

## Kisebbségek európai oktatási rendszerekben: kihívás és válaszkísérletek

A kultúrák sokfélesége az emberi társadalmak mondhatni „szükség szerű” sajátossága. Ennek egyik jellegzetes megnyilvánulása, amikor a másság etnikumok és nyelvek sokféleségében ölt testet. Reprezentáns tengerentúli országoknak (Ausztrália, Kanada, USA) sok évtizedes gyakorlatuk van abban, hogyan kezeljék az országos oktatáspolitikai és tanügyigazgatás eszközeivel a tanulók kulturális eredetének sokféleségét, s erre – elvileg – az első világháború befejezését követő „új” Európában is nyílt mód. E téren a helyzet drámaivá vált Európa számára a korábbi gyarmatok elvesztését és a második világháború befejezését követően, amikor is a kialakuló új világrendben a vendégmunkás-szindróma kialakulásához vezető népességmozgás indult be Anglia, Franciaország, ám mindenekelőtt az NSZK és Svédország irányába. A migráció következő nagy hulláma a „pax sovietica” meggyengülését, majd a birodalom felbomlását követte, amikor a térségben a széttartás, a divergálás tendenciái erősödtek föl. Ekkor hazánk is részben tranzit-, részben célszázzággá vált a menekülők nagy tömegei számára.<sup>1</sup> A migráció európai színepe fölöttébb tarka: politikai és gazdasági menekültek, vendégmunkások, bevándorlók színes kaleidoszkópja alkotja. E jellemények értelem szerűen készítették/kényszerítették reagálásra a befogadó országokat (az érkezők jogi státusa, foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitika). A hetvenes évek közepétől kezdve a kisebbségi körből kikerülő fiatalok társadalmi integrációjának és iskolai beilleszkedésének problémaköre egyre hangsúlyosabbá vált a (nyugat-)európai országok oktatáspolitikájában. Mindezek következtében új fogalmakkal kell(ett) megbarátkoznunk: multikulturális társadalom, interkulturális nevelés. E „kihívás” kezelésére világszerte kimunkálódtak az oktatáspolitikában és a kormányzati politikákban a következő válaszok: az „olvasztótégely” stratégia, a kétnyelvű oktatás és az interkulturális nevelés. Ebben az írásban az első kettő vázlatos jellemzésére, a harmadik részletesebb bemutatására vállalkozunk.

### Az „olvasztótégely”

E stratégianak európai és tengerentúli változatai egyaránt vannak.<sup>2</sup> Alapvető szerepe az, hogy integrálni próbáljon egy nyelvileg, etnikailag, kulturálisan plurális népeiséget. Így alkalmazta az USA szövetségi oktatáspolitikájában e „klasszikus” stratégiát az elmúlt évtizedekben. Általánosságban kijelenthetjük, hogy alkalmazása akkor szokott aktuálissá válni, amikor az adott közegben a nemzetépítés feladata kerül napirendre. Ekként aligha véletlen, hogy az apartheid utáni Dél-afrikai Köztársaság tanügye éppenséggel ebben az irányban tájékozódik.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Jönnek? Mennek? Maradnak? Szerk.: *Sík Endre-Tóth J.*, Bp., 1994. (MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport Évkönyve, 1993)

<sup>2</sup> *Kozma Tamás*: Etnocentrizmus. In: *Educatio*, 1993/2. 195–210. o.

<sup>3</sup> *Bredenkamp I. M.*: Nemzetépítés és oktatás: Dél-Afrika. In: *Educatio*, 1993/2. 339–340. o.

A nemzetépítés kormányzati szándéka azonban ebben az összefüggésben azt is jelenti – s ez közös jellemzője e stratégia valamennyi variánsának –, hogy az e szellemben fogant oktatáspolitikák tendenciaszerűen távolságtartó gyanakvással viszonyulnak az (etnikai) kisebbségek kulturális örökségéhez.

