, melynek szerzői meg vannak győződve arról, hogy megfelelő multikulturális neveléssel *megakadályozható* lehet bizonyos csoportok – elsősorban a kisebbségek – *marginalizálódása*. Első lépésben azonban a kötet azt veszi szemügyre, hogy mik az okai annak, hogy a multikulturális nevelés – bár jelentőségével elméletileg szinte mindenki tisztában van – még mindig nem kapja meg a szükséges hangsúlyt az oktatás gyakorlatában. Az akadályok magyarázatát a kötet szerkesztője – kifejezetten a felsőoktatásra fókuszálva – a következőkben látja.

- A *demográfiai jellemzők* nem kedveznek igazán a multikulturális nevelésnek; ma a felsőoktatásban közreműködő tanárok 93%-a fehér férfi, átlagéletkoruk 50 év körül van; az ő korábbi szakmai felkészítésükben tehát ennek az elvárásnak még nem volt semmiféle szerepe.
- A *multikulturális nevelés* fogalmának *értelmezése sem mindig világos*. Pontos definíció nélkül viszont sem a jelentését, sem a programok struktúrájának megfelelőségét nem lehet megítélni.
- A témával foglalkozó kutatások *anyagi támogatása nem kielégítő*.
- Komoly akadályokat jelent a kutatásokban a ma még sok helyütt uralkodó *elméleti etnocentrizmus* is. (E vonatkozásban a szerzők elsősorban a színes bőrű diákok felsőfokú tanulmányainak nagyon korlátozott mértékű anyagi támogatását panaszolják.)

A továbblépés érdekében – sugallják a szerzők – ezeken a területeken mielőbb meg kell változtatni a jelenlegi gyakorlatot. E jobbító törekvéseket jól példázza az az *UNESCO-tanulmánykötet*¹⁸, amely a multikulturalitás szándékát megvalósító tanárképzési tapasztalatokat vette számba a világ kilenc országának gyakorlata alapján. (A beszámolókat készítő országok: Olaszország, Bolívia, Cseh Köztársaság, Jordánia, Libanon, Mauritius, Lengyelország, Szenegál és Tunézia.) A beszámolókat a szervezet által szétküldött kérdőívekre adott válaszok alapján, a *Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia* 1993-ban megtartott 43. ülésén elfogadott ajánlások figyelembevételével, mindenütt helyi szakemberek készítették el.

A bevezető tanulmány érdekes ellentmondásra hívja fel a figyelmet. Rámutat ugyanis arra, hogy miközben *szabványosulni* látszanak a *kulturális sablonok*, egyidejűleg *erősödnek a kulturális identitás* keresésére irányuló egyéni erőfeszítések is. Egyfajta kulturális párbeszédnek lehetünk így a tanúi, melynek középpontjában szinte mindenütt a formális és a nem formális *oktatás* áll. Mindemellett az is vitathatatlan, hogy jelenleg minden társadalom

érezhetően a *multikulturálissá válás* stádiumában van, és erről a szakmának egyre több ismerete is van; a lakosság mentalitásában azonban e téren is sokkal lassúbb ütemű átalakulásra lehet számítani. Ma még ugyanis általában a jövő nemzedék szemléletmódját megalapozó oktatási tananyagok is *monokulturális* jellegűek; leginkább csak az adott országban dominánsnak tekintett etnikai és kulturális modellt képviselik és közvetítik. Éppen ezért tekintik az UNESCO szakemberei olyan fontosnak az oktatás és a pedagógusok szerepét a szükséges változások előkészítésében.

