

jékozódást elsősorban a jelenlegi megoszlást mutató adatok teszik lehetővé – bárkinek, bármely érdeklődő olvasónak. Az elmélyültebb elemzéshez különbözőek a kötet által nyújtott lehetőségek, a részletes megismerés területenként és időszakonként változóan válik lehetővé: az iskolastatisztikai adatok pl. nagyon jók idősoros elemzéshez is, de igen korlátozott időhatárokon belül, a területi adatok nagyon jók területi elemzéshez, idősorosan azonban kevésbé alkalmazhatók, inkább csak a nagyobb bontásban közölt adatok használhatók ebben a vonatkozásban – a kutatók által. (Felmerül ezen a ponton az a kérdés is, hogy vajon miért maradtak ki az 1971-es vizsgálat egyes adatai? Bizonyára van nyomós oka, az olvasó számára azonban nem derül ki.) A mintavétel leírása és a népességszámra vonatkozó becslések és eljárások pedig elsősorban módszertani tanulságokkal szolgálhatnak – szintén inkább kutatóknak vagy diákoknak. A kötet címzettjei között ott van bár az érdeklődő olvasó, a társadalomtudományok módszerei iránt érdeklődő szakember, a cigány értelmiségi, de úgy tűnik, leginkább mégis kutatóknak, diákoknak tud szólni. Közöttük pedig kiemelten – bár némileg más értelemben – Kemény Istvánnak, akinek az egész kötet ajánlása szól, „aki nélkül ma Magyarországon nem lennének megalapozott ismeretek a cigányság helyzetéről”. A kötet és a szerkesztők az ő nyomain szeretnének járni, s az ő példáján olyan elkötelezettséget és tudományszemléletet felmutatni, amely „mindig csak a dolgot magát nézi és nem hagyja magát befolyásolni múltó kordivatóktól”. Talán ettől is van, hogy a kötet alaposága, tárgyyszerűsége révén úgy tűnik, hogy még sok ideig lehet minden cigányokhoz kapcsolódó problémával összefüggő kérdés iránt érdeklődő olvasó (köztük is elsősorban a kutatók) számára hasznos, sőt megkerülhetetlen kézikönyv.

(Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A cigány népesség Magyarországon. socio-typo, 1998*)

Imre Anna



INTERKULTURÁLIS OKTATÁS

Hagyományosan brit szerkesztői vannak annak a sorozatnak, mely a *World Yearbook of Education (Az oktatás világvégkönyve)* cím alatt évente jelentkezik egy kötettel, s hagyományosan egy soknemzetiségű alkotógárda szolgáltatja a világ körképét egy-egy kiválasztott oktatási témában. Az elmúlt tizenöt évben e világvégkönyv darabjai sok éppen aktuális és érdekes témát jártak körül, például a nők és az oktatás (1984), egész-

ségnevelés (1989), értékelés (1990 és 1996), nagyvárosi iskoláztatás (1992), speciális igények az oktatásban (1993). Az évente kiválasztott témák egyrészt elég átfogók, tehát globális áttekintésre lehet vállalkozni velük, ugyanakkor kellőképpen körülhatároltak is ahhoz, hogy érdemben szólhassanak több kontinens sok országáról, az oktatás egy területéről egy egykötetnyi terjedelemben. A világvégkönyv 1997-re kiválasztott témája az interkulturális oktatás volt.

Mielőtt megismerkednénk a könyvvel, érdemes a címről néhány szót ejteni. Magyarországon az *interkulturális oktatás (nevelés)* elnevezés helyett gyakrabban találkozhatunk a *multikulturális* szóval, ez az a kifejezés, amely ha lassan is, de terjed nálunk. Az angolszász országokban azonban a *multikulturális oktatást* egyrészt szűkebben értelmezik, mint az *interkulturális oktatást*, másrészt olyan melléközöngéje is lett már a *multikulturális oktatás* fogalmának (például Nagy-Britanniában), melytől a kötet szerkesztői bizonyos mértékig el akarnak határolódni. Itt a szerkesztők használta *interkulturális oktatás* elnevezés mellett maradtunk, amely azonban ugyanúgy elfogadható magyarártásért kiált, mint a párja.