## A kétnyelvű oktatás

A kétnyelvű oktatás gyakorlata Európában nemzetállamokban és szövetségi államokban egyaránt ismert. Változatai a teljes kétnyelvűségtől (Finnország) a különböző anyanyelvű tanulóknak az iskolarendszerben való elkülönüléséig terjednek (Svájc). E két modell mellett létező további változat, amikor a kisebbség nyelve választható iskolai tantárgy (Ausztria, Svédország), illetve amikor az egységes iskolarendszeren belül működnek iskolák a különböző, nemzetalkotó csoportok (Belgium: flamand, vallon), illetve az etnikai/nyelvi kisebbségek (Spanyolország: baszk, katalán) számára.

### *A kétnyelvű oktatás Finnországban*

Az európai gyakorlatban példaértékű gyakorlatot folytat e téren ez a skandináv köztársaság, ahol 6% a svéd anyanyelvű nemzeti kisebbség aránya, s a közoktatás teljes vertikumában a finn és a svéd iskolások kötelezően tanulják egymás nyelvét.<sup>4</sup> Példaértékűnek minősíthető az a mód is, ahogyan a hivatalos tanügyi dokumentumokban – tekintettel az érzékenységekre és a kisebbségi nyelv mint megjelölés esetleges negatív felhangjára – a svéd nyelvet következetesen a „másik hazai nyelv” megnevezés illeti meg. Nem lenne ildomos azon élelődni, hogy vajon a finnek számára, zsigereikben a több évszázados svéd fennhatóság történelmi tapasztalataival, adódott volna-e más út, mint türelmet tanulni és tanúsítani. Tiszteletet parancsoló tényként nyugtázzhatjuk a finnek e téren folytatott gyakorlatát. (Hogy a finnség egy későbbi történelmi tapasztalatára utaljunk, aligha véletlen, hogy a hódító nagyhatalmakhoz való ügyes és okos kisállami viszonyulás fogalmát is – „finlandizálás” – északi testvéreinktől tanulta meg a világ.) E felvilágosult szellemű nemzetiségi oktatáspolitiká addig elmegy, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés alkalmával pozitív diszkriminációban részesítik a svéd nemzetiségű fiatalokat.

Az ellenpont kedvéért érdemes megemlíteni, hogy az egyébként szintén példászerű kisebbségi oktatáspolitikát folytató Svédország nem él hasonló viszontagságokkal a kisebbségi finnek (számuk kb. háromszázezer) irányában. A svéd iskolákban a finn nyelvet fakultatív tantárgyként lehet tanulni (ami korántsem egyenértékű azzal, amikor a gyermekek anyanyelvükön tanulhatják az iskolai tantárgyakat).

## Az interkulturális nevelés

A nevelésről vallott célképzeteink bensőséges kapcsolatban állnak a jövőre utaló társadalomképünkkel, azzal, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni. Ha érvényesnek fogadjuk el ezt az összefüggést, akkor az ezredfordulóhoz közeledő s azon túli Európa számára döntő jelentőségűvé válik, a modern nomadizálás, a tömeges népességmozgás, be- és visszavándorlás korszakában, hogy adott befogadó társadalom mennyiben akarja (és tudja) a kulturalköziség szellemében nevelni a

<sup>4</sup> Várady E.: Svédok Finnországban, finnek Svédországban. In: *Educatio*, 1993/2. 344–348. o.

felnövekvő generációkat. E szellem érvényesül az interkulturális nevelés paradigmájában. Furcsa képződmény: átfogó elméletéről alig beszélhetünk, gyakorlatát tapasztalhatjuk. Alapvető célja: az etnikai/nemzeti/nyelvi/vallási kisebbségi körből kikerülő fiatalok sikeres iskolai pályafutásának és társadalmi beilleszkedésének előmozdítása oly módon, hogy a befogadó ország kultúrájának értelemszerű megismerése/megtanulása mellett lehetőségük legyen eredeti kultúrájuk megtartására, ápolására is. Függetlenül attól, hogy „hagyományos” kisebbséget képviselnek-e, azaz történeti fejlemények folytán élnek az adott államkeretben vagy időleges migráció következtében éltek meg országváltást.

