



DR. SOC. NIKOLA BAKETA

SADRŽAJI INTERKULTURNOG OBRAZOVANJA



Europski fond za regionalni razvoj

EUROPSKA UNIJA

Program prekogranične suradnje
Mađarska-Hrvatska

*Prekogranična regija- gdje rijeke
spajaju, a ne razdvajaju*

Uvod	3
Predmetni kurikulumi	5
Hrvatski jezik	5
Engleski jezik.....	6
Njemački jezik.....	8
Priroda i društvo	10
Geografija	10
Povijest	11
Sociologija.....	11
Politika i gospodarstvo	12
Glazbena kultura i umjetnost jezik.....	12
Kurikulumi međupredmetnih tema	13
Građanski odgoj i obrazovanje.....	13
Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije.....	14
Održivi razvoj.....	14
Osobni i socijalni razvoj.....	15
Poduzetništvo.....	15
Udžbenici	17
Glazbena kultura	17
Priroda i društvo.....	18
Hrvatski jezik	19
Geografija.....	21
Povijest	22
Politika i gospodarstvo	25
Popis literature	27

UVOD

Istraživački izvještaj nastao je u okviru projekta 'Transcultural Alliance in Croatia and Hungary' (T.E.A.C.H.) financiranog od strane Interreg programa Mađarska-Hrvatska. Provedeno istraživanje usmjereno je na analizu sadržaja osnovnoškolskih i srednjoškolskih kurikuluma te prikaz tema vezanih za nacionalne manjine u školskim udžbenicima. Prvi korak istraživanja obuhvaćao je analizu kurikuluma kako bi se detektirali razredi i predmeti u kojima su zastupljene teme i ishodi učenja u okviru kojih se nastavnicima otvara mogućnost razrade interkulturnih tema. Detektiranje tih tema ima za cilj ukazati nastavnicima na prostor koji im se otvara u okviru kurikuluma za razvoj interkulture kompetencije kod učenika kroz naglašavanje poštivanja različitih kultura i rad na dijalogu kroz aktivnu razmjenu iskustava. Paralelno s detekcijom interkulturnih sadržaja u školskim kurikulumima radit će se i mapiranje tema vezanih za nacionalne manjine. Na temelju tog mapiranja odabrat će se udžbenici za predmete i razrede u kojima je predviđena obrada tih tema te će se analizirati sadržaj tih udžbenika vezano uz ovu specifičnu temu. Cilj analize je utvrditi zastupljenost tih sadržaja u udžbenicima te na koji način su nacionalne manjine prikazane u okviru tih sadržaja.

Interkulturno obrazovanje nema jedinstveno određenje te se često na njega gleda kao na „kišobranski“ koncept koji obuhvaća neke druge koncepte poput multikulturnog obrazovanja, obrazovanja manjina i slično (Allemann-Ghionda, 2009:134). Pojedini autori poput Bleszjynske (2008) traže dodirne točke interkulturnog obrazovanja i drugih sličnih koncepata poput globalnog obrazovanja, internacionalnog obrazovanja, mirovnog obrazovanja i građanskog obrazovanja. Nadalje, Puzić (2007) ističe kulturnu uvjetovanost pa tako navodi da se obrazovni pristup koji je prilagođen potrebama manjina u Europi razvijao pod nazivom *interkulturno obrazovanje*, a da se u engleskom govornom području razvijao kao *multikulturno obrazovanje*. Pritom razlikuje ta dva pristupa ističući da „multikulturno obrazovanje naglasak stavlja prvenstveno na prezentaciju i promicanje kulturne raznovrsnosti, posebno materinskih jezika, dok se interkulturni pristup u većoj mjeri usredotočuje na odnose između društvene većine i manjina, odnosno njihovu međusobnu interakciju i razmjenu kulturnih vrijednosti“ (Puzić 2007: 375). Na sličnom tragu i Portera (1998, 2008) ističe da je multikulturno obrazovanje usmjereno na stvaranje svijesti o

kulturnim različitostima, a interkulturno na određeni način stavlja te kulture u međudnos i kontakt.