Az évkönyv három fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet az interkulturális oktatás problematikáját járja körül öt tanulmányban, a második regionális áttekintéseket nyújt, a harmadik fejezet pedig nemzeti esettanulmányokat tartalmaz. Az első fejezet tanulmányainak szerzői arra vállalkoznak, hogy általánosságban, konkrét nemzeti kontextusuktól eltekintve számba vegyék, mi tartozik az interkulturális oktatás körébe. A fejezetcímek nyújtanak némi fogódzót, hogy melyek az interkulturális oktatással kapcsolatos legfontosabb fogalmak, de nem törekszenek a szerzők arra, hogy az interkulturális oktatás definícióját megfogalmazzák, és nincs előre felkínált tipológia sem. Úgy tűnik, az interkulturális oktatás gyűjtőfogalom: egyelőre csak bizonyos szempontjai, felvállalt ügyei és felismert problémái vannak. A kötetbe meghívott szerzők a saját országuk és tapasztalatuk alapján tölthették meg tartalommal ezt a fogalmat. A meghatározás hiánya egyrészt hasznos, mert lehetőséget teremt a rendkívül széles merítésre, azaz minden olyan elem és jelenség megjelölésére, amely kapcsolatba hozható ezzel az oktatási területtel. A definíció elmaradása azonban azt is eredményezi, hogy a tanulmányok nem egyszer leszűkülnek az interkulturális oktatás legalapvetőbb, legnyilvánvalóbb értelmezésére, az etnikai kisebbségek oktatásának kizárólagos tárgyalására.

A bevezető fejezet írásai próbálják meg tehát körüljárni azokat a fogalmakat, melyek az interkulturális oktatás körébe sorolhatók Crispin Jones a föld államaiknak sokféle nemzetiségével és az ebben az általános-

nak tekinthető adottságban rejlő konfliktusokról szóló tanulmányával indítja a fejezetet. Az országok kicsiny száma és a népek, nemzetek, nyelvcsoportok, etnikumok stb. nagy száma miatt minden államban – és ezt leképezve minden oktatási rendszerben – jelen van a nemzetiségi, kisebbségi, nyelvi, kulturális stb. jelzőkkel illetett máság. A kirekesztéstől a más identitás tagadásán át az interkulturális oktatás változatos gyakorlatáig széles a spektruma annak, ahogyan az országok szembesülnek a saját többségi-kisebbségi viszonyaikkal. A bevezető következő tanulmányában David Coulby azt vizsgálja, milyen lehetséges módokon viszonyulnak a nemzeti oktatási rendszerek a sokszínűség, a máság jelenlétéhez. Talán ebben a tanulmányban a legszélesebb a máság oktatási szempontból releváns értelmezése: Coulby a koncepcionális keretbe belefoglalja például a nemek közötti különbségeket és az eltérő képességeket is. Jagdish Gundara a vallásosság illetve a szekularizmus tematikáját járja körül, míg Euan Reid az oktatási rendszerekben, az iskolákban jelen lévő nyelvi sokszínűséget, az ebből fakadó előnyöket és hátrányokat vizsgálja. Mivel ezek a bevezető fejezetek elsősorban nemzeti keretekben, a nemzeti oktatási rendszerekben belül vizsgálják a máság jelenlétéből fakadó kihívásokat és válaszokat, a bevezető fejezet utolsó tanulmányában Crispin Jones külön foglalkozik azokkal a népekkel, népcsoportokkal, amelyeknek vagy nincsen önálló állama és következőképpen saját oktatási rendszere, vagy ideiglenesen olyan helyzetbe kerültek, például menekültek, hogy nem tudják ezt működtetni. Ezekben a bevezető tanulmányokban kevesebb a történelmi kitekintés, mint a következő regionális és nemzeti esettanulmányokban. Az évkönyv itt koncentrált leginkább a kortársi viszonyokra, jól érzékelhető figyelme az 1990-es évekre, az ezredvégi állapotokra és a hozzájárulás igénye egy jelenleg is folyó vitához.

Az első fejezet tanulmányait négy regionális áttekintés követi: egy a Független Államok Közösségéről, egy Európáról, egy a csendes-óceáni partvidékről (The Pacific Rim) és egy Dél-Amerikáról. A FÁK és Európa esetében indokoltnak tekinthetjük a regionális megközelítést, hiszen esetükben valóban a nemzetállamok kereteit meghaladó problematikáról van szó (például az Európában váratlanul a legnagyobb kisebbségi csoporttá vált oroszokról), és valóban léteznek olyan regionális egységek, mint az Európai Unió, illetve az Európa-Tanács tagállamainak közössége, melyek részt vesznek közös oktatási programokban. A regionális fejezet másik két térségének régióként történő szerepeltetése, azaz gazdasági elemzések megközelítési módjának másolása azonban egy kissé erőltetettnek tűnik. A két térség államainak politikai berendezkedéséből és lazább-szorosabb gazdasági kapcsolataiból még talán nem követke-

zik oktatási szempontból több rokon vonás, mint ami a globalizáció miatt világszerte tetten érhető. Ami Dél-Amerikát és a csendes-óceáni térséget mégis izgalmas vizsgálódási tereppé teszi az interkulturális oktatás szempontjából is, az ennek a fogalomnak az exportja olyan régiókba, ahol a gyarmatosítás öröksége is színezi az etnikai és kulturális palettát, és ahol megkésett a nemzetállamok és az állami oktatási rendszerek kiépítése.