## Nemzetközi alapok

Világszervezetek (ENSZ, UNESCO, Európa Tanács) emberjogi dokumentumaiban, nemzetközi egyezményekben deklarációk, normák, szabályozások garmadája fogalmazódott meg olyan témákról (általános emberi jogok, gyermekek jogai, deklaráció a faji megkülönböztetés különböző formáinak eltörléséről stb.), amelyek elvi iránymutatásul szolgálhatnak az egyes országok törvényhozása számára, és egyúttal kedvező nemzetközi „erőteret” teremthetnek az interkulturális nevelés számára. (Lásd. 1. melléklet.) Mindezzel együtt is igaz az, hogy általában hiányoznak a megfelelő jogi keretek az érintett népesség méltányos kezeléséhez éppúgy, ahogyan az Európai Unió (korábban: EK) országaiban igen ellentmondásos gyakorlat alakult ki e kérdéskörben, s általánosságban állítható, hogy tendenciaszerűen hiányzik e vonatkozásban az összehangolt, kormányzati oktatáspolitikai.

A teljesség igénye nélkül említek néhány példát.

Talán a legkimunkáltabb intézményrendszerrel és gyakorlattal Hollandia rendelkezik e téren, ahol az iskolai képzés alapkínálatát gazdagító alternatív programok (felzárkóztatás, tehetséggondozás stb.) sorában megjelenik külön az interkulturális nevelés programja is. (Később részletesen szólunk még róla.) Ezzel szemben az Egyesült Királyság tanügyi hatóságai részéről ellenállás érzékelhető e nevelési területtel szemben, aminek beszédes kifejeződése, hogy az eziránt fogékonyságot mutató helyi tanügyi hatóságok és iskolák nem részesültek e címen támogatásban a központi tanügyi hatóság részéről. Mindazonáltal heroikus erőfeszítések történnék egyes tanárok és egyes iskolák részéről, gyakorta *ad hoc* jelleggel. A tanügyi kormányzat e téren tanúsított kelleltlenségének jele az is, hogy az iskolaszinten szerzett jelentős mennyiségű tapasztalat (kétnyelvű oktatás, interkulturális nevelés, antirasszista nevelés) dacára az Oktatási Reformtörvény (1988) és a Nemzeti alaptanterv implementációja, kiváltképp a biztosított pénzügyi feltételek közepette, inkább rombolja, mint ösztönzi az iskolaszinten kialakult, ígéretes helyi kezdeményezéseket.<sup>5</sup>

Az ez idő szerint utolsó menekülthullám a jugoszláv államszövetség szétesését követően érte el az etnikailag rendkívül színes Egyesült Királyságot. E menekültek zöme (80%) London belső kerületi (slum) iskoláiban koncentráldott. E migrációs hullám új vonása a korábbiakhoz képest, hogy magányos gyermekek is érkeztek, valamint anyák gyermekekkel. Élethelyzetükre nagyfokú izoláció jellemző, gazdasági értelemben a társadalom peremére szorultak, ilyen módon az iskola e gyermekek számára még a viszonylagos biztonságot nyújtó szinterek közé tartozik. E jelenség kezelésére – összehangolt kormányzati politika hiányában – iskolaszintű kezdeményezések, illetve megoldási kísérletek vannak. Ezek jellegzetes változatai: technikai jellegű beavatkozás, azaz a tanulók angol nyelvtudásának

<sup>5</sup> Campani G.–Gundara J. S.: Overview of Intercultural Policies within the European Union. In: European Journal of Intercultural Studies, 1994/1. 3–8. o.

