

Népmesék a multikulturális nevelésben¹

A multikulturális nevelés nem új, de újragondolandó fogalom a pedagógiában. A globalizáció és a migráció árnyékában, a nemzetiségek „ébredő”, újjászülető és erősödő azonosság-keresésekor a neveléstudományok fontos feladata a kultúrák párbeszédének megvalósítása. A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élése, egymásra hatása régtől fogva ismert jelenség. A multiethnikus területek hosszú (történelmi) és középtávú (munkaerő-vándorlás) folyamatok, valamint rövid távú események (háborúk, hátrigazítások, politikai „rendezések”) eredményeként jöttek létre. (v. ö. FORRAY–HEGEDŰS, 2003) A multikulturalizmus (az etnikai pluralizmus) egyre szélesebb rétegeket érint szerte a világon és Európában. A társadalom, az iskolai közösség és az egyén szintjén egyaránt érezteti hatását. (GORSKI, 2003) Helyzeti és megnyilvánulási formái sokfélék és összetettek, nemegyszer (főként ideológiai és politikai töltetük miatt) konfliktusszituációkkal terheltek (v. ö. FORRAY, 1997).

A multikulturális nevelés¹ oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár a több etnikumú, heterogén társadalmak népességének integrálására. (KOVÁCS, 1997) A nemzetközi pedagógiai szakirodalom gyakran az interkulturális² nevelés szinonimájaként használja (CZACHESZ, 1997), olyan gyűjtőfogalomként, amely sokféle, egymástól igen különböző programot, koncepciót, elképzelést foglal magában.³

A multikulturális nevelés célkitűzései változatos formában és változatos intézményi keretek között fogalmazódnak meg, de minden esetben az egyenlőség kérdésköreinek direkt felvételét, a másság elfogadását, a toleranciát, a türelmet szorgalmazzák. A társadalommal szemben a kritikai attitűdöt erősítik, megkönnyítve ezzel a kultúrák közötti közvetítést és kicserélést; a nyitottságot, a dialógust és az együttműködést. Kompromisszumos megoldásként kínálóznak az asszimilációs oktatáspolitikai és az ennek ellenálló kisebbségek között. A kulturális pluralizmus elfogadását és ezzel együtt a nyelvek egyenértékűségének elismerését hangsúlyozzák. Pedagógiai eszközök, módszerek, stratégiák és szemléletmódok segítségével lépnek fel az intézményes diszkrimináció valamint a társadalomba beidegződött rasszizmus ellen. (LESZNYÁK – CZACHESZ 1995; 1997) Az esélyegyenlőség megteremtését, a szociális integrációt valamint a munkavállalói mobilitás megteremtését szorgalmazzák. Prioritásként kezelik a kulturális és nyelvi partikularizmusokat és az identitást erősítő szegmenseket (pl. népismeret, folklór, hagyományápolás, nyelvhasználat stb.), ebből következően kulcsfeladatként jelölik meg a „kommunikatív kompetenciák” fejlesztését.

A multikulturalitás többet jelent a másság iránti érzékenységnél. Az inkluzivitás (a befogadás) szemléletmódja magával hozza a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását, s egyszerűen természetesnek veszi a sokféleséget (etnikai, nyelvi, faji, vallási, nemi, foglalkozási). A multikulturális nevelésben nemcsak az előítéletek elleni küzdelemről van

szó (bár nyilvánvalóan ez is a lényeghez tartozik); a cél a nyitott, türelmes, itthon és a világban magabiztosan mozgó ember nevelése. (v. ö. K. NAGY)

Kozma Tamás (1995) a multikulturális pedagógia céljaiként a következőket jelöli meg: a több kultúrára épülő személyiségfejlesztést, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret; a kisebbségi kultúra fenntartását, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolását; átfogó értékek felkarolását, fejlesztését, amelyek mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek; az akkulturáció, azaz a teljes kulturális beolvadás megakadályozását; ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

A TANULÓI KULTÚRÁHOZ ALKALMAZKODÓ TANÍTÁS(?)