Raúl Gagliardi, a kötet szerkesztője, egy korábbi UNESCO-vizsgálat¹⁹ tapasztalatainak összegzése alapján – kiindulásképpen – az oktatásban még mindig meglévő „neuralgikus” pontokra vonatkozóan a következő megállapításokat fogalmazta meg:

- Az oktatás multikulturalizmusának kérdését nem lehet *izoláltan* kezelni.
- Gyakran maguk a döntéshozók sincsenek igazán tisztában azzal, milyen problémákat okoz(hat)nak az iskolában egy-egy osztályon belül a tanulók között kulturális és nyelvi különbségek.
- Ráadásul ezeket a különbségeket sokan az oktatás *negatív* elemeinek tartják.
- A monokulturális oktatás természeténél fogva homogén, az egész lakosság elé hasonló célokat tűz ki.
- A tanároknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy túlléphessenek az etnocentrizmuson és a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdjeiken.
- A multikulturális és az interkulturális oktatás azt várja el a pedagógusoktól, hogy a tanulásközpontú oktatás során képesek legyenek a tanítványaikhoz igazítani a tananyagot.
- A tanítás során minden intézményben vegyék figyelembe a tanulók ún. „*temporális* – vagyis időbeli – *struktúráját*” (ami lehet egyidejű vagy többidejű); ehhez pedig elengedhetetlen kulturális háttérük ismerete.
- A különböző kultúrákhoz tartozó tanulóknak eltérő tanulási stílusuk is van; a problémát csak növeli az a tapasztalat, hogy a pedagógusok egy részének nem sikerül az övétől eltérő kultúrájú tanulókkal kommunikálni.
- Maguk a tanulók is hajlamosak az etnocentrizmusra, és gyakran negatív előítélettel viseltetnek más kultúrák iránt.
- A rasszizmus és a xenofóbia hajlamossá tesz arra, hogy képviselői leegyszerűsítsék az amúgy igencsak komplex problémákat.
- A kisebbségi környezetből érkező tanulóknak gyakran vannak egészségi, szociális és gazdasági természetű nehézségeik is.
- Minden közösségnek vannak a multikulturalitással kapcsolatban is saját tapasztalatai, amelyeket generációról generációra örökít tovább – egyebek között a mesék, a dalok és a közmondások révén.

Mivel minden közösség egyedi, csak rá jellemzőek tagjainak a történelmükkel és a természeti környezetükkel kialakított kapcsolatai is, mindegyik országban *autonóm módon* kell kialakítani a multikulturális pedagógusképzés modelljét is. A kötet ezért az országbeszámolóknak is elsősorban ezekre a jellegzetességekre igyekszik koncentrálni. Az ismertető nyomán a továbbiakban élénk táruzó kép igen sokszínű; mert mint ahogy már a problémák jelentkezésében, úgy a megszerzett tapasztalatok értelmezésében is óriásiak országonként az eltérések.

Tunézia például teljesen homogén országnak tartja magát, és nem is kíván foglalkozni a multikulturalitás speciális igényeinek iskolán belüli kielégítésével. *Lengyelország*

hasonlóképpen homogén országgént mutatja be önmagát, hozzáteve persze, hogy azért van 3–4%-nyi nemzeti kisebbsége – németek, fehéroroszkok, ukránok, litvánok, szlovákok, zsidók és cigányok –, de az illetékes döntéshozók ezt a problémát megoldottnak vélik az évente néhány száz főnyi, kisebbségi nyelveken is oktatni tudó pedagógus kiképezésével.

Csehország viszont elsősorban a köztársaság területén élő, mintegy 300 ezres létszámú cigány kisebbség problémáinak kezelésére igyekszik nagyon is odafigyelni. A beszámoló szerzője pedagógiai tevékenységük ösztönzőjeként e téren is elnökük, Václav Hável egyik mondására hivatkozik: *meg kell teremteni a kultúrák békés egymás mellett élését*. Ennek érdekében jelenleg három egyetemükön, Prágában, Brnóban és Olmützben foglalkoznak azzal, hogy tanárjelöltjeiket speciálisan felkészítsék a cigány tanulókkal való foglalkozásra. Ennek keretében egy, „*a cigány fiatalok sajátos értékei iránti érzékenység és tudatosság*” című projektjük szolgál, melyet az utóbbi időkben a tanárok számára szervezett *pszichológiai tréninggel* is kiegészítenek. Természetesen a képzési programban speciálisan kialakított elméleti ismeretanyag is szerepel, egyebek között a politikai és a kulturális *pluralizmusról*, az emberi jogok és a *tolerancia* kérdéseiről is.