Az évkönyv harmadik és egyben legterjedelmesebb fejezete nemzeti esettanulmányokat tartalmaz, összesen tizet. Ezek között természetesen szerepelnek azok az országok, melyek már hagyományosan és nyíltan multikulturális társadalmaknak vallják magukat, és ennek megfelelően az interkulturális oktatás elmélete és gyakorlata egy ideje jelen van az oktatási rendszerekben. Ilyenek elsősorban az ún. telepes államok, az Egyesült Államok, Kanada, Új-Zéland, és ilyen Európában az Egyesült Királyság. Az ezekről az országokról szóló tanulmányok nem is próbálnak meg egy átfogó, mindenre kiterjedő áttekintést adni az *interkulturális oktatás* címszó alatt. Egy ilyen vállalkozás, a sokféle elméleti és gyakorlati megközelítés bemutatása messze meghaladná a szerzők rendelkezésére bocsátott terjedelmi kereteket. Így például az USA kapcsán a lengyel bevándorlókról, az ő oktatási problémáikról kapunk betekintést a kötetbe került írásban. Az esettanulmányok közé bekerültek olyan országok is, melyek viszonylag újabban szembesülnek azzal, hogy az etnikai, kulturális, vallási stb. sokszínűség nemcsak jelen van náluk, hanem fontos lépések megtételét követeli az oktatáspolitikában és az oktatási gyakorlatban. Ilyen mindenekelőtt a két izgalmas fejezetet nyújtó Izrael és Franciaország. Ez a két, hagyományosan szintén befogadó ország egészen másként értelmezi a sokféleség-sokszínűség jelenlétét, mint a telepes államok, és viszonylag újabban ismeri el, vagy kénytelen elismerni, hogy az interkulturális oktatással szükségszerűen foglalkoznia kell. Ebben a fejezetben szerepel India és Kína esettanulmánya is. Ez két olyan, kontinensnyi ország, amely törvényszerűen soknemzetiségű, és nyilvánvalónak tűnik, hogy az interkulturális oktatás fontos szerepet játszik oktatási rendszerükben. Vagy mégsem? Pusztán a méretek és a statisztikai adatok ismeretében is fel tennünk a kérdést e két ország esetében, hogy vajon tényleg releváns-e ezt a rendkívül „nyugati” fogalmat, hogy interkulturális oktatás számon kérni ezektől az ázsiai országoktól? A kínai és az indiai esettanulmányok szerzői a lehető legtöbbet megteszik, hogy a „nyugati” szerkesztői logikát kövessék, és sok érdekes és releváns megállapítást tesznek. De az interkulturális oktatás fogalmának használata mégis furcsa e két ország kapcsán. Természetesen ezekben az országokban is szó van a legkülönbözőbb kisebbségek jogairól, s

ezek között az oktatáshoz való jogáról, sőt. De az országok mérete, a problémák nagysága messze meghaladja azt az eszköztárat és fogalomrendszert, melyet az interkulturális oktatás fejlett világbeli felfogása, nyugati értelmezése jelent. Az interkulturális oktatás eddig kialakult elmélete és gyakorlata talán többet tud nyújtani akkora országoknak, mint az esettanulmányok között helyet kapott balti országok. Ezt látszik igazolni az Észtországot, Litvániát és Lettországot együttesen bemutató tanulmány. A mini-regionális megközelítést nyilvánvalóan indokolja a nemrégiben függetlenné vált országok hasonló története és az interkulturális oktatás szempontjából (netán az interkulturális oktatás hiánya szempontjából) hasonló belső folyamatai. Japán és a Dél-Afrikai Köztársaság szerepeltetése az esettanulmányok között szintén jelzi, hogy a szerkesztők a lehető legszélesebb kör bemutatására törekedtek. A magát elsősorban monokulturálisnak tekintő Japán és a szokványos többségi-kisebbségi logikát (is) fejtegetőre állító dél-afrikai örökség oktatási szempontú bemutatása jelzi azokat a végpontokat, melyek az interkulturális oktatás szempontjából nemzetállami keretek között tetten érhetők.