erősítése; a pedagógusok „érzékenyítése” a migrációs problematika iránt célzott információkkal, tematikus egységcsomagokkal; a szociális munka területével érintkezően segítségnyújtás az élet anyagi feltételeinek megszervezésében (lakás, munkalehetőség); lelki gondozás lelkipásztor bevonásával tekintettel arra, hogy effajta feladatokra a pedagógusok nincsenek felkészítve.<sup>6</sup>

A brítchez hasonló *ad hoc* jellegű hozzáállás jellemzi a dán kormányzat alapállítását is, miközben ott is számos jelentős helyi kezdeményezés történt. (Jóllehet a dán társadalom önmagát homogén, lényegében egykultúrájú alakzatként tételezi.) A legújabb tanügyi törvénykezésben megjelenik az interkulturális nevelés dimenziója az elemi iskolára vonatkozóan, a végrehajtás azonban e téren (is) teljes mértékben decentralizált, az egyes iskolák szakmai felelősségének körébe tartozik. Ezzel szemben viszont például a spanyol tanügyi hatóságok az interkulturális nevelés ügyét nem tekintik releváns problémakörnek, legalábbis nem eléggé fontosnak ahhoz, hogy következményei legyenek a tanügyi törvénykezésben.<sup>7</sup>

## Hangsúlyváltások

Az interkulturális nevelést nem elméleti megfontolások, hanem az élet parancsoló imperatívuszai „kényszerítették” ki: a vendégmunkások gyermekeivel, a migrációs hullámokkal érkezőkkel kellett valamit kezdeniük a befogadó országoknak. Ekként az 1972-ben az EK-ban tömörült országok kultuszminiszteri konferenciája által elindított „kísérleti osztályok” programja gyakorlatias kihívásra volt válasz. A 70-es évtized elején megindult családegyesítések egyfelől, másfelől a már a befogadó országban, bevándorlóvendégmunkás családban született gyermekek nagy száma arra kényszerítette a hatóságokat, hogy elfogadható módokat találjanak a népesség átvezetésére az iskolarendszeren. A „kísérleti osztályok” programja két elven nyugodott: egyrészt annak elismerésén, hogy a kisebbségi/vendégmunkás családból érkező gyermekek nyelvi hátrányban vannak az iskolába lépéskor, s ez értelemszerűen a nyelvi felzárkóztatást, valamint az integrációjukra irányuló törekvéseket tűzte napirendre; másrészt a gyermekek hozott kultúrájának elismerésén s ezzel összefüggésben azon, hogy bátorítsák őket eredeti nyelvüknek és kultúrájuknak gyakorlására annak érdekében, hogy az eredeti hazájukba való visszatérés alkalmával megkönnyítsék számukra a visszailleszkedést.

E stratégia elsőként említett alapelvét ún. „befogadó intézkedések” operacionálizálták (befogadó, bevezető, adaptációs osztályok; átmeneti kétnyelvű osztályok; tanórán és iskolán kívüli tevékenységek gazdag kínálata). A második alapelv gyakorlatát tételének eszköze a származási országokból való pedagógusok alkalmazása volt.<sup>8</sup>

Tíz év alatt megváltoztak azok a feltételek, amelyek eredetileg vonatkoztatási keretül szolgáltak a „kísérleti osztályok” program számára: a szóban forgó tanulói népesség tömegesen érkezett középiskolás korba, s ezzel összefüggésben tudatosult az az igény is, hogy a pedagógusképzést időszerű migrációs keretben is értelmezni.

E hangsúlyváltás szövegszerűen az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának 1984-ben tartott ülésén fogalmazódott meg (Lásd 2. melléklet). A Bizottság ajánlásai a kölcsönösség elvének fontosságát hangsúlyozzák a kisebbségek és a befogadó, többségi társadalom viszonylatában, óvnak az etnocentrizmusban rejlő veszélyek-

<sup>6</sup> Jones C.: Refugee Children in English Urban Schools. In: European Journal of Intercultural Studies, 1993/6. 85–89. o.

<sup>7</sup> Campani-Gundara: i. m.

