

Világtükör

Cseppben a tenger



Fejlődés, kultúra és nevelés

– International Yearbook of Education 1994 –

UNESCO nemzetközi konferenciák előkészítésének figyelemre méltó gyakorlata, hogy a résztvevőknek a tanácskozást megelőzően tájékoztató tanulmányokat küldenek ki a tárgyalandó témáról. A következőkben a „Fejlődés, kultúra és nevelés” kérdéséről tartott internacionális konferencia publikált előanyagairól közlünk ismertetőt.

A kötet kiindulópontját az UNESCO keretében rendezett International Conference on Education (ICE) negyvenharmadik, 1992. szeptember 14–19-én rendezett; A nevelés szerepe a kulturális fejlődésben témával foglalkozó genfi ülése képezte. (A továbbiakban: ICE.) Eredetileg a kiadvány több fejezetének anyagát tájékoztatásul kiosztották a konferencia küldötteinek, majd az International Bureau of Education (IBE) bővített formában közreadta az International Yearbook of Education sorozat XLIV. köteteként. (A továbbiakban: Yearbook...)

A publikáció, amelyet *Leo F. B. Dubbeldam* szerkesztett, a sorozat többi kötetéhez hasonlóan több – szám szerint tíz – tanulmányt (fejezetet) foglal magában. Az első kettőben maga a szerkesztő foglalkozik az egymással kapcsolatba hozott három fogalom tartalmával. A további fejezetek a kulturális nevelés legfontosabbnak tartott kérdéseit fejtegetik. *Toshio Ohsako* a történeti fejlődésbe illesztve ismerteti az ICE-n részt vevő államok fejlesztési terveiben kitűzött kulturális nevelési célokat; *Lê Thành Khôi* sokoldalúan világítja meg az interkulturális nevelés tartalmát; *P. Dasen-P. Furter-G. Rist* tanulmányának tárgya a jelenben felgyorsult kulturális fejlődés kihívásai a nevelési rendszerekkel szemben; két fejezetben *Pieter Batelaan* és *Stacy Churchill* négy különböző aspektusból foglalkozik az interkulturális neveléssel és azzal kapcsolatban a pedagógusok feladataival; *Kees P. Epskamp* a nevelésnek a kulturális és művészeti fejlődésben betöltött szerepéről szól, míg a kötet zárófejezetében *F. M. Bustos* azt fejtegeti, miként megy végbe a kulturális fejlődés a nevelés, a közösség és a társadalom között létrejövő interakción keresztül. Az egyes fejezeteket bibliográfia, a kötetet pedig a konferencia dokumentációját, dokumentumait és az anyagához készült nemzeti referátumok adatait (közöttük megrendelhető mikrofilmjeik jelzetét is) magában foglaló Függelék zárja.

A három fogalomról

A kötet bevezető fejezetében *Dubbeldam*¹ megfogalmazza, hogy az ICE fő kérdése nem az volt, hogy hozzájárul-e a nevelés a kulturális fejlődéshez, hanem az, hogy milyen módon. Ez két feltételezést foglal magában. Azt, hogy van valami, amit „kulturának” neveznek, ami „fejlődik”, és hogy létezik „nevelés”, aminek szerepe van a kultúra fejlődésében.

Mindenekelőtt adott tehát a kultúra és a nevelés terminus. Mindkettő az ember velejárója, hiszen más élőlénynek a fennmaradáshoz egyike sincs szüksége. Vannak állatok, amelyek már ivadékaik világra jöttét megelőzően elpusztulnak. S bár a két generáció között nincs kommunikáció, a fiatalok mégis ugyanúgy viselkednek, mint elődeik. Az ő esetükben természeti mechanizmusok biztosítják a faj fennmaradását. Más élőlények viszont elődeiktől tanulják meg az életben maradásukhoz szükségességeket, például az élelemszerzés módját. Az embercsecsemők életképtelenek lennének, ha szüleik hosszú időn keresztül nem segítenék őket. Ezen a ponton lép be a nevelés, a kultúra generációk közti átszarmaztatásának legfontosabb tényezője, amelynek eredményeképpen az újszülött közösségének, társadalmának integrált tagjává válik.

Ma a Földön ötezer millió ember él. Mindegyik különbözik egymástól, bár sok közöttük a hasonlóság is. Nem csak fizikai szempontból eltérőek, különböznek cselekvésük és gondolkodásmódjuk tekintetében is. Az emberek ugyanis nemcsak a természeti törvényeknek megfelelően viselkednek, hanem – mivel birtokában vannak a kreativitásnak és a gondolkodásnak, ami megkülönbözteti őket a többi élőlénytől – más normák és értékek is irányítják őket. Ez a jellemzőjük elvezet bennünket a kultúra fogalmához.

A fejlődés terminussal kapcsolatban *Dubbeldam* abból a történeti tényből indul ki, hogy az emberiség élete a századok folyamán drasztikusan megváltozott. A változások egymást gyorsan vagy lassan követő hullámokban és a Föld különböző területein egyenlőtlenül következtek be. Az utolsó ötven évben három nagy, az egész emberiség életére kiható politikai változásnak voltunk a tanúi. Az első a kolonializmus lebontása, és ennek következtében sok kis független állam létrejött. A második a kommunista blokk összeomlása és szintén új, független államok kialakulása, valamint a világ nemzetei közötti új kapcsolatok szövődése volt. Ezt követően többé nem lehetett első, második és harmadik világról beszélni. A harmadik nagy változást, a két előbbinek az eredményeként az jelentette, hogy sokféle kulturális kapcsolat létesült mind a különböző népek, mind egy országon belül a többségi nemzet és a nemzetiségi-etnikai kisebbségek között.

Hosszú időn keresztül a fejlődést a GDP-n, az egy főre eső bruttó nemzeti össztermékkel mérték, értékelték, más szóval: a gazdasági növekedéssel. Az utóbbi időben a fejlődésről alkotott felfogás átalakult. Ma az a kritériuma, hogy milyen mértékben javult az élet minősége. A fejlődés jelzésére az emberi fejlődésnek a GDP-hez csatolt indexét használják.²

Ha tehát valaki meg akarja válaszolni a konferencia által feltett kérdést, hogy mi a nevelés szerepe a fejlődésben, annak részletesen elemeznie kell a „kultúra”, „nevelés”, „fejlődés” fogalmak tartalmát.

¹ Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESE). A szerzőkkel kapcsolatban csak annak az intézménynek a nevét adjuk meg, amelyben munkálkodnak, mivel a kötet is csak ezt tartalmazza róliuk.

² Development and the environment. World Development Report. World Bank, Washington, 1992.