Jól tudjuk, az iskolai élet, a pedagógiai praxis több ponton eltér a multikulturális pedagógia által deklaráltaktól. Az oktatási és nevelési intézmények nem mentesek az etnikulturális konfliktusoktól; az előítéletesség, a diszkrimináció, a pszichoterror (LEYMANN, 1993; DAMBACH, 2001) egyszóval a pedagógiai patológiák (ZSOLNAI, 1996) különféle formáitól. Az iskola nemcsak mint oktatási intézmény fontos, hanem mint „átmeneti képződmény”, szimbólum is; tehát mint a társadalom reprezentánsa. A tantervek megvalósulása (gyakorlatba fordítása) felveti a szimbolikus reprezentáció és a legitimitáció kritikai felülvizsgálatát. A multikulturálisként meghirdetett programok többsége ma még nem több mint a kisebbségi kulturális szokások, vallási és nyelvi különbségek stb. ismertetése. (S már az is jó, ha ennyi megvalósul!) Az ismeretek szintjén pedig nem lehet attitűdöket formálni! A felszínes bemutatás, az árnyaltság hiánya könnyen vezet újabb sztereotípiák kialakulásához, s ezek újabb eszközök lehetnek a valódi problémák elkendőzéséhez, a tanári tehetetlenség legitimálásához.

Az iskola, mint társadalmi alrendszer a szervezett tudásátadás intézménye. Képviselői maguk is egy meghatározott társadalmi réteg tagjai, akik a tudáson kívül viselkedési normákat és értékeket közvetítenek. Ez a „rejtett tanterv” pedig legalább olyan mértékben nevelő hatású, mint a tananyag. A rejtett tanterv szakértői szerint (KOZMA, 1976; GUBI, 1980; SZABÓ, 1987) az iskolában akarva akaratlanul alapvető szociális technikák elsajátítása folyik, melynek során a személyközi kapcsolatok legkülönbébb formáival és minőségével találkozik a szervezet tagja. Az oktatási intézmények kommunikációs szituációi és szabályai a többség dominanciáját és az asszimilációs kényszert erősítik. Az iskola „olvasztótégelye” nehezen tűri a másságot, alapvetően etnikumközpontú, és az egynyelvűség habitusát erősíti. (V. ö. KOZMA, 1993)

Az iskolai sikert a tanulók családban és különböző közösségekben tanult kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg. A kutatók egy része a pedagógiai hatást és a tanulók iskolai teljesítményét tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, mely olyan idealizált, monolit magatartást, tulajdonságokat tartalmazó egység, amelyben a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ.

Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi háttéréhez alkalmazkodó tanítási stílust találni. (V. ö. BORECZKY, 1999). Banks (2001) szerint az iskolát úgy kell átalakítani, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Változtatni kell az oktatás feltételein: át kell gondolni az iskola kultúráját, a tantervet, a tanítási módszereket és a taneszközöket! Ebben pedig döntő szerepe a tanároknak van. A tanár minden megnyilvánulása (viselkedéskultúrától, a tanítási és értékelési módszereken át, a tankönyvválasztásig) hozzájárul az iskolai ethosz alakításához. Az iskolai alulteljesítését tehát nem lehet úgy értelmezni és úgy korrigálni, mint az ún. kulturális vagy szociokulturális hátrányok speciális esetét, a hangsúlyt a nem kellően adaptív nevelési eljárásokra és iskolai funkciókra kell helyezni. (V. ö. FORRAY–HEGEDŰS, 2003)

Az alábbi gondolatmenetben a multikulturális nevelés egy sajátos „pedagógiai eszközére” kívánom ráirányítani a figyelmet. Meggyőződésem szerint a népmesék komplex és sokarcú világa utat nyithat (egy lépést jelenthet) tanítványaink megértéséhez és elfogadásához, segítheti a kultúrához alkalmazkodó tanítási stílus kialakítását.