<sup>8</sup> Perotti A.: The Impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems. In: European Journal of Intercultural Studies 1994/1. 9–17. o.

től, ráirányítják a figyelmet a migráció jelenségvilágát övező tényezők összetettségére, kiemelik, hogy e téren a siker feltétele az iskola világán túlmenően a társadalmi integrációt tágabb értelemben elősegítő ágensek (szociális munkás, pályaválasztási tanácsadó, munkaerőpiaci szakértő) kölcsönös informálása és együttműködése. A témáról való legújabb beszámolók egyikéből azonban kiderül, hogy különösebb büszkeségeit nincs oka a nemzetközi közösségnek, hiszen „...az interkulturális nevelés elveit nem fogadták kitörő lelkesedéssel az európai országok, kiváltképp azokat nem, amelyek a bevándorlás jelenségével hozták kapcsolatba ezeket az elveket”.<sup>9</sup>

## Dilemmák/bírálatok

Az interkulturális nevelés mint „hívószó” a 80-as évtizedben vált a pedagógiai/oktatáspolitikai retorika egyik alapelemévé. Azóta nem szűnt meg a legkülönfélébb természetű fenntartások, bírálatok célpontja lenni. Befejezésül ezek sarkalatos pontjait próbálom összefoglalni.

Az interkulturális nevelésnek az a lényege – meglátásom szerint –, hogy egy alapvetően fontos eszköztudás, a különféle „mátság”-ok iránti megértés, empátiás belátás birtokába juttasson bennünket. Ehhez az út – egyebek mellett – a „mások”-ról való ismereteken át vezet. Ám tudnunk kell, hogy a többségi társadalom tagjainak a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdje legtöbbször olyan információkon, olyan képzeteken alapul, amelyek az adott kisebbség származási országára vonatkoznak. E képzetek sorában meghatározó az, hogy a kisebbséget (etnikumot) megnevező címkének miféle konnotációja van a befogadó országban. S ez azzal a kockázattal jár, hogy gátolhatja a konkrét személy, az individuum megismerését, hiszen az etnikai/nemzetiségi „címke” felmenthet annak pszichikai kényelmetlensége alól, hogy a konkrét emberrel lépünk megismerő/kommunikatív viszonyba.

Fontos egzisztenciális kérdés az érintettek számára, hogy van-e és mi a pszichikai ára a (kényszerű) országváltásnak. Mi történik az új társadalmi, nyelvi, kulturális, vallási közegbe került ember eredeti etnikai/nemzeti önazonosságával? Kifizetődő-e vagy éppenséggel káros a neofita túlbuzgóság a befogadó országban érvényes társadalmi identitás „megtanulásában”? A kultúráközi összehasonlító pszichológia felismerései szerint e téren a mértéktartás, az egyensúlyra törekvés bizonyul a leginkább célravezetőnek. Azaz: ha az érintett egyén oly módon törekszik a befogadó ország identitásmintáinak elsajátítására, hogy mindeközben megtartja eredeti etnikai/nemzeti identitását is.<sup>10</sup>

Az idegen közegbe került népesség számára alapkérdés az, hogy mennyire biztosítja a befogadó ország (ott)létének méltányos jogi kereteit. (E téren a magukat vezető demokratikus országok tekintő államokban is sok a kívánnivaló.) Ekként – hangzik a politológiai nézőpontú kritika – az interkulturális nevelés koncepciója félrevezető is lehet, hiszen „pedagógizál” egy összetett, természetét tekintve társadalmi/jogi megoldást igénylő jelenséget.<sup>11</sup>

Az interkulturális nevelés koncepciója továbbá – hangzik az aggodalom – voltaképpen támadás a domináns többség nemzeti kultúrájával szemben, s a maga eszközeivel a kisebbségnek a politikai hatalomba történő betagozódását munkálja.

<sup>9</sup> Perotti: i. m. 16. o.