A kultúra

Dubbeldam beható analízisnek veti alá a kultúra fogalmát. Abból indul ki, hogy annak legalább 100 definíciója van. Sok közülük a természettől való megkülönböztetésként használja a kultúra fogalmát. A nevelésnek a kultúrára gyakorolt hatásáról folytatott vita számára *Dubbeldam Herskovitz*³ és *Linton*⁴ meghatározásainak kritikai elemzését követően közreadja a szóban forgó konferencia előkészítésére 1991 júniusában az UNESCO-tagállamok rendelkezésére bocsátott, a kulturális politikáról 1982-ben megtartott mexikói világkonferencia (World Conference on Cultural Policies) által elfogadott következő kultúrafogalmat:

„A konferencia egyetért a tekintetben, hogy a kultúra – legtágabb értelmében – azon szellemi, anyagi, intellektuális, értelmi és érzelmi sajátosságok teljes komplexuma, amely egy társadalmat vagy társadalmi csoportot jellemez. Nemcsak a művészeteket és az irodalmat, hanem az életmódot, az alapvető emberi jogokat, az értékrendszereket, hagyományokat és hiedelmeket is magában foglalja. A kultúra teszi képessé az embert arra, hogy elmélkedjék önmagáról. A kultúra az, ami bennünket specifikusan emberi, racionális, kritikai ítélőképességgel és az erkölcsi elkötelezettség iránti érzéssel bíró lényekké tesz. Az ember a kultúra alapján különbözteti meg az értékeket, és választ közülük. Azon keresztül fejezi ki magát, ébred tudatára önmagának: ismeri fel hiányosságait, teszi kérdéseivé saját eredményeit, törekszik fáradhatatlanul új véleményalkotásra, és alkot olyan műveket, amelyekkel meghaladja saját korlátait.”

Gondos mérlegelés alapján végül *Dubbeldam* a kultúra fogalmának következő tartalmát javasolja az ICE számára: A kultúra meghatározható mint az eszmék, a tanult magatartás és ezek eredményeinek konfigurációja. Összetevő elemeit egy meghatározott társadalom tagjai alkotják meg, és közvetítik a folyamatos utánzás, illetve a társadalomra, a természetre és a természetfelettre vonatkozó tudás esetében a szándékolt átszármasztatás, valamint a változó környezethez való alkalmazkodás útján a társadalom tagjainak kreativitása által.⁵

Szubkultúra és kulturális identitás

Dubbeldam hangsúlyozza, hogy bár beszélhetünk egy adott társadalom sajátos kultúrájáról, nem kerülhetjük meg azt a problémát, hogy ennek a kultúrának nem minden eleméből részesül a társadalom valamennyi tagja. Nagy különbségek vannak az ország különböző területein és települési formáinak keretei között élők, az eltérő nemzetiségi gyökereűek, vallásúak között. Különbségek vannak az anyanyelv, de egy nyelven belül is a nyelvhasználat, valamint a szociális értékek, az eszmék és a vallások szerint is.

Egyetlen társadalmon belül változatos *szubkultúrák* találhatók. Ezt a helyzetet tovább bonyolítja, hogy egy-egy ember több szubkultúrához tartozhat foglalkozása, vallása, életkora, érdeklődése, politikai nézetei vagy más szempontok alapján. Mindegyik szociális csoportnak sajátos szubkultúrája van. A csoportok tagjaiktól meghatározott, sajátos magatartást várnak el. Ez megnyilvánul nyelvében, nyelvhasználatukban, öltözködésükben, egymással való érintkezésükben. Mindezek eredményeképpen az egyének különbözőféleképpen viselkednek szociá-

³ L. Camilleri, C: Cultural anthropology and education. Kogan Page, London-UNESCO/IBE, Paris, 1986. 171. o.; Kater, A.: Culture, education and indigenous learning systems. In: *Epskamp*, Kees ed.: Education and the development of cultural identity: groping in the dark. The Hague, CESO, 1984. 20. o.

⁴ Linton, R.: The cultural background of personality. Routledge & Keagan Paul, London, 1964. 21. o.

⁵ Yearbook... 17. o.

lis szerepeikben a munkahelyen, vallási összejöveteleken, családban, szabadidőben. Vannak társadalmak, amelyekben szigorú az elkülönülés a vallási, származási, faji, vagyoni, foglalkozási alapon kialakult szubkulturális csoportok között.

Minden szubkultúrában megtalálható az elképzelések, eszmék, értékek, magatartás és célok olyan magja, amellyel azonosulnak a csoport tagjai, és amellyel megkülönböztetik magukat a csoportjukon kívüliektől – állapítja meg *Dubbeldam*. Ez a mag alkotja a szociális csoport *kulturális identitását*. A fizikai megjelenésben vagy viselkedésben megnyilvánuló eltérések kiválthatják a csoport egyes tagjaiban, hogy „másokat” maguktól megkülönböztessenek. Általában elmondható: az ismeretlen veszélyes. Az individuuum biztonságot érez ismert kulturális környezetben, mivel e szempontból egyforma azokkal, akikkel ott találkozik. De azok, akik a szubkultúrában megszokottól eltérő módon viselkednek, más a kultúrájuk, a megjelenésük, potenciális fenyegetést jelentenek számukra mindaddig, amíg nem tudnak róluk többet, és nem értik meg őket.

A kulturális identitásnak sokféle fogalmi meghatározása lehetséges. Közülük, példaként, *Dubbeldam* két jellemzőt idéz. „Egy nép, egy nemzet kulturális identitása az adott népnek, nemzetnek az az önmagában rejlő joga, hogy ellenálljon és szembehelyezkedjék az adott világ valamennyi asszimilációs nyomásával és homogenizáló erőivel”.⁶ „A kulturális identitás a legmagasabb rendű kifejezése az egy nemzetben belül élő nemzetek és csoportok alapvető egyenlőségének.”⁷ Egy nép kulturális identitása esetében tudjuk ugyan, hogy mai kultúrája más, mint a századokkal korábbi, de mindkét esetben ugyanannak a népnek a kultúráját emlegetjük, mivel a nép kulturális identitásában a történeti elemek igen jelentős szerepet játszanak. Bár vannak régebbi és mai kultúrája között differenciák, de van elegendő hasonlóság is ahhoz, hogy ugyanazt a minősítést alkalmazzuk, hiszen a múlt és a jelen között folyamatosság van.

Interkulturalitás, multikulturalitás

A Nemzetközi Nevelési Konferencia (ICE) előkészítésére a párizsi UNESCO-intézet (BIE) által a részt vevő államoknak kiküldött kérdőív a két fogalom következő definícióját javasolta: „... az »interkulturális« terminust a kultúrák közötti interakció értelmében használjuk; a »multikulturális« fogalom pedig kölcsönös együttélést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között.”