A NÉPMESE HELYE ÉS SZEREPE A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSBEN

Sajnos nem élünk meseteremtő idők. A klasszikus mesék eltűnőben vannak mindennapjainkból, és méltánytalanul háttérbe szorulnak, degradálódnak a pedagógiai gyakorlatban is. A tananyagot túlzott mértékben uralják az ismeretterjesztő szövegek, és egyre kevesebb hely jut bennük a meséknek. A tankönyvekbe kerülő meseanyag aranytalanságokat mutat: a magyar népmesék csökkenő száma mellett a szomszéd népek meséiből csak elvétve, a cigányság (legnépesebb kisebbségünk!) meséi közül pedig csak kivételként találunk egyet-egyet. Holott az utóbbiak ma már írásos formában is elérhetőek a különböző (nemegyszer kétnyelvű) mesegyűjteményekben.

A mesék értelmezésem szerint nyilvános és mentális funkciókkal bíró szociális reprezentációk (v. ö. SPERBER, 2001), melyek a kollektív tudás szimbolikus üzenethordozói. Egyesítik a megismerés, a művelődés–tanulás pragmatikus a pragmán túli (transzcendens, mitológus, spirituális, mentális stb.) tartalmait, valamint az ezeket átadó és befogadó elsajátítási módszereket és funkciókat. (V. ö. CSOMA, 1998; D. TANCZ, 2002) Legfőbb pedagógiai eredményük, hogy didaxis és nevelési eszközökkel való terheltség nélkül nyújtanak fogódzókat. Megfelelő közelítéssel, rálátással számtalan lehetőséget kínálnak a gyermeki önazonosság megtalálásához. Összekapcsolják a külső megtapasztalható, megismerhető világot és a befelé építkezőt, melyet csak a képzelet és érzelem képes bejárni.

A narratívák kiemelkedő funkciója a társadalmi valóság megjelenítése az adott kultúra, a csoport és az egyén számára. A különféle nyelvi struktúráknak, melyek különböző típusú gondolkodásmódokat és értékrendeket hoznak létre, a valóság leírásában és megértésében kiemelkedő szerepük van. A folklór, ezen belül a mesei hagyománykincs tág fogalomként való értelmezése, ezért olyan „szokásvilágot” jelent, mely nem más, mint a mindennapok evidenciája. A közösségek számára a nyelvi kifejező formán túl, élet- és cselekvésformát, „élet-világot” (Lebenswelt) jelöl (v. ö. SCHÜTZ ÉS LUCKMAN 1979, HOPPÁL, 1998). Implicit

jeleken, hallgatólagos jelentéseken alapul, ezért a tapasztalás egyik módjának tekinthető. A mesei történet ugyanakkor nem azonosítható a valósággal, hanem ennek lényegi kifejezője. A szó erejével operál: leegyszerűsíti a valóságot. Ezen a hétköznapi szinten tehát modell, mely konstruált mintát szolgáltat az élet eseményeihez. A mesék tükrözik az őket létrehozó közösség, kultúra ethoszát (erkölcsi, esztétikai értékelő, evulatív elemek) és világképét (kognitív, egzisztenciális vonatkozások). (V. ö. GEERTZ, 2001) Szimbólumaik magukba sűrítik mindazt, ami a világról tudható. Olyan világképet, és világlátást közvetítenek, melyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést is erősen meghatározzák.

A mese-modellek tárolható, közölhető és előhívható impulzusokat őriznek az identitás létrehozásának és fenntartásának érdekében. (V. ö. ASSMANN, 1999) Az új generációknak a ráismerés és az újratanulás élményét nyújtják; a szociális jelentések olyan hálózatát biztosítják, ami anyagot és textúrát szolgáltat az önazonosság megalkotásához. (V. ö. JOVCHELOVICH, 1996) Köztudott, hogy az azonosulás beleélő, empátiás élmény, melynek mindig van mintája, modellje. Napjainkban a modern identitás- és én-elméletek az emberi gondolkodás két alaptípusát különböztetik meg: a deduktív (tudományos) és a narratív (elbeszélő) módot. (V. ö. BRUNER) Nagy hangsúlyt helyeznek az elbeszélő elvre, a narratív szemléletmódra. A közösségek (nemzetek, etnikai és szociokulturális csoportok) és egyének narratíváikon keresztül alkotják meg önazonosságukat. (LÁSZLÓ, 1999; BRUNER 2001; MC ADAMS, 2001; GERGEN és GERGEN 2002). Az egyén közösséghez tartozásában meghatározó bizonyos alapvető elbeszélésekhez való igazodás. Nem mindegy tehát, hogyan részesülünk az adott társadalmi csoport, közösség, kategória történeteiből!