<sup>10</sup> Váriné Szilágyi Ibolya: A nemzeti identitás problémája kultúráközi nézőpontból – beszámoló a téma kutatásának állásáról. A Nemzetközi Kultúráközi Pszichológiai Társaság első közép-kelet-európai konferenciája. 1992. Kézirat.

<sup>11</sup> Interkulturális nevelés – multikulturális társadalom. (Vál. és ford.: Majzik Lászlóné.) In: Új Pedagógiai Szemle, 1993/6. 85–89. o.

Végezetül megfogalmazódott olyan nézet is, amely éppenséggel az interkulturális nevelés pozíciójából bírálja azt az ismeretelméletet és iskolai műveltségképet, amelyet – az egyszerűség kedvéért – európai kultúrának nevezünk. Eszerint az emberi megismerést tárgyzó filozófiai elméletek körét indokolt lenne tágítani a keleti filozófiáknak a mindenségről, az emberről és az emberi megismerésről vallott felfogásával. Aminthogy az is kívánatos lenne, hogy oldódjék műveltségképünk, iskolai tanterveink Európa-központúsága, érvényre juttatva azokat a felismeréseket, amelyek kultúránk – úgymond – afroázsiai (egyiptomi, föníciai) gyökereire mutatnak rá.<sup>12</sup>

Megvallom: ebben a kultúrkörben, ahol gyökereknek hagyományosan a görög-római alapokra épülő zsidó-keresztény tradíció ismerzik el, elgondolkodásra késztet a fenti állítás. Mindazonáltal egy, az igazságnak és a teljesebb megismerésnek elkötelezett értelmiségi nézőpontból – gondolom – ne hiányozzék semmi, ami az igazabb, érvényesebb tudás ígérését hordozza.

Am naivak nem lehetünk. Az Európa-szerzte fellobbanó etnocentrizmusok, az agresszióban kitörő idegengyűlölet, a szigorodó határok, a „megtelt” feliratú országátlábak, a bűnbakkepezés aktívalódó reflexei aligha kedveznek az interkulturális nevelés eszméjének. Távlatosan azonban – meggyőződésem – Európa számára sem adatik más út.

### **IAIE: egy nemzetközi szövetség az interkulturális nevelés szolgálatában**

Az IAIE (International Association for Intercultural Education), társadalomtudományi/pedagógiai kutatók és oktatók kezdeményezésére 1984-ben alakult, hollandiai székhelyű szervezet. A megalakulás óta eltelt évtizedet a szervezet életében kiadványok sora és jelentős nemzetközi konferenciák jelzik. Az IAIE konferenciái: Művészeti nevelés egy multikulturális társadalomban (1987); Kultúra – változásban (1988); Az interkulturális nevelés elméleti problémái (1989); Nyelvtanítás a többkultúrjú társadalomban (1990); Etnicitás: konfliktus és együttműködés (1991); Európai-arab kollokvium az interkulturális nevelésről (1992).

Külön említést érdemel ezek sorában a „Társadalmi sokféleség és diszkrimináció az alaptantervben” (1993) című, a szövetség és az amszterdami Anna Frank Központ által közösen szervezett nemzetközi tanácskozás, ahol a munka középpontjában a kérdéskör iskolai szintű dokumentumainak (projektek, tantervek, tananyagok, esettanulmányok) megismerése, elemzése, feldolgozása állt. A műhelymunka keretében elhangzott programbemutatók tematikailag az alábbi csoportokba voltak sorolhatók:

1. Gyermei jogok: információ és képzés; Programfüzet az ENSZ Gyermei Jogokról szóló Egyezségének iskolai tárgyalásához; kisebbségi csoportok jogai: hangok Eritreából, Szomáliából, Kurdisztánból.

2. A kultúrközi megértés és az interetnikai konfliktusok kezelésének kérdésköre: jobboldali szélsőségek Németországban; Emberi jogi és konfliktusmegoldó csoportok felállítása Bulgária etnikailag érzékeny régióinak iskoláiban; A Nagy Utazás: komplex tanulási egységcsomag társadalomtudományi/állampolgári ismeretek tanításához; Kulturális sokféleség Európa peremvidékén.