Már a kötet bevezető fejezeteiben foglalkozik *Dubbeldam* az említett két fogalommal. A szubkultúrák problematikájához kapcsolódva, történeti aspektusból mutat rá arra, hogy mintegy a XIX. századig a tanárokat a közösség, valamely egyház, szponzor, szervezet alkalmazta és honorálta, s ugyanő alakította ki az oktatási programokat. Ekkor a tanítás-tanulási folyamat szubkulturális ügy volt. Majd a nevelés kikerült a helyi közösség befolyási köréből. A XIX. század végén az iskolai nevelés tömegmértetű lett, s vele majdnem azonos időben kialakultak az amerikai és európai nemzeti államok. Az iskola az állam felelőségévé vált. A feltételezés az volt, hogy minden állam rendelkezik nemzeti kultúrával, annak ellenére, hogy a valóságban sok ország sajátos kultúrájú etnikai entitások konglomerációja volt, amelyek kultúrái nemegyszer jelentősen különböztek. Egyes álla-

⁶ Yearbook... 19. o.

⁷ Uo.

mokban a helyi differenciáció jogosságát elismerték és tolerálták, másokban ezt az uralkodó kulturális csoport törvényellenesnek minősítette.

Gyakorlatilag a világ valamennyi állama multikulturális abban az értelemben, hogy sok etnikai-nyelvi csoport él együtt bennük századok óta, akár ezredéve vagy csak a legutóbbi időkben. *Toshio Ohsako*⁸ idézi, hogy noha a konferencia résztvevői egyetértettek abban, hogy minden nemzet kisebb vagy nagyobb mértékben multikulturális, tehát a kulturális különbözőség és pluralizmus nevelési tartalma releváns és tiszteletben tartandó, a politikai prioritások egy nemzet kulturális összetételétől függenek. Mindegy, hogy a kulturális és nyelvi kisebbségek tagjai őslakók, rég betelepültek, bevándoroltak vagy menekültek. A túlsúlyban multikulturális államok (például Ausztrália, Kanada, India, Malajzia) kulturális diverzitása és pluralizmusa valóságos, és multikulturális nevelési politikájuk fokozza a multikulturalizmust a nemzeten belül. A konferenciára megküldött nemzeti beszámolók sok példáját tartalmazták ezeknek a kisebbségi csoportoknak, így említésre kerültek a romániai magyar és német, a lengyelországi német, ukrán és belorusz eredetűek, csakúgy mint a kanadai őslakók. A homogénebb országokban tekintélyes erőfeszítések történnek a tanulók más kultúrákra vonatkozó ismereteinek bővítésére, azok jobb megértésére.

A nevelés

A nevelés eredményeképpen integrálódik születésétől a gyermek saját közösségébe – fogalmazza meg *Dubbeldam*. A nevelés a legfontosabb ágense a kultúra generációk közötti közvetítésének. Egyfelől biztosítja a kultúra folyamatosságát, másfelől az értelem és a kreativitás ösztönzésével és fejlesztésével előmozdítja a kultúra fejlődését. Az emberek élete mindinkább függ a tanulástól. A legváltozatosabb dolgokat kell megtanulniuk. Így

- a természeti környezetüknek megfelelő reakciókat és bizonyos anyagok használatának a készségeit,
- a közösségük tagjakénti viselkedést a legkülönbözőbb helyzetekben,
- az egyes tevékenységekhez szükséges általános és specifikus intellektuális és fizikai készségeket,
- az emberi lét szempontjából alapvető természeti és természetfeletti jelenségek, törvények és erők megfelelő ismeretét,
- a különböző kultúrájú embereknek és a velük való együttélés útjainak a megértését.

Az emberi társadalom történetében a nevelés két formája alakult ki. Kezdetben, az informális nevelés során, az emberek másokkal személyes kontaktusban nevelődtek. Annak tartalmát az adott helyzet határozta meg. Az ilyen típusú, talán leginkább integrált tanulásnak nincs vége: az egyén egész életén át tart. Lehet, hogy személyiségformáló és kultúráközvetítő ereje éppen ebben rejlik. Egy időben azonban – társadalmanként különböző időpontokban – megjelent a nevelés szervezettebb, specializált formája iránti igény. Létrejött a nevelés második fő formája, az iskolai, az úgynevezett formális nevelés. Ennek keretei között a gyerekcsoportokat már tanárok oktatták specifikus ismeretekre, készségekre. Kezdetben a hangsúly a vallási, a filozofikus vagy a szakmai nevelésen volt, majd az mindinkább szekularizálódott; az írás-olvasás-számolás

⁸ Párizs, International Bureau of Education (IBE)

készségei és „akadémiai” tantárgyak következtek. Kialakultak a nevelési intézmények nemzeti rendszerei, amelyekben meghatározott tantervek alapján professzionális tanárok oktatják a gyerekeket és az ifjakat. A curriculumot általában a központi hatalom határozza meg, és az egységes a nemzet egésze számára. Erőssége, hogy a tantárgyaknak egy szisztematikus, integrált curriculumba foglalt nagy változatosságát kínálja tanítványainak.

A formális nevelés alternatívájaként létrejöttek napjaink informális nevelésének legkülönbözőbb programjai. Ezek a nevelés szervezett, sajátos célú, a tanulók igényeihez jobban igazodó formái. A tanítás tartalmát specifikus szakmai vagy foglalkozásokkal összefüggő készségek, illetve szociális, kulturális vagy szabadidős tantárgyak alkották. A két nevelési forma megkülönböztetése sohasem abszolút, a gyakorlatban számtalan az átfedés. A tanárok számára ugyan a curriculum bizonyos előírásai kötelezőek, mégis – a vizsgák által korlátozottan – a növendékekkel naponta érintkező pedagógusoknak bizonyos szabad kezük van arra, hogy többletet nyújtsanak, illetőleg, hogy a tanítási-tanulási folyamat során különböző módon közvetíthessék tanítványaiknak a saját attitűdjeiket, nézeteiket, értékeiket, a szociális vagy politikai eseményeket illető kritikájukat. A tanórán kívüli személyes kontaktus keretében pedig sokféle lehetőségük van eszméik kifejezésére. Ez utóbbi jó példája az informális nevelésnek – a formális nevelésen belül.