A mesék nem egyszerű sztorik, hanem szigorú grammatikával és szerkezettel rendelkező alkotások, melyek „másik anyanyelvként”⁺ (érzelmi jelrendszerekkel) segítik a belenevelődést a közösség kultúrájába, normarendszerébe (ANDRÁSFALVY, 1992). Az én felfedezésének, az önazonosság megtalálásának kockázatos útját mutatják be és egyengetik. (v. ö. BETTELHEIM) Az azonosulások tudatosításával egyidejűleg az ellenazonosítás folyamatát is generalizálják. (A negatív szereplők, a hős ellenfelei, az önszervező személyiségfejlődés negatív támpontjai). A történetek nemcsak modellek, példák, hanem tanesetek is. (ASSMANN, 1999) Szoros kapcsolatban állnak az értékekkel, az erkölccsel, mely nagyon is kultúrafüggő. Az antropológiai és etnográfiai értékkutatások megállapították, hogy az értékrend (más kulturális alrendszerekkel együtt) szabályozza és irányítja az egyének és a csoportok döntéseit, valamint a külféle helyzetekhez igazodó viselkedést és cselekedetet. Az értékrendnek különösen fontos a hiedelemrendszerrel és az életmóddal való összefüggése. (V. ö. HAJNAL-HOPPÁL, 1976; FRANK-HOPPÁL, 1980) Az érték olyan produktum a pedagógiában, mely kettős funkciót tölt be: egyrészt közösségfejlesztő, másrészt individuumfejlesztő szerepe van. A mesék hidat vernek a partikuláris és az univerzális értékrend között, egymásmellé helyezik az egyéni és a csoportteljesítményeket. Sajátos „természetes etikát” közvetítenek és „örökérvényű” igazságokról (a bűn és bűnhődés) beszélnek. Bemutatják az ítéletek számtalan formáját (az önbíráskodástól, a tételes igazságon át, a rágalmóból eredőig) az etikai döntést azonban a hallgatóra bízzák. Burkolt állásfoglalásukkal így az értékek többszólamúságára, polifóniájára és a sokféleséggel szembeni toleranciára nevelnek.

A klasszikus mesék megismertetik a gyermekkel az erőszak természetét, kiváltó okait, ártó hatását és segítik ezek felismerésében, leküzdésében. Lépten-nyomon tetten érhető bennük

az agresszió a kifinomult erőszakformáktól a részvételen brutális gyilkosságokig. Az erőszak azonban fantázia-erőszak: a fikció világában és nem a valóságban zajlik. A „stilizált borzalom” (NAGY, 1978) transzformálhatóvá, kompenzálhatóvá, feldolgozhatóvá formálja az agresszív akciókat, jelenségeket. Büntudat és sérelem nélkül teszi megélhetővé az erőszakos érzéseket. (A gyermek a mesehőssel együtt mindig győzedelmeskedni tud vélt vagy valós ellenségei, a saját lelkében élő gonosz felett.)

Az iskolának különösen fontos szerep jut a társadalmi életbe a felnőtt közösségbe való bevezetés, beavatás folyamatában. (V. ö. GRUNDER, 1997). A státusváltásokkal kapcsolatos rituálék biztonságot jelentenek és elősegítik a térbeli és időbeli tájékozódást. A mesék oltalmat, hátteret és táptalajt nyújtanak a személyiség érésehez, elősegítik a társadalomba való betagozódás folyamatát. A beavatási mítoszok és rítusok „egyszerűbb másaként” funkcionálnak. A mesei rítus keretében kizárt a kudarc: minden hős (és vele együtt a mese hallgatója is!) teljesíti a beavatási próbákat, így a történet végén a felnőtt társadalom elismert tagjává válhat. A mesei rítus szolidaritást teremt a benne résztvevők között (PÉLEY, 1998) és más rítusokhoz hasonlóan az „élettörténeti krízisemenedzselést” szolgálja.