Nemrégiben a sokféle kulturális és környezeti értéket egyesítő *Olaszországban* vizsgálatot végeztek a pedagógusok körében – erről beszámol az olasz elemzés a tanulmánykötetben – annak feltérképezése céljából, miképpen érvényesül az oktatásban a demokráciára és a továbbra is fenntartható mértékű területi szemléletre való nevelés az iskolákban. Megállapításaik nyomán a tananyagfejlesztők sok új elemet beépítettek a pedagógusképzésbe is, kifejezetten a nagyobb hatékonyságú multikulturalitás igényével.

Jordánia demográfiai és oktatási helyzetében az utóbbi évtizedek migrációs hullámai jelentékeny változásokat okoztak. A palesztinok két nagy, 1948-as és 1967-es menekülthullámát ugyanis az öbölháború után, 1990-től újabbak követték. Az ország nem is tudott egyedül megbirkózni a problémákkal; az ENSZ Gyermeksegély Alapjától, az UNICEF-től kértek – és kaptak – szakmai és pénzügyi segítséget, melyet elsősorban az elemi szinten tanító pedagógusok multikulturális nevelésének megszervezésében kamatoztattak.

Bolívia is közismerten soknyelvű ország: sokféle törzsi nyelvet beszélnek polgárai, ezért nagyon fontosnak tartják a *spanyolnak* mint második idegen nyelvnek a megfelelő szintű iskolai oktatását. A pedagógusképzést kétféleképpen szervezik meg: *külön* intézmények sok tekintetben eltérő programjai készítik fel a *városi*, illetve a *vidéki* – a túlnyomórészt bennszülött törzsek lakta – területek iskoláiba készülöket. A majdani tanároktól elvárják, hogy magas szinten ismerjék az adott környezetben beszélt törzsi nyelve(ke)t is. Érdekes módon ebben az országban a multikulturalitás szempontjait elsősorban a *technikai nevelésben* tudják gyümölcsöztetni. A törzsi kultúrák ugyanis annyi továbbadásra érdemes ismeretanyagot halmoztak föl ezen a téren, hogy az oktatási szakemberek úgy ítélik meg: ezek igazán megfelelő alapot kínálnak a kultúrák sokszínűségének elfogadtatására.

Mauritius oktatási rendszerében elsősorban a környezetismeret, a földrajz, a történelem és a szociológia oktatásával alapozzák meg a tanulók kulturális érzékenységét. Nemrégiben kérdőíves felmérést is végeztek e témában, és az ott szerzett tapasztalatokat is beépítették a tantervi reform során meghozott intézkedéseikbe. Az országjelentés azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az oktatási rendszer törekvései sehol nem bizonyulhatnak igazán eredményesnek a *média és az egész társadalom támogatása* nélkül.

Szenegál is – soknemzetiségű országgént – szembekerült a hagyományos francia vagy az anyanyelvi oktatás dilemmájával. 1971-ben az ország nyelvét is jól beszélő pedagógusok megfelelő létszámának köszönhetően – legalább az alapfokú intézményekben – már be tudták vezetni a nemzeti nyelven történő oktatást. A jelenlegi tanárképzésben pedig inkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy a leendő oktatók minél alaposabban megismerjék annak a választott közegnek a *szociális jellegzetességeit*, ahol majd tanítani kívánnak. Megfigyeléseikről, tapasztalataikról még diplomájuk kézhezvétele előtt, egy disszertációban kell számot adniuk.