A kulturális nevelés célja, tartalma

Toshio Ohsako tanulmánya történeti áttekintést ad az UNESCO keretében kibontakozott nemzetközi kulturális együttműködésről. Felvázolja az 1945-től – amikor az Egyesült Nemzetek országai elhatározták, hogy nemzetközi kulturális kooperációra hívnak fel a világbéke megteremtése érdekében – egészen 1986-ig történetet, amikor az ENSZ 41/187 sz. határozata elfogadta és meghirdette a kulturális fejlődés évtizedét (1988–1997). A dekád akcióterve a következő négy fő célra összpontosította a figyelmet: 1. A kulturális dimenzió elismerése a fejlődésben. 2. A kulturális identitások megerősítése és gazdagítása. 3. A részvétel szélesítése a kulturális életben. 4. A nemzetközi kulturális együttműködés erősítése.

Ohsako meg van győződve arról, hogy az ICE megfelelő eszköze volt a nemzetközi együttműködés ösztönzésének. Tanulmányában összegzi az egyes nemzetek koordinált kulturális és neveléspolitikai céljairól az ICE vitáin elhangzottakat.

Kiemeli, hogy az 1982. évi mexikói, a kultúrpolitikáról tartott konferencia állásfoglalásának szellemében – amely szerint „a fejlődésnek, amelynek kulturális dimenzióval kell rendelkeznie, végső célként az emberekre kell összpontosítania” – a genfi konferencia két vezető elvet fogalmazott meg. 1. A kultúra a fejlődés középpontjában helyezkedik el (a fejlődést kulturális fejlődésként értelmezve). 2. A fejlődési stratégiák tervezésekor és meghatározásakor az emberi tényezők a legfontosabbak.

Ohsako tanulmánya szerint a konferencián részt vevő nemzetek fejlesztési terveiben meghatározott kulturális és nevelési célok fő csoportjai a következők voltak.

– *Az interkulturális kapcsolatok előmozdítására nevelés, amelynek meg kell haladnia a pusztán ismeretnyújtást. Multietnikai társadalmakban interakcióit kell létrehozni a tanulók és a különböző kultúrájú csoportok tagjai között. Ilyen lehetőségekkel nem rendelkező társadalmakban más utakat kell keresni. A közvet-*

len kapcsolat pótlására például audiovizuális médiák segítségével lehet a tanulóknak bemutatni a különböző kultúrákat és életmódokat.

– *Nevelés a nemzeti kulturális örökség és identitás megőrzésére és gazdagítására.* Egy nemzet kulturális örökségét fizikai dolgok – építmények, képzőművészeti alkotások stb. – és a gyakran kevesebb figyelemben részesülő nem fizikaiak: a helyi, nemzeti és vallási értékek, az anyanyelv és nemzeti nyelv, a kulturális tradíciók képezik. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy monokulturális államokban sem létezik „tisztá kultúra”. Túlnyomóan multikulturális államokban (például Kanadában, Ausztráliában) egyre inkább kultúráról, s nem egyes számban: kultúráról beszélnek. A nevelésnek azonban nemcsak a kulturális örökség megőrzésére, hanem annak gazdagítására is ösztönöznie kell. A kultúrák ugyanis mind pozitív, mind negatív irányban változhatnak. A nevelésnek fontos szerepe van a pozitív irányú változások ösztönzésében, felszínre segítésében.

– *A nevelés az etikai és polgári értékekre az UNESCO valamennyi tagállamának közös törekvése, ezért az szerepel a nemzeti céljaik között.* Igen kevés országban jelenik meg külön tantárgyként, az államok többségében azonban több tantárgyba integráltan (földrajz, irodalom, társadalmi ismeretek, *nyelvtanítás, hittan*) szerepel. Az iszlám országokban az erkölcsi és polgári oktatás egyenlő az iszlám neveléssel, sok országban (pl. Costa Rica, Ausztria) a hitoktatás része. Az ICE e nevelési cél tartalmaként univerzális értékeket jelölt meg: „az emberi jogok tiszteletben tartása, tolerancia, párbeszéd, szolidaritás és kölcsönös segítségnyújtás a felsorolt értékek tevékeny megvalósítására”.⁹ Ezt szolgálhatja a tanulók és tanáraik részvétele szolidaritási akciókban, a betegek, a depriváltak és a társadalmilag lebecsültek segítésében, a természeti és társadalmi környezet javításában; hasznos lehet továbbá erkölcsi példák állítása a fiatalok elé. Az etikai és polgári értékekre nevelésben jelentős a család, a közösség, valamint a médiák szerepe.

– *A művészi és esztétikai nevelés céljai* általában a tanulók művészi készségeinek, képességeinek fejlesztésére koncentrálnak. A világ sok országában azonban más tartalmú, újabb célok merültek fel. Így bekerül az ICE-n részt vevő országok kulturális nevelési célrendszerébe a művészetek egyetemes kultúrával összefüggő üzeneteinek a közvetítése; a művészi alkotásoknak a nemzetközi megértés előmozdításában betöltött szerepének a bemutatása.

– *A nyelvoktatás* is jelentős a kulturális nevelés szempontjából, hiszen a nyelvben mindenkor egy meghatározott csoport kultúrája tükröződik. A nyelv gyakran fedi fel egy nemzet történetét, kapcsolatát más nemzetekkel vagy a nemzeten belül annak etnikai struktúráját. A többnyelvű országok azt kívánják, hogy legyen (legalább) egy közös nyelv, amely a különböző nyelvi csoportok közötti kommunikációt lehetővé teszi. Vannak, akik szerint ez azért jelentős, mert erősíti a nemzeti szolidaritást és kulturális identitást, mások szerint pedig gazdasági és gyakorlati szempontból nélkülözhetetlen. Az UNESCO-statisztika adatai szerint 101 országból 55-ben az oktatásnak egyetlen közös nyelve van, 34-ben kettő, és 12-ben három vagy több. A többnemzetiségű országokban egyre nagyobb teret nyer egyes tantárgyaknak a kisebbségek (őslakók, régen betelepítettek, bevándoroltak, menekültek) nyelvén való oktatása s a kisebbségek nyelvének tanítása mind országos, mind helyi szinten.

⁹ Yearbook... 64. o.

- A népesség valamennyi csoportjának bátorítása a kulturális életbe való bekapcsolódásra. Az ICE hangsúlyozta, hogy az írástudatlanok ugyan részt vesznek kulturális megmozdulásokon, de azok rájuk gyakorolt benyomásait szűk határok közé szorítja, hogy nem képesek az írott és szimbolikus kommunikációra. A konferencia résztvevői közül sokan kiemelték, hogy egyes országokban mind az analfabetizmus, mind a nők hátrányos megkülönböztetése gátat vet a kulturális életbe való tömeges bekapcsolódásnak. Sürgették az Education for All UNESCO-konferencia által az analfabetizmus felszámolására és az alapoktatás kiterjesztésére ajánlottak megvalósítását,¹⁰ a közoktatás-politika fokozott figyelmét a nők nevelésére, a nők nagyobb számának bevonását a felsőfokú oktatásba, női klubok, szervezetek, nemzeti bizottságok létrehozását, médiaprogramok kidolgozását. Kifejezte a konferencia, hogy szükség van a kulturálisan hátrányos helyzetű csoportok (öslakók, migránsok, menekültek, nomádok stb.) tagjainak és a valamilyen szempontból korlátozottaknak a kulturális életbe bekapcsolódását akadályozó tényezők eltávolítására.