A mesemondás és mesehallgatás fontos interperszonális kapcsolatépítő eszköz a pedagógiában. A meseszituáció meghitt viszony teremt, mely jótékonyan hat az interakciókra. A mesehallgatáskor életbe lépő „szimultán kettős tudat” már önmagában is feszültségteremtő, feszültség-hordozó és feszültségelvezető. Az együttes örömlélmény, az átélés közös öröme a párkapcsolatokon túl a közösségi kapcsolatokat is táplálja. Az „időleges együttélés” decentrál, és alapot teremt a beleélő- megismeréshez és megértéshez, az érzelmi együttrezgéshez. (MÉREI-BINET, 1985).

A mesék a játék talajából fakadnak: alkalmat kínálnak arra, hogy befogadják kilépjenek mindennapi életükből. Új azonosságot, új életet ígérnek; lehetővé teszik az adott világtól eltérő „lehetőséges” világok megfogalmazását és felépítését. Az érzelmi megélésben fiktív szituációkkal és helyzetekkel azonosul a befogadó, ezért sérülés nélkül próbálhat magára szerepeket és viselkedésformákat. A meseélmény (a mentális képességek gyakorlásán túl) lehetővé teszi a virtuális valóságokban való utaztatást, mely új lehetőségeket nyit meg az emberi kifejezés, a kommunikáció és a reprezentáció számára.

A meseszöveg (más kódrendszerekkel együtt) megalapozza a kulturális javakhoz való hozzáférést. Fejleszti a kreatív fantáziát és a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő adekvát nyelvhasználati módot, eszközkészletet és repertoárt. (V. ö. RÉGER, 1990) Növeli az élmény- és viselkedéspotenciált. A mese az írott szövegekből való „jelentésvételezés” előiskolája; a köznapi és a tudományos gondolkodás, a családi és az iskolai szóhasználat közötti folyamatos „fordítás” eszköze.

A népmesék holisztikus módon segítik a pedagógiai munkát. Nem egyszerűen irodalmi műfajok, ezért nem szorulhatnak csak az irodalom vagy a művészeti oktatás keretei közé. A különböző népcsoportok meséinek interkulturális egységben való kezelése és a komparatív metodikák érvényesítése jó alkalmat teremthet az analógiák és ellentétek megfigyelésére. Hangsúlyozza a folklóralkotások kulturális jelentőségét, ráirányítja a figyelmet a gondolkodásmódok és világképek hasonlóságaira és párhuzamaira, valamint különbözőségeire. Tudatosítja, hogy az emberi kultúra egységet alkot; a kultúrtörténet egységes folyamat, melyben a művek különböző kapcsolódási pontokkal, egymással szorosan összefüggnek. A folklór és

a művészet egyetemes, mert minden nép ugyanazokat a művészeti ágakat, műfajokat, művészi elemeket ismeri és használja. A mesék világa és narratív mintázata hasonló, de az alkotások etno- és szociokulturális sajátosságokat is mutatnak: sajátos szokások, formák, motívumok, megoldások, témák és műfajok jellemzik őket.

A mesék feldolgozásában hatékony lehet a „néprajzi módszer” (HEATH, 1983), mely közelebbi és bizalmasabb viszonyba hozhatja a marginalizált, szegregált közösségeket és az iskolát. Az otthonról hozott tudás a mesék segítségével bővítheti az iskolai tudás készletét; így nemcsak a kisebbség ismerkedhet meg a többség kultúrájával, de a többség és a pedagógus is ismereteket, élményeket szerezhet a számára kevésbé ismert kultúráról.