S obzirom na različitost u pogledima u znanstvenoj zajednici, a u svrhu daljnje analize, nužno je odrediti okvir unutar kojega će se sama analiza provoditi. Iz tog razloga kao najspecifičnije određenje zadataka interkulturnog obrazovanja uzima se ono koje navodi Bleszjynska (2008: 543). Autorica definira četiri glavna zadatka:

- Interkulturni dijalog, suživot i kompetencije: Razvoj kompetencija koje omogućavaju razumijevanje drugih kultura te skladan suživot i suradnju među njihovim predstavnicima.
- Prilagodba, akulturacija i integracija: Aktivnosti koje podržavaju integracijske procese useljenika u društva domaćina.
- Socijalna pravda, ljudska prava i borba protiv rasnih/etničkih predrasuda: Oblikovanje stavova o jednakosti i poštivanju kulturno raznolikih ljudi.
- Građansko društvo, transnacionalne zajednice i socijalna kohezija: Razvoj građanskih stavova, transkulturnih veza i socijalnog kapitala tj. sposobnost upravljanja vlastite pripadnosti i sudjelovanje u društvu dijaspore.

Vodeći se ovim četirima zadatcima i prilagođavajući ih nacionalnom kontekstu u vidu uvođenja koncepta nacionalnih manjina u drugi i četvrti zadatak, u analizi se nastoji detektirati sadržaje interkulturnog obrazovanja u okviru kurikuluma različitih predmeta osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Cilj je identificirati teme i ishode učenja koji otvaraju mogućnost nastavnicima za provedbu interkulturnih sadržaja. U drugom dijelu analize fokus je isključivo na sadržajima vezanim uz nacionalne manjine u Hrvatskoj u pojedinim predmetnim udžbenicima. Pritom se ovi sadržaji promatraju kroz „naočale“ interkulturnog obrazovanja te se ranije navedeni zadatci primjenjuju i u ovom slučaju, ali isključivo za teme u kojima se spominju sadržaji vezani uz nacionalne manjine u Hrvatskoj.

U prvom dijelu analize obuhvaćeno je deset predmetnih i pet međupredmetnih kurikuluma. Deset predmetnih kurikuluma uključuje: kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezika za osnovne škole i

gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Njemačkog jezika za osnovne škole i gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole, kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije, kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije, kurikulum nastavnih predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije, kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije. Pet međupredmetnih kurikuluma uključuje: kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole, kurikulum međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole, kurikulum međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole, kurikulum međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole, kurikulum međupredmetne teme Poduzetništvo za osnovne i srednje škole.

Uz sve ishode navedene su oznake iz kurikuluma – OŠ ili SŠ (označava osnovnu ili srednju školu), kratica predmeta (npr. HJ - Hrvatski jezik), slova A, B, C (označavaju predmetno područje – npr. u predmetu Hrvatski jezik A – Hrvatski jezik i komunikacija, B – Književnost i stvaralaštvo, C – Kultura i mediji), dva broja (prvi broj označava razred, a drugi je broj redni broj ishoda u konkretnom razredu i predmetnom području). U slučaju međupredmetnih tema ishodi nisu podijeljeni prema razredima, nego prema ciklusima te prvi broj označava broj ciklusa, a ne razreda (1. ciklus obuhvaća 1. i 2. razred osnovne škole, 2. ciklus obuhvaća 3., 4. i 5. razred osnovne škole, 3. ciklus obuhvaća 6., 7., i 8. razred osnovne škole, 4. ciklus obuhvaća 1. i 2. razred četverogodišnjih te 1. razred trogodišnjih srednjoškolskih programa, 5. ciklus obuhvaća 3. i 4. razred četverogodišnjih te 2. i 3. razred trogodišnjih srednjoškolskih programa).

PREDMETNI KURIKULUMI

[Hrvatski jezik](#)

Ishodi koje se može povezati s interkulturnom dimenzijom u okviru predmeta Hrvatski jezik malobrojni su te su većim dijelom usmjereni na sadržaje vezane uz upoznavanje jezika

nacionalnih manjina. Može se istaknuti da su sadržaji prvenstveno orijentirani na multikulturnu dimenziju u smislu upoznavanja razlika, ali ne i na interkulturnu dimenziju u smislu međusobne interakcije i povezivanja. Dio ishoda usmjeren je i na analizu povezanosti vlastitog i hrvatskog kulturnog identiteta s drugim kulturnim krugovima što otvara prostor za razlikovanje kulturnih identiteta zajednica (nacionalne manjine, imigranti, azilanti) iz kojih pojedinac dolazi te hrvatskog kulturnog identiteta. U okviru ovog kurikulumuma posebno treba istaknuti ishod OŠ HJ C.7.1. kroz koji se ostvaruje suprotstavljanje stereotipima, predrasudama, diskriminaciji i govoru mržnje. Konačno, dio ishoda koji nije ovdje izdvojen stoga što se ne mogu eksplicitno svrstati u

interkulturnu kategoriju, daje mogućnost uvođenja interkulturnih sadržaja (primjerice rasprave o mjesnom/zavičajnom govoru i standardnom hrvatskom jeziku, upoznavanje spomenika kao kulturne baštine mjesta/zavičaja).