Egyes konkrét országok esetében a szerzők azzal a gyakorlatilag lehetetlen vállalkozással próbálkoznak, hogy „a rántottát újra szétválasszák különálló tojásokra”. A balti államoktól Indiáig, Kanadától Dél-Afrikaig ömlik ránk az etnikai keveredés története, a felülkerülésre és leigázásra, a saját identitás megteremtésére és megőrzésére folytatott törekvések taglalása. Itt-ott szinte csak a múltat és a múltbeli sérelmek történetét kapjuk, többször leszűkülnek a tanulmányok az etnikai, nyelvi, vallási, kulturális kisebbségek történetére. Ezek hallatlanul izgalmas olvasmányt jelentenek, mégis felemás érzést keltenek. A bevezető fejezet tanulmányai a lehető legszélesebb merítéssel próbálkoztak, a másságot szélesen értelmezték. A szerkesztői szándékot azonban nem mindig sikerült átvinni a szerzőkre: az interkulturális oktatás címszó alatt egyre kevesebb szó esik oktatásról, a téma tárgyalása több esetben az etnikai, kulturális, vallási különbségek bemutatásában merül ki. Részben tehát kevesebbről szól a kötet, mint amiről az eredeti szándékok szerint szólhatna: etnikai, nemzeti, kisebbségi csoportok történetét kapjuk, más mássági csoportokra és a velük kapcsolatos oktatási problémákra kis hangsúly esik. Ugyanakkor éppen az etnikai, kulturális, nyelvi stb. szempontból más csoportok történeteiből érzékelhető igazán, hogy az interkulturális oktatás az oktatás talán egyik legszélesebb és leginkább problémákkal terhelt területe.

A *World Yearbook of Education 1997.* évi kötet felül is múlja, és alul is múlja azt, amit a címe alapján kézbe venni remélünk. Alulmúlja, mert nem születnek

használható, terjeszthető, vitatható meghatározások, csak ügyek, problémák, megközelítési módok, egyéni értelmezések kerülnek felszínre. A bevezető fejezet széles merítését nem mindig sikerül átvinni az esettanulmányokra. A kötet ugyanakkor hallatlanul izgalmas és mindenképpen hiánypótló. A merev koncepcionális keretek híján a bevezető tanulmányok és a regionális tanulmányok szerzői különbözőképpen járják körül az interkulturális oktatás fogalmát, sokféle módszert és elméleti megközelítést mutatnak be. Betekintést nyerhetünk az interkulturális oktatás kapcsán az állami oktatási rendszerekben és a rendszerekről zajló vitákba. Sőt, egy olyan témát járhatunk itt körül, amelynek esetében különösen releváns – és meg is történik – a többszintű megközelítés, a helyi, a nemzeti és a nemzetközi, valamint a regionális és a globális értelmezés. Az interkulturális oktatás másként készítet bennünket racionális és emocionális állásfoglalásra, mint sok más oktatási probléma. Borúlátásra adhat okot, hogy nemigen van olyan oktatási rendszer, amely az adott országot alkotó valamennyi csoport elvárásainak meg tudott volna felelni, az interkulturális oktatás eddigi története nagyrészt hiánytörténet és kudarcok története. Ugyanakkor optimizmusunkat táplálhatja, hogy az interkulturális oktatást mégis egyre komolyabban veszik az államok és oktatási rendszerek, s valamiféle haladás mégiscsak van. Például az, hogy a *World Yearbook of Education* rendszeresen foglalkozik interkulturális oktatási témákkal, s ezzel közös gondolkodásra készítet és használható mintákat közvetít.

(*Intercultural Education. World Yearbook of Education. Szerk.: David Coulby, Jagdish Gundara, Crispin Jones. London, Kogan, 1997.*)

Kovács Katalin



ROMÁK, CIGÁNYOK, VÁNDORLÓK

A könyv az 1985-ben megjelent mű átdolgozott és az utóbbi tíz évben – különösen Kelet-Európában – bekövetkezett változások fényében kibővített újabb kiadása. Negyvenöt szakértő segítette a könyv megírását, Európa minden országából. Főleg a tanárok közönségéhez szól, akik cigány gyerekek között végzik vagy fogják végezni munkájukat, és nem áll rendelkezésükre átfogó elemzés a csoportokról, amelyekből a gyerekek származnak. De a helyi és regionális hatóságoknak is szánja munkáját a szerző, amelyek olyan problémák szabályozásának terhét viselik, amelyeknek átfogó összefüggéseit ritkán ismerik, és a cigány szervezeteknek is esz-