UTÓSZÓ

Magyarország a rendszerváltozás után a multikulturálissá válás stádiumába lépett: a meglévő, domináns és kisebbségi kultúrák mellett újabbak jelentek és jelennek meg. Ugyanakkor a jövő nemzedék szemléletmódját megalapozó oktatási anyagok még monokulturális jellegűek; leginkább a domináns kulturális modellt képviselik és közvetítik. A multikulturális nevelés paradigmája úgy tűnik ma még inkább szemléletmód és stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere. A gyakorlati lépések jellemzően csak az iskolarendszer vagy az iskolai nevelés-oktatás egy-egy elemére irányulnak, csak egy-egy iskolában jelennek meg, egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanárceport próbálkozik velük.

A népmesék a multikulturális nevelés lehetséges szegmensei: segíthetik a sokféle valósággal való kapcsolattartás, a kulturális dialógus megteremtését és a konfliktusok feloldását. Bár a mesék komplex módon (értelmi, érzelmi, mentális) hatnak, mégsem jelentenek gyógyírt minden sebre. Nem orákulumok, mellyel minden pedagógiai probléma megoldható! A tanár szerepe a jó mesemondóé (storyteller), aki az új helyzetekben bekövetkező változásokhoz mindig a legjobban illő leírásmódot alkotja meg. A mesék felhasználásában és válogatásában a kitűzött célok mellett figyelembe veszi az aktuális nevelési szituációt: a tanulócsoporthoz tartozó összetételét, sajátosságait és megoldásra váró problémáit.

Ne feledjük, gyermekeink interkulturális társadalomban nőnek fel. Ők alkotják a jövő nemzedékének multikulturális társadalmát, és nekünk ezt kell a nevelés-oktatás során szem előtt tartani! A multikulturális nevelés tehát a pedagógiai kultúra része, mely érzékeny mutatója annak, hogy a nevelő képes-e adott esetben a tanulócsoporthoz kulturális sokféleségét erőforrásként használni az oktatásban.

JEGYZETEK

1. „A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja.” (BANKS ÉS BANKS, IDEZI TORGYIK, 2004)