3. A migráció: Menekültek a mai Európában; Az iskola szerepe a migrációból hazatérő gyermekek adaptációjában.

Az elmúlt tíz év során szervezeti téren erőteljes expansió jellemezte a szövetséget, fokozatosan nőtt a létszáma (jelenleg kb. 600 egyéni és testületi tagja van), keresi a hálózatfejlesztés lehetőségeit régióink irányába is (e cikk írója az IAIE hazai koordinátora). Ígéretes fejleményként értékelhető, hogy 1992-ben Koppenhágában megalakult az Interkulturális Pedagógusképzés Európai Hálózata (European Network for Intercultural Teacher Education). Az IAIE erős szakmai kapcsolatokat épített ki az EK-val és az UNESCO-val, főtítkára konzultatív státust élvez az

<sup>12</sup> Coulby, D.: Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula. In: European Journal of Intercultural Studies, 1993/2-3. 7-18. o.

## 1. melléklet

*A Gyermekek Jogainak Egyezménye* (29. cikkely)

A tagállamok egyetértének abban, hogy a gyermekek nevelésének a következőkre kell irányulnia:

(a) a gyermek személyiségének, tehetségének, mentális és fizikai képességének kiteljesítésére;

(b) az emberi és alapvető szabadságjogok tiszteletben tartásának erősítésére, valamint az ENSZ Alapító Okiratában foglalt alapelvek elfogadására;

(c) a gyermek szüleinek, kulturális identitásának, nyelvének és értékeinek, valamint lakóhelye, származási helye és az övétől eltérő civilizációk nemzeti értékeinek elfogadására;

(d) a gyermeknek a szabad társadalomban leélendő felelősségteljes életre való felkészítésére a népek, nemzetiségi, nemzeti, vallási csoportok közötti megértés szellemében;

(e) a természeti környezet tiszteletben tartásának erősítésére.

(30. cikkely)

Azokban az államokban, ahol nemzetiségi, vallási vagy nyelvi kisebbségek, illetve személyek élnek, sem a kisebbséghez, sem a többséghez tartozó gyermek nem korlátozható abban a jogában, hogy közösségének tagjai körében élvezhesse saját kultúráját, hirdethesse és gyakorolhassa saját vallását és használhassa saját nyelvét.

*A Faji Megkülönböztetés Minden Formájának Eltörléséről Szóló Nemzetközi Egyezmény* (7. cikkely)

A tagállamok kötelezik magukat, hogy azonnali és hathatós intézkedéseket tesznek, különösen a tanítás, oktatás, kultúra és tájékoztatás területén, hogy felvegyék a harcot a faji megkülönböztetéshez vezető előítéletek ellen, hogy elősegítsék a nemzetek, a kisebbségi és nemzetiségi csoportok közötti megértést, toleranciát és barátságot, valamint hogy hirdessék az ENSZ Alapító Okiratában, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában, az ENSZ-nek a Faji Megkülönböztetés Minden Formájának Eltörléséről Szóló Nyilatkozatában lefektetett célokat és alapelveket.

(Ford.: FEHÉRVÁRI ANIKÓ)

## 2. melléklet

*Az Európa Tanács Miniszterei Bizottsága: a Miniszterek Bizottságának a tagállamokra vonatkozó (R [84] 18. számú) Ajánlása a tanároknak az interkulturális megértés szellemében való képzéséről, összefüggésben a migrációval.* (Elfogadta a Miniszterek Bizottsága 1984. szeptember 25-én)

A Miniszterek Bizottsága (...)

I. A következő ajánlásokat teszi:

A tagállamok kormányai (oktatási és törvényhozási rendszerükkel, politikájukkal és rendelkezésükre álló erőforrásaikkal)

<sup>13</sup> Szabó László Tamás: Nézőpontváltás a pedagógiai gondolkodásban. In: *Educatio*, 1993/2. 351–353. o.