* * *

A multikulturalitás eszményének minél hatékonyabb érvényesítése iránti igény kezdetben elsősorban a *politika szférájában* jelent meg, elmondható, hogy ezt az érvényesülési közeget máig sem hagyta el. Ennek egyik legmeggyőzőbb bizonyítéka az *Európai Unió* állam- és kormányfőinek – más összefüggésekben is – sokat emlegetett csúcstalálkozója 2000 márciusában, Lisszabonban. Ennek az összejövetelnek a fő témáját ugyan az *európai szociális modell modernizációjának* kérdései jelentették²⁰, elsősorban az emberi erőforrásokba való beruházásra és az aktív, jóléti állam kiépítésének szükségleteire vonatkozóan; a találkozó résztvevői valamennyien egyetértettek egy olyan stratégiai cél megfogalmazásában, amely növelni kívánja a foglalkoztatás szintjét, támogatni kívánja a gazdaság átalakítását és a szociális kohéziót – mindezt egy tudás alapú gazdaságban. A szociális kohézió megerősítése pedig – nyilvánvalóan nem csak az Európai Unió tagországai számára – egyet jelent a beilleszkedés esélyeinek tudatos növelésével. Ebbe beleértendő minden, az emberek kulturális sokszínűségét elismerő, biztosító, annak fennmaradását a legkülönbözőbb eszközökkel segítő és támogató intézkedés, így az oktatás és a nevelés megannyi jelenlegi és majdani kezdeményezése is.

Jegyzetek:

- 1 Az UNESCO által javasolt definíciót idézi Majzik Lászlóné Cseppben a tenger. Fejlődés, kultúra és nevelés c. cikkében. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 4. sz.
- 2 Majzik Lászlóné: Interkulturális nevelés és multikulturális társadalom. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 6. sz.
- 3 H. Saad: Learning to live in multicultural society. Adults Learning, 1995. 6. sz.
- 4 S. Luchtenberg: UNESCO Projektschulen □ Pädagogik und Schule in Ost und West, 1993. 3. sz.
- 5 G. Cricklow: Multicultural Ways of Knowing Implication for Practice. Journal of Education, 1990. 2.
- 6 Ch. E. Sleeter: Multicultural education as a form of resistance to oppression. Journal of education, 1989. 3.
- 7 Jim Dunlop: A skót tantervi bizottság nemzetközi és multikulturális nevelési programja. In Globális kérdések tanítása. Módszertani tanulmányok. 1989. Szerkesztette: Gönczöl Enikő.
- 8 Draft decisions recommended by the programme and external relations commission. UNESCO.
- 9 Jaques-André Tschoumy: Pluralisme et education. Revue internationale d'éducation.
- 10 The International Encyclopedia of Education. Volume 2. Second Edition. Editors in chief: Thorsten Husén, T. Neville Postlethwaite.
- 11 Sleeter és Grand 1987-ben elvégzett vizsgálatát is a fent hivatkozott enciklopédia idézi.

- 12 M. Salyer: Educators' cultural diversity: a six-stage model of cultural versatility. Education, 1993. 3.
- 13 Peter Farrell: Multicultural education. Management Books 1990. Scholastic publications Ltd.
- 14 J. R. Noel: Multicultural teacher education. Journal of Teacher Education, 1995. 4.
- 15 D. Corson: Realities of teaching in multiethnic school. International Review of Education, 1991. 1.
- 16 B. A. Jacob: Defining culture in a multicultural environment. American Journal of Education, 1995. 4.
- 17 Research and Multicultural Education. From the Margins to the Mainstream. Edited by Carl A. Grant. 1992, The Falmer Press.
- 18 Teacher Training and Multiculturalism: National Studies. Ed. by Raúl Gagliardi. UNESCO International Bureau of Education, 1995. Studies in Comparative Education.
- 19 Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources Development (Teachers and Multicultural/Intercultural Education). In Teacher Training and Multiculturalism.
- 20 Conclusion of the Lisbon European Council March 23/24, 2000. Europe Information Service. 2000 April.1