Az interkulturalitás a nevelésben

*Lê Thành Khôi*¹¹ részletesen elemzi az interkulturális nevelés tartalmát és megvalósításának problematikáját. Abból indul ki, hogy napjaink fő jellemzője a népek és kultúrák közötti kapcsolatok növekedése a kommunikáció ugrásszerű fejlődésének eredményeképpen. A rádió és a televízió, a telefon és a számítógépek a világ valamennyi nemzete között azonnali érintkezést teremtenek. Az emberek az iskolázáson túl ezek útján is meggyőződhetnek arról, hogy a férfiaknak és a nőknek mindentűt a világon ugyanazok a szükségletei, aspirációi, örömei és gondjai.

Tudott az is, hogy számtalan az egyenlőtlenség. Az Amerikai Egyesült Államok példája mutatta, hogy a kötelező iskolázás a demokratikus iskola (egyetlen típusának) látogatása nem volt elegendő a feketék és a fehérek, az öslakók és a bevándoroltak, a különböző etnikai csoportok közötti egyenlőtlenség megszüntetésére. Az egykori Szovjetunióban, ahol a szocializmus formálisan elismerte valamennyi nép egyenlőségét, azonos kulturális jogait és az anyanyelv használatának egyenlő lehetőségét, sok kisebbség nyelvét az állami nyelvvel helyettesítették: 1990-re csak 70 maradt, szemben az 1930. évi 130-cal. Másfelől sem az orosz nyelv elterjesztésének, sem a szocialista nevelésnek, sem a másság elfojtásának nem sikerült megszüntetnie a nacionalizmust és a vallási feszültségeket a Szovjetunió népei között.

Nyugat-Európa régen bajlódik a migráns munkások kérdésével. Az ipari növekedés éveiben, 1945 és 1970 között Európa olcsó munkaerőt importált a fejlődő országokból és Törökországból. Ma Európában a nem európaiak száma 10 millióra emelkedett, akik közül sokan letelepedtek a vendéglátó országban gyerekeikkel együtt. S akár nemzetiségek, akár migránsok alkotják a kisebbségeket, gyakoriak a feszültségek a többségi nemzettel a munkavállalás nehézségei miatt vagy a diszkrimináció, rasszizmus stb. társadalmi okaiból eredően.

Vannak azonban feszültségek, sőt konfliktusok az egyes nemzetiségek között is, gyakran történeti okokból, amelyek polgárháborúvá is eszkalálódhatnak, amint az a korábbi Jugoszláviában történt. Ez a tragikus példa tanúsítja, hogy milyen

¹⁰ Vö. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 2. sz. 63-73. o.

¹¹ Párizs, V. Egyetem

sikertelen volt a szocializmus próbálkozása arra, hogy megszüntesse egy országon belül az etnikumok közötti különbségeket.

A marxizmus azt tanította, hogy a nacionalizmus a burzsoázia uralmához kötött, s el fog tűnni az osztályokkal és a termelőeszközök kollektivizálásával együtt. Ezzel szemben mindenütt a kisebbségek segélykiáltásainak vagy újjáéledésének vagyunk a tanúi, akik vallják identitásukat, és védelmezik kulturális, szociális és politikai jogaikat a nemzeti állammal szemben mind az északi, mind a déli féltekén.

Az elmondott okok miatt világos, hogy szükséges az interkulturális nevelés a népek közötti megértés és béke előmozdítása érdekében. Felesleges aláhúzni, hogy a nevelés nem képes az előbb felsorolt problémák megoldására, de legalább enyhítheti vagy megszüntetheti az előítéleteket, rámutatva arra, hogy a nemzetek, kisebb-nagyobb népcsoportok mássága nem tulajdonítható bőrük színének, öröklött jellemzőiknek, hanem történelmüknek, vallásuknak vagy filozófiájuknak, a környezetükkel összefüggő problémáiknak, termelési technikáiknak és így tovább. Segíteni tud a nevelés abban, hogy a népek más nemzetek vezető eszméit, szokásait, viselkedését megismerjék és megértsék. Hiszen az interkulturális nevelés rá tud mutatni arra, hogy minden kultúra egyedi, s bár kétségkívül vannak sajátos jellemzői, de valamennyi azonos alapra épül, mivel az emberek biológiailag mindenütt azonosak, s ugyanazt az alapvető racionális választ adják a faj túlélésével kapcsolatos problémákra.

Korunkban a kommunikáció naponta újabb és újabb kulturális üzeneteket közvetít a népeknek – kívülről. A nemzetek saját kulturális örökségét és folyamatos gazdagodását átszarmaztató pedagógiának a más népektől érkező híradásokat is tudomásul kell vennie. Számon kell tartania – s ez az interkulturális nevelés feladata – a tudományban, az eszmék és értékek világában bekövetkező változásokat, s ezeket, miként a hazai kultúra esetében, kritikával kell fogadnia (főként a médiák útján érkezőket), hiszen a kultúrának, más dolgokhoz hasonlóan, pozitív és negatív aspektusai egyaránt vannak. Manapság minden nép kultúrája más népek kultúrájával kontaktusban fejlődik, s az interkulturális nevelésnek kell felruháznia az egyént azokkal az érvekkel, amelyek segítségével dönteni tud arról, hogy mely értékeket fogadja el és melyeket vesse el.

Interkulturalitás és interdiszciplinaritás

Miként vezethető be az interkulturális nevelés az iskolai gyakorlatba? – kérdezi *Lê Thành Khôi*. Az interkulturális nevelés, mivel a legtöbb országban zsúfoltak a curriculumok, ne öltse önálló tantárgy formáját – javasolja –, de szolgáljon valamennyi tárgy alapjául, kettős nevelési haszonnal: új horizontok nyitásával elbressze fel a tanulók érdeklődését és az interdiszciplinaritás alkalmazásával szoktasson egy problémának több szempontból való megközelítésére.