1. tegyék az interkulturális dimenziót és a különböző közösségek közötti megértést a pedagógusok képzésének és továbbképzésének részévé, különösképpen:
  - 1.1 képezzék a tanárokat olyan módon, hogy
    - tudatosuljanak bennük a saját nemzeti kultúrájukban és a migráns közösségekben jelenlévő kulturális kifejezések különböző formái;
    - ismerjék föl, hogy az etnocentrikus attitűdök és sztereotípiák károsan hatnak az egyéniségre, ezért próbálják meg ellensúlyozni hatásukat;
    - legyenek tudatában, hogy ők is részesei a kulturális csere folyamatának, ezért dolgozzanak ki és használjanak olyan stratégiákat, amelyekkel közel kerülhetnek másokhoz, megérthetnek és figyelembe vehetnek másokat;
    - tudatosuljon bennük, hogy a származási ország és a befogadó ország közötti társadalmi csere nemcsak kulturális értelemben létezik, hanem történelmileg is;
    - ismerjék a migráció gazdasági, társadalmi, politikai és történelmi okait és hatásait;
    - legyenek tudatában annak a ténynek, hogy a bevándorló gyermekek aktív részvétele két kultúrában és a kultúrákőzi megértés kifejlődése nagymértékben függ a befogadó országban való tartózkodásuktól, ottani munkájuktól és iskolázásuktól;
  - 1.2 bocsássák a pedagógusjelöltek és pedagógusok rendelkezésére az összes olyan információt, amely kapcsolatban áll a származási ország kultúrájával (a befogadó ország részére) és a befogadó ország kultúrájával (a származási ország részére);
  - 1.3 tegyék a pedagógusokat és a diákokat fogékonyabbá, az eltérő kultúrák iránt, többek között oly módon, hogy a képzésben használjanak föl olyan hiteles anyagokat, amelyek révén saját kultúrájuk is új megvilágításba kerülhet;
  - 1.4 segítsék a pedagógusjelölteket és a pedagógusokat abban, hogy megértsék és becsüljék a saját országukétól eltérő szemléletű oktatást;
  - 1.5 tudatosítsák a leendő és a gyakorló tanároknak az iskola és a szülők közötti közvetlen kapcsolat fontosságát (különösen a bevándorlók esetében) és képezzék őket ilyen kapcsolatok létrehozására és fenntartására;
2. bátorítsák olyan tananyagok készítését és használatát, amelyek segítik mind a képzésben, mind az iskolában a kultúrákőzi megközelítést, hogy „igazabb” képet kapjanak a diákok az eltérő kultúrákról;
3. a lehetőségeknek megfelelően ösztönözzék „interkulturális forrásközpontok” felállítását, amelyekben hozzáférhetőek az eltérő kultúrákról szóló dokumentumok, információk és különböző oktatási segédesszközök, illetve bátorítsák a meglévő forrásközpontok ilyen irányú tevékenységét;
4. ahol célszerű, támogassák az összehasonlító kultúrákőzi gondolkodásmódot bemutató szemináriumok, tanfolyamok szervezését tanárok, a pedagógusképzésben dolgozó oktatók, közigazgatási adminisztrátorok és egyéb, a képzésben érintett személyek számára, beleértve a szociális munkásokat és munkaerő-piaci előadókat, akik szoros kapcsolatban állnak a migráns családokkal;
5. támogassák az olyan továbbképzéseket, ahol a befogadó és a származási ország tanárai, valamint a migráns közösségből származó pedagógusok egyaránt részt vesznek;
6. ahol alkalmas, támogassák tanárjelöltek, tanárok és egyetemi/főiskolai oktatók cseréjét, hogy elősegítsék a különböző oktatási rendszerek mélyebb ismeretét és jobb megértését;
7. segítsék az interkulturális nevelésről és képzésről az Európa Tanács védnöksége alatt készült anyagok továbbadását. (...)