2. Az inter latin előjáró jelentése: közötti, közbeni, kölcsönös. Az interkulturális nevelés szintén dinamikus folyamat: nyitottságot, közvetítést, kicserélést, kölcsönösségi viszonyt feltételez
3. Pl. a multikulturális kommunikációt, az interetnikus konfliktusmegoldást, a multikulturális tananyagfejlesztést, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanát, a kisebbségi diákok számára azonos oktatási feltételek biztosítását, a demokratikus társadalmi részvétel tanítását, az igazságtalan emberi bánásmód elleni harcot stb. (V. ö. FORRAY-HEGEDŰS, 2003)
4. Andrásfalvy Bertalan szerint az első a rációi nyelve, ezen szoktuk általában a nyelvet érteni. A másik hasonló az elsőhöz, „de érzelmi kihívásoknak próbál megfelelni. Az érzelmeket próbálja jelrendszerrel megragadni.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDRÁSFALVY B. (1992): A MÁSIK ANYANYELV. IN: GYÖRI-NAGY SÁNDOR ÉS KELEMEN JANKA (SZERK.): KÉTNYELVŰSÉG A KÁRPÁT- MEDENCÉBEN II. PSZICHOLOGIA NYELVISKOLA MB. A SZÉCHENYI TÁRSASÁG, BP.
- ASSMANN, J. (1999): A KULTURÁLIS EMLÉKEZET. ÍRÁS, EMLÉKEZÉS ÉS POLITIKAI IDENTITÁS A KORAI MAGASKULTÚRÁKBAN. ATLANTISZ, BP.
- BANKS, J. A. (ED.) – BANKS, C. A. M. (ASS. ED.) (2001): HANDBOOK OF RESEARCH ON MULTICULTURAL EDUCATION. JOSSEY-BASS, SAN FRANCISCO
- BETTELHEIM, B. (1985): A MESE BŰVÖLETE ÉS A BONTAKOZÓ GYERMEKEI LÉLEK. GONDOLAT, BP.
- BORE CZKY Á. (1999): MULTIKULTURÁLIS PEDAGÓGIA-ÚJ PEDAGÓGIA? ÚPSZ. 4. sz.
- BRUNER, J (1986/2001): A GONDOLKODÁS KÉT FORMÁJA IN: LÁSZLÓ JÁNOS -THOMKA BEÁTA (SZERK.) NARRATÍV PSZICHOLOGIA. NARRATÍVÁK. 5. KIJÁRAT KIADÓ, BP. 27-59.
- CZACHESZ ERZSÉBET (1997): MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS (SZÓCIKK). IN BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (FŐSZERK.) (1997): PEDAGÓGIAI LEXIKON. II. KÖTET. KERABAN KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 499-500.
- CSOMA GY. (1998): A MŰVELŐDÉS PRAGMATIKUS ÚTJA ÚPSZ, ISZ. 24-39.
- DAMBACH, K (2001): PSZICHOTERROR (MOBBING) AZ ISKOLÁBAN. AKKORD K. BP.
- D. TANCZ T. (2002): ÚJ PARADIGMÁK A NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSBAN: A NÉPMESE MINT A SZOCIÁLIS REPREZENTÁCIÓ ADEKVÁT MŰFAJA. VALÓSÁG, 9. sz. 42-55P.
- FORRAY R. K. (1997): MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM VALÓSÁG. 1997. 4. sz. 86-98.
- FRANK T. – HOPPÁL M. (1980): HIEDELEMRENDSZER ÉS TÁRSADALMI TUDAT I-II. MRT TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓS KUTATÓKÖZPONT, BP.
- GEERTZ, C. (2001): AZ ÉRTELMEZÉS HATALMA. OSIRIS, BP.
- GERGEN J. -GERGEN. M. (2001): A NARRATÍVUMOK ÉS AZ ÉN MINT VISZONYRENDSZER IN: LÁSZLÓ JÁNOS -THOMKA BEÁTA (SZERK.) NARRATÍV PSZICHOLOGIA. NARRATÍVÁK. 5. KIJÁRAT KIADÓ, BP. 77-21.
- GRUNDER, H. U. (1997): AZ ISKOLA SZEREPE A KULTÚRA ÁTADÁSÁBAN. VALÓSÁG, 7. sz. 121-125.
- GUBI M. (1980): A REJTETT TANTERV ELMÉLETEI. VILÁGOSSÁG, 1. sz.
- HAJNAL A. – HOPPÁL M. (1976): AZ EGYÉNI ÉS KÖZÖSSÉGI HIEDELMEKRŐL. INTERDISZCIPLINÁRIS VÁZLATOK. SZOCIOLÓGIA. 3-4. sz. 475-493.
- HEATH, S. B. (1983): WAYS WITH WORDS: LANGUAGE LIFE, AND WORK IN COMMUNITIES AND CLASSROOMS. CAMBRIDGE LONDON NEW YORK, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- HOPPÁL M. (1998): HAGYOMÁNY ÉS KÖZÖSSÉG. SZÉPHALOM KÖNYVMŰHELY, BP.
- JOVCHELOVITCH, S (1996): IN DEFENSE OF REPRESENTATION. JOURNAL FOR THE THEORY OF SOCIAL BEHAVIOUR 26. 121-136.
- K. NAGY E. (2004): TÁRSADALMI EGYÜTTÉLÉS-INTERKULTURÁLIS NEVELÉS. ZEMPLÉNI MÚZSA. 2. sz.
- KOVÁCS SÁNDOR (1997): INTERKULTURÁLIS OKTATÁS-NEVELÉS (SZÓCIKK). IN BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (FŐSZERK.) (1997): PEDAGÓGIAI LEXIKON. II. KÖTET. KERABAN KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST
- KOZMA T. (1993): ETNOCENTRIZMUS. EDUCATIO. 2. sz. 195-210.
- KOZMA T. (1995): ETNOCENTRIZMUS. IN VASTAGH ZOLTÁN (SZERK.) (1995): ÉRTÉKÁTADÁS ÉS KONFLIKTUSOK A PEDAGÓGIÁBAN. JPTE, PÉCS.
- KOZMA T. (1976): „REJTETT” TANTERV, KÖZNEVELÉS. 31. sz.