Az interdiszciplinaritás előbb említett fogalma nem kellően világos, gyakran a „multidiszciplinaritás”, „pluridiszciplinaritás”, „interdiszciplinaritás”, „keresztdiszciplinaritás” stb. értelemben használják. Helyes elfogadnunk az általános nevelés szemszögéből az interdiszciplinaritásról tartott 1985. évi párizsi UNESCO-kollokviumon megfogalmazottakat:

– a multidiszciplinaritás különböző, minden kölcsönös kapcsolat nélküli diszciplínák egy-egy egymás mellé helyezése;

– a pluridiszciplinaritás egyes diszciplínák egymás mellé helyezése, feltételezve azok többé vagy kevésbé szoros kölcsönös kapcsolatát;
 – az interdiszciplinaritás különböző diszciplínák együttműködésének a formája, tekintettel olyan komplex problémákra, amelyek csakis különböző szempontú megközelítések kombinációjával és azokon keresztül kezelhetők;
 – a keresztiszciplinaritás egy általános axiomatikus rendszerre vagy egy elméletre vonatkozik – feltételezve egy koncepcionális vagy mindegyesetre harmonikus egységet –, amely a diszciplínák egész csoportját fogja össze. (Ilyenek például a totalitás, a kölcsönös kapcsolat, a változás vagy ellentmondás.)¹²

Az interdiszciplinaritás tehát különböző diszciplínák között létesített, nem egyoldalú, hanem viszonyos, lehetőleg szisztematikus, de nem feledve: dialektikus – esetenként kiegészítő, néha ellentmondó – kapcsolat. Ez nemcsak azért szükséges, mert igaz visszatükrözése a világ globális, egészleges természetének, hanem amiatt is, mert a világ gyorsan változik, s a nevelésnek e változáshoz is adaptálnia kell a tanulót. S az adaptálódást jobban szolgálja az interdiszciplinaritás nevelés eszköztára, mint a tréning szétördelt diszciplínák keretében.

Konkréten a nevelés-oktatás mely területein alkalmazandó az interdiszciplinaritás? Nemcsak az egzakt és a természettudományok esetében szükséges, hanem ezek és a humán, valamint a társadalomtudományok között is. E megközelítés nélkül nem érthetők és oldhatók meg a világ legnagyobb problémái, így az éhség, a szegénység, a tudatlanság, az ökológiai és egészségi kérdések. Az alapfokú iskolában előnyben részesül az interdiszciplinaritás, mivel ugyanaz a pedagógus tanítja valamennyi tantárgyat, s ezért egy problémát különböző aspektusokból közelíthet meg. Némely ország a középfokú iskolázás alsóbb osztályaiban már alkalmazza a természettudományok (fizika, kémia, biológia és technológia) integrált oktatását, és még a társadalomtudományokét (történelem, földrajz, gazdaságtan, szociológia) is, ami megkönnyíti az interdiszciplinaritás megközelítést. Ez a magasabb osztályokban azonban igen nehezen valósítható meg az újszerűsége, az elkülönült diszciplínák oktatásának tradíciója, a bevonandó tanárok számossága és a dolog komplexitása miatt.

Miként járul hozzá a nevelés a kulturális fejlődéshez?

A kulturális fejlődés dinamikus folyamat Pieter Batelaan¹³ felfogása szerint. Nem teljesen autonóm processzus: fejlődését több tényező befolyásolja. Szerepet játszanak benne az adott tulajdonviszonyok, a termelés, a munka megszervezése, a már kialakult társadalmi folyamatok, közöttük a kultúra dinamizmusának jellemzői és minősége, valamint – talán a legközvetlenebb hatást kifejtő tényező – a nevelés.

A nevelés kulturális fejlődést befolyásoló tényezői

Ezek között kiemelkedő, meghatározó szerepe van a kultúrpolitikának, a nemzeti adminisztrációnak. A kormányok elkötelezettek lehetnek az úgynevezett „nemzeti kultúra” iránt, s ennek – az államok legnagyobb részében – valójában többségi kultúrájának az átszarmaztatását tekintik a legfőbb célnak. Mivel a legtöbb ország „multikulturális”, ez a célmegjelölés demokratikus értelmezésben nem tartható fenn. A demokrácia koncepciója ugyanis magában foglalja a pluralizmust, s ezért

¹² UNESCO, 1988. 8. o.

¹³ Intercultural Association for Intercultural Education.

egy állam kulturális örökségének tartalmaznia kell valamennyi állampolgárának, nemcsak a többséget alkotóknak, hanem a minoritásoknak a kultúráját is.

A kulturális fejlődés folyamata a különböző társadalmi szeletek – egyének, egyének és intézmények, valamint nemzetek – közötti interakciókon keresztül megy végbe. Interakció nélkül nincs fejlődés, létrejöttük és minőségük tehát alapvető tényezője a kulturális fejlődés befolyásolásának. Ezért a demokratikus kultúrpolitika egyik célja a gondoskodás kell legyen arról, hogy valamennyi állampolgár részt vehessen az interakciós folyamatban. Ebben az értelemben a nevelés a kultúrpolitika szempontjából olyan eszköznek tekinthető, amelynek fontos szerepe lehet az egyének, csoportok és a társadalom kulturális fejlődésének előmozdításában. Hogy pozitív vagy negatív eszközzé válik-e, az attól függ, hogy mire használja fel a kultúrpolitika. Arra-e, hogy az interakciókkal is a domináns többség kulturális értékeinek kritika nélküli átvételét támogassa, vagy hogy a teljes nemzeti kulturális örökség egyetemes értékeinek közvetítését adja feladatul, egybekötve azt a hazai kisebbségi és az internacionális kultúrák tükrözésével, valamint interakciók létrehozásával e kultúrák képviselői és a tanulók között.

A kulturális fejlődés nevelés által történő befolyásolásának további tényezője az elismert nemzeti értékek „közvetítésének” a meghaladása. Az iskolának olyan helyé kell válnia, ahol a növendékek megtanulnak elgondolkodni, töprengeni a kultúrák közötti hasonlóságokról és különbözőségekről, ahol minden ezzel kapcsolatos vitatéma sokoldalúan, eltérő szempontok alapján tanulmányozható, s ahol a különböző etnikai származású tanulók biztonságos környezetben kommunikálhatnak és kooperálhatnak.

Mivel a kulturális fejlődés interakción és tagadáson keresztül megy végbe, e folyamat elősegítésében nemcsak a curriculum, annak tartalma jelent befolyásoló tényezőt, hanem a tanításkirányítás, a tanulók és a tanárok, valamint a tanulók közötti interakciók vezénylése is. Bizonyos körülmények esetén a kulturális fejlődés folyamatát kedvezően módosító tényezővé válhat az oktatás-nevelés metodikája is. Így például fontos eszköz lehet a kulturális fejlődés céljainak szolgálatában a kooperatív tanulási módszerek alkalmazása. Elengedhetetlen, pozitív befolyásoló tényezőt jelent az egyenlő lehetőségek politikájának érvényesítése, amelynek értelmében az osztályban az interakciót olyan módon kell strukturálni, hogy abban minden gyerek részt vehessen, sőt, abba be is kapcsolódjék, és valamennyiüknek a közreműködése és tudása elismerésben részesüljön.

Az interkulturális nevelés és a kultúra fejlődése

A szakemberek előtt elméleti síkon egyre világosabb, hogy interkulturális nevelés nélkül napjainkban nem tekinthető teljesnek a nevelés hozzájárulása a kultúra fejlődéséhez. De hogy az iskolázás eleget tehessen e funkciójának, felelnie kell arra a kérdésre, miként vezethető be az interkulturális aspektus az elkülönült tantárgyi oktatás rendszerébe. A kérdésre a Yearbook szerzői közül *Lê Thành Khôi* kísérli meg a választ. Íme néhány szemelvény az egyes tantárgyak interkulturális szempontú oktatásával kapcsolatos javaslataiból.

Az *idegen nyelv* tanítása általában magában foglalja annak a civilizációnak a tanulmányozását, amely a nyelvet létrehozta. A kisebb államok számára egy vagy még jobb, ha két nagy területen használt idegen nyelv iskolai oktatását valósítják meg.

Az egyén szempontjából mérlegelve, az irodalom tanításának kevésbé kell az irodalomtörténetre, a stílusok esztétikájára és kritikájára, az irodalmi iskolákra koncentrálnia, mint a nemzeti és a világirodalom kiemelkedő művei emberi jelentőségének feltárására. Ezekben fedezi fel a serdülő az emberi természet sokféle aspektusát, egyetemes karakterisztikumait, tér- és időbeli variációikat. S azokkal folyamatos párbeszédben fog elmélyülni és finomodni személyisége. Emiatt hasznosabb kevés nagy műnek a részletezett elemzése, mint bármilyen jól kiválogatott részletekkel illusztrált irodalomtörténet-oktatás. Az irodalmi tanulmányok történelemmel, földrajzzal és a gazdasági, társadalmi és politikai intézmények ismertetésével való kombinálása segíti az egyént a környezetébe történő integrálódásban.

A földrajznak és a történelemnek meg kell mutatnia a fizikai és az emberi jelenségek, a civilizáció és a népek kölcsönös kapcsolatát. E két tárgy kiegészíti egymást. Az egyik megmutatja az ember környezethez való alkalmazkodásának tartós aspektusait, a másik megmagyarázza ennek az útnak az alakulását az önnön és a többi nép kultúrájának a hozzájárulásával. Ennek megoldása pedagógiai problémát is jelent. Az a tény ugyanis, hogy a közvetlen környezet és annak eseményei felkeltik a serdülő érdeklődését, gyakran sok időt vesz el a globális nézőpont érvényesítésének lehetőségétől. Nagyobb súlyt kell tehát helyezni az általános földrajzra és történelemre, amelyek túllépnek a politikai határokon. Általános szempontból helyes megközelíteni a népesség, a termelés és fogyasztás, a kommunikáció, a kereskedelem, a háborúk és béke, a vallási és ideológiai mozgalmak és az eltérő civilizációk közötti érintkezés kérdéseit.

A nemzeti történelemnek – amely a fiatalban szeretetet ébreszt hazája iránt, és felkészíti későbbi állampolgári szerepére – meg kell mutatnia a tanulóknak, hogy hazája mit adott a világnak, és mit kapott attól. A világtörténelem példái pedig tanúsíthatják, hogy nincsen „tiszta” kultúra: a legnagyobb civilizációk más civilizációk elemeit kölcsönözve épültek fel.

A természettudományos és a technikai nevelés integrációjára van szükség. A természettudományos oktatás-nevelés nem állhat állatokkal, növényekkel és ásványokkal foglalkozó természetrajzleckék sorozatából. Meg kell tanítania a gyerekeket az egészként bemutatott környező világ megfigyelésére és megértésére, ránevelve őket felfedezett problémáinak a tanulmányozására.

A környezeti nevelés igen fontos az interkulturális nevelés szempontjából is, hiszen az ökoszisztémában, pontosabban az ember és környezete kapcsolatában egyaránt érdekelt a világ valamennyi állama, fejlettségére való tekintet nélkül. Az 1970-es évektől kezdve fokozatosan ébredt fel a felelősség-tudat a bioszféra iránt. A gyerekeket is mindinkább ráébresztik arra, hogy a környezet további károsítása a földi élet elpusztulására vezethet. A természet az emberiség közös öröksége, s ezért azzal kapcsolatban az oktatás nem lehet pusztán leíró. A pedagógusnak rá kell mutatnia a károsodás okaira, s ezekkel összefüggésben ki kell alakítania a globális kölcsönös függőség és egyetemes felelősség tudatát, meg kell keresnie és találnia a környezetért való tevékenykedés lehetőségeit.

Az interkulturális nevelésnek csakúgy, mint a nevelés egészének, *tantárgyak feletti/közötti* elfeltétele valamiféle *etikai standardok* megállapítása. Az etika integráns része a kultúrának, s az etikai fejlődés nem választható el a kulturális fejlődéstől. Az a kérdés, hogy vannak-e egyetemes értékek. Lê Thành Khôi álláspontja szerint – s ezt a buddhizmusból, a Bibliából és a Koránból idézett példákkal is igazolja – a különböző vallások törvényei között van néhány közös előírás. Kiemeli, hogy minden nagy vallás egyetért a férfi és a nő egyenjogúságában, noha

ez egyes államokban nem óvja meg a nőket az alacsonyabb rendű szociális helyzetűtől; az országok nagy többsége kifejezi, hogy demokratizmust akar (bár annak sokféle értelmezésével találkozunk), és tiszteletben tartja az emberi jogokat, de mind Északon, mind Délén megsértik ezeket a jogokat. Mindezek ellenére, amennyiben nem akarunk túlságosan pesszimisták lenni, a nevelés javasolható olyan értékeket, amelyek tekintetében ha nem is érhető el a teljes, de kialakítható a többségi egyetértés. A szerző fel is sorol ilyen értékeket mind az intellektuális, mind a szociális szférában.