- LÁSZLÓ J. (1999): TÁRSAS TUDÁS, ELBESZÉLÉS, IDENTITÁS. A TÁRSAS TUDÁS MODERN SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ELMÉLETEI. KARIOSZ-SENTENTIA HUMANA, Bp.
- LESZNYÁK M.–CZACHESZ E. (1995): MULTIKULTURÁLIS OKTATÁSPOLITIKAI KONCEPCIÓK. VALÓSÁG. II. sz. 88-95.
- LESZNYÁK M.–CZACHESZ E. (1998): MULTIKULTURÁLIS OKTATÁSPOLITIKAI KONCEPCIÓK. IN CZACHESZ ERZSÉBET: MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS. SZÖVEGGYŰJTEMÉNY TANÍTÓ ÉS TANÁR SZAKOS HALLGATÓK SZÁMÁRA. MOZAIK OKTATÁSI STÚDIÓ, SZEGED.
- LEYMANN, H. (1990): MOBING AND PSYCHOLOGICAL TERROR AT WORKPLACES. VIOLENCE AND VICTIMS, 5, 119-126.
- MCADAMS (1988/2001): A TÖRTÉNET JELENTÉSE AZ IRODALOMBAN ÉS AZ ÉLETBEN IN: LÁSZLÓ JÁNOS–THOMKA BEÁTA (SZERK.) NARRATÍV PSZICHOLÓGIA. NARRATÍVÁK. 5. KIJÁRAT KIADÓ, Bp. 157-175.
- MÉREI F. – BINET Á. (1970/1985): KETTŐS TUDAT IN: GYERMEKLELEKTAN. GONDOLAT, Bp. 239-255.
- NAGY O. (1978): A TÁLTOS TÖRVÉNYE. NÉPMESE ÉS ESZTÉTIKUM. KRITERIUM, BUKAREST.
- PÉLEY B. (1998): BEAVATÁSI RÍTUSOK AZ ISKOLÁBAN IN: KÉZDI BALÁZS (SZERK.) ISKOLAI MENTÁLHIGIÉNÉ TANULMÁNYOK. PRO PANNÓNIA KIADÓI ALAPÍTVÁNY, PÉCS. 33-47.
- RÉGER Z. (1990): UTAK A NYELVHEZ. AKADÉMIAI KIADÓ. Bp.
- SCHÜTZ, A.–LUCKMANN, TH. (1979): „AZ ÉLETVILÁG, MINT A TERMÉSZETES VILÁGSZEMLELET KÉRDŐRE NEM VONT TALAJA” IN: A FENOMENOLÓGIA A TÁRSADALOMBAN. GONDOLAT, Bp. 269-320.
- SPERBER, D (2001): A KULTÚRA MAGYARÁZATA. NATURALISTA MEGKÖZELÍTÉS. OSIRIS, Bp.
- SZABÓ L. T. (1987): A REJTETT TANTERV. GYORSULÓ IDŐ, Bp.
- TORGYIK J. (2004): MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM, MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS. ÚPSZ, 4-5. sz.
- ZSOLNAI J. (1996): BEVEZETÉS A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSBA. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, Bp.

KÖZÖS MÚLTUNK ÉS KÖZÖS JÖVŐNK EURÓPÁVAL.

Ezekről a kérdésekről olvashatnak Hunyadi Györgyné tollából igen figyelemre méltó gondolatokat az ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2004. SZEPTEMBERI SZÁMÁBAN (3–8. o.) Pedagógiai örökségünk és Európa címmel.

A témánál maradva ugyancsak felhívjuk a figyelmet Karikó Sándor Miben áll(hat) az oktatás és a nevelés európaisága? című írására (ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2004. NOVEMBERI SZÁM 92-97. P.), amelyben az „európai dimenzió” fogalom értelmezése kapcsán arra a megállapításra jut, hogy „... az európaiság lényegében értékrendszert, sorsközösséget, eszmét, elhivatottságot jelent.” Ezeket és még további gondolatokat ajánl a szaktárgyakat oktató tanárok figyelmébe, miközben hangsúlyozza, hogy az európai dimenzió és a nevelés szorosan összetartozó fogalmak. Érdemes a két szerző gondolataira felfigyelnünk!