A pedagógusok szerepe a kulturális fejlődés előmozdításában

„A kultúra átszármasztásának és fejlesztésének szívé a pedagógusok alkotják” – fogalmazza meg *Stacy Churchill*.¹⁴ Mindennapos tevékenységük alakítja ki azt a környezetet, amelyben a tanulás végbemegy, a nevelés hatása kibontakozik az iskola falai között, és azon kívül, a társadalmi miliőben. *Churchill*nek az az álláspontja, hogy maguknak a tanároknak kell végső soron fontolóra venniük, hogy a nyilvános iskolázás alsó és középső fokán milyen felelősséget vállalnak a kulturális fejlődés előmozdításával. Új funkciót jelent-e a *facilitáló szerep* a pedagógusok számára, hiszen mindenkor feladatuk volt a legszélesebb értelemben vett kultúra átszármasztása.

A legutóbbi évtizedekben az iskolák hatékonyságát érintő élesedő kritika a tanároknak felvetette saját kulturális szerepüknek a kérdését. Nehézséget számukra az okoz, hogy amikor egyfelől a curriculumban meghatározott kulturális tartalmat kell közvetíteniük, másfelől ugyanakkor elemzésekkel igazolt tény, hogy az oktatás hatékonysága attól függ, milyen módon valósul meg feldolgozása során az interakció a tanulókról és szociális környezetük kultúrájával. Ez utóbbi felismerés sok nevelőnél vezetett arra a belátásra, hogy lényegesen nagyobb érzékenységet kell tanúsítania a tanulók szükségletei iránt. Világossá vált az is, hogy nem lehet egykönnyen választani a két említett szempont között. Ehelyett *mindkettőnek eleget kell tenni*: annak, amit a curriculum értelmében tanítani kell, s annak is, hogy helyesen menjen végbe az oktatásban az interakció a tanuló kultúrájával. Mindezek nyomán az utolsó évtizedekben egyre több tanárnál kedvező változás következett be: a tanulók közötti kulturális különbségek elismerésének megfelelően a tanár új felelőssége, kulturális funkciója, hogy az oktatás folyamatának minden lépésénél *összekapcsolja az előírt/szándékolt oktatandót a különböző kulturális háttérű tanulók követelményeivel*. Ez a felismerés ma még az egyes tanárra korlátozódik, a curriculumban kifejezetten nem jelenik meg.

A kulturális fejlődés előmozdításával összefüggő új pedagógusszerepeknél a kiindulópontot a hivatalosan előírt curriculum jelenti. A tanári felelősségben létrehozandó változásokhoz azonban más intézkedések is szükségesek. Már a nevelésről az 1992-ben rendezett UNESCO-konferencia előkészítése során felmerült a kérdés, hogy „a helyi tanügyi hatóság, az iskolai adminisztráció és a tanárok megfelelő szakértelemmel rendelkeznek-e az alapvető curriculumnak a *modifikálására* a helyi kultúra visszatükrözésének céljából”.¹⁵ Mivel sok országban a tanárok innovációs lehetőségei behatároltak, a metodikára korlátozódnak, a pedagógusoknak a kulturális és interkulturális funkcióikkal kapcsolatos curriculum

¹⁴ Ontario Institute for Studies in Education.

¹⁵ Yearbook...137. o. (Kiemelés tőlem - ML-né.)

változtatásához felső szintű intézkedések szükségesek. Kulturális felelősségük tudatában azonban a tanárok napi munkájukban, praktikusán, sokat tehetnek/kell tenniük annak érdekében, hogy megfeleljenek a tanítványaik kulturális háttérével összefüggő szükségleteinek.

Meg kell változnia a tanárok szerepének az állampolgár szempontjából jelentős nemzeti *kulturális örökség közvetítésének* feladatkörében is. Az első lépést az jelenti, hogy a *tanulókat érintkezésbe kell hozniuk* a gyors és egyre gyorsabb ütemű *társadalmi fejlődéssel*. Tenniük kell ezt viszonylag merev és rögzített curriculáris feltételek között. Ehhez azonban ismerniük kell az időszerű változásokat, számba kell venniük, hogy ezek a tananyagok milyen adaptációját követelik, s hogy milyen hatást gyakorolnak a tanulókra. Ez mindenekelőtt a médiák közléseinek ismeretét követeli a pedagógusoktól csakúgy, mint azok tanulóokra gyakorolt befolyásának pedagógiai figyelemmel kísérését.

A nevelés felelős szakemberei között *Churchill* nem talált olyanokat, akik meg lettek volna elégedve a művészeti és esztétikai nevelésnek az átlagos tanulókra gyakorolt hatásával, bár a nemzeti curriculumok a bennük foglalt művészeti-esztétikai követelményeket valamennyi tanulóra érvényesnek tekintik. A tanárok sajnálatosnak tartják a kialakult helyzetet, és több, e nevelés általános hatékonyságát kedvezőtlenül befolyásoló tényezőre (alacsony heti óraszám, az elméleti tantárgyak preferenciája, az esztétikai tantárgyak nem vizsgatárgyak, az anyagiak szűkösek) hívják fel a figyelmet. *Churchill* szerint nagy előrelépés lenne, ha az iskolák *szorosabb kapcsolatot építenének ki régiójuk folklórával, népművészetével, a nép meséivel, a népzenevel.*

A tanárok új szerepéről az interkulturális nevelésben az előbbieken már bővebben szóltunk, de új felelősséget jelent a *lokális közösségek kulturális fejlődésének támogatása*, amelynek megfelelő eszköze lehet a *helyi kollektívák nevelési potenciáljának bővítése.*

Valamennyi országban vannak olyan állampolgárok, akik kulturálisan különböznek az iskolai kultúra fő folyamatától, s ezért hátrányba kerülnek. Őket *Churchill* „speciális helyzetűeknek” nevezi. Két típusukat különbözteti meg: a testi, valamint értelmi fogyatékosokat, illetve az etno-kulturális szempontból eltérőeket. A fogyatékosok szükségletei, napi élete, kulturális életkilátásai különböznek a curriculumban foglaltaktól. A nyelvi, etnikai vagy vallási szempontból eltérő kisebbségi csoportok tagjai pedig gyakran a curriculum és otthoni környezetük kultúrája, nyelve közötti divergenciától szenvednek. Számos országban keresik a speciális szükségletűek nevelésének megoldását. Fogyatékosok esetében a legfejlettebb ipari államok megkezdték a *speciális populáció speciális oktatását és integrálását* „normál” osztályokba. A rátermett tanárok már megtalálják a módját az oktatás adaptálásának a speciális helyzetűek életkilátásaihoz. A kisebbségi csoportok speciális nevelése sikerének előfeltétele: kultúrájuk oktatáspolitikai elismerése pedig már mind több államban megvalósult.

De a bejárando út e funkció esetében is még nagyon hosszú!

(International yearbook of education. Volume XLIV. 1994. Development, culture and education. by *Dubbeldam* et al. Published in 1994 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 236 old.)

Válogatta, szerkesztette, fordította: *Majzik Lászlóné*