OŠ HJ A.5.6.	Jezik nacionalnih manjina
OŠ HJ A.6.6.	Trojezičnost, tropismenost
OŠ HJ C.7.1.	Stereotipi, predrasude, diskriminacija, govor mržnje
SŠ HJ C.1.2.	Kulturni obrasci, kulturni identitet
SŠ HJ C.3.2.	Kulturni identitet
SŠ HJ C.4.1.	Kulturni kontekst i identitet, oblikovanje identiteta
SŠ HJ C.4.2.	Kulturni identitet, kulturni obrasci

Engleski jezik¹

Specifičnost učenja stranih jezika je i paralelno učenje o kulturi/ama područja u kojima se govori ciljnim jezikom te postoji znatan niz ishoda usmjerenih na ove sadržaje. Jedna od tri glavne domene jest Međukulturna komunikacijska kompetencija te se u okviru nje nalazi većina interkulturnih ishoda. Takvi sadržaji uključuju učenje o načinu obilježavanja blagdana i običaja te usporedbu s vlastitom kulturom. U okviru kurikulumuma Engleskog jezika radi se i na simuliranim ili

¹ Isključivo u kurikulumima stranih jezika koristi se dodatna oznaka (broj u zagradi) koja označava početak učenja stranog jezika (1 – od 1. razreda osnovne škole, 2 – od 4. razreda osnovne škole)

stvarnim međukulturnim susretima te prihvaćanju drugih i drugačijih. Ovi sadržaji, osim samog usvajanja jezika, imaju i ulogu promicanja interkulturnog dijaloga te borbu protiv različitih predrasuda, stereotipa i diskriminacije. U ishodima učenja se i eksplicitno navode situacije međukulturnog iskustva u različitim okruženjima, prihvaćanje različitosti između sebe i drugih, pozitivni načini ophođenja prema pripadnicima drugih kultura te izbjegavanje negativnog kategoriziranja pripadnika različitih kultura. Osim toga, promoviraju se i vrijednosti prijateljstva, altruizma i solidarnosti među pripadnicima različitih kultura te suočavanje s vlastitim pogrešnim shvaćanjima i posljedicama istih. Stoga je naglasak stavljen i na rješavanje kulturno uvjetovanih nesporazuma te razmatranje uzroka takvih nesporazuma.

OŠ (1) EJ A.1.5.	Obilježavanje blagdana
OŠ (1) EJ B.1.1.	Međukulturna iskustva, obilježavanje blagdana
OŠ (1) EJ B.1.2.	Međukulturni susreti
OŠ (1) EJ B.1.3.	Običaji
OŠ (1) EJ B.1.4.	Prihvaćanje drugih i drugačijih
OŠ (1) EJ B.2.1.	Kulturne specifičnosti, sličnosti i razlike u običajima i tradiciji
OŠ (1) EJ B.2.2.	Međukulturni susreti, međukulturna iskustva
OŠ (1) EJ B.2.3.	Običaji
OŠ (1) EJ B.2.4.	Uključivanje pripadnika drugih kultura, prihvaćanje različitosti
OŠ (1) EJ B.3.1.	Kulturne specifičnosti, sličnosti i razlike među kulturama
OŠ (1) EJ B.3.2.	Međukulturna iskustva
OŠ (1) EJ B.3.3.	Međukulturni susreti
OŠ (1) EJ B.3.4.	Prihvaćanje drugih i drugačijih
OŠ (1) EJ B.4.1.	Međukulturne podudarnosti
OŠ (1) EJ B.4.2.	Međukulturna iskustva
OŠ (1) EJ B.4.3.	Međukulturni susreti, kulturno uvjetovani sadržaji
OŠ (1) EJ B.4.4.	Kulturne razlike, prihvaćanje drugih i drugačijih, negativno kategoriziranje pripadnika različitih kultura
OŠ (1) EJ B.5.1.	Obilježavanje posebnih datuma drugih kultura
OŠ (1) EJ B.5.2.	Međukulturni susreti
OŠ (1) EJ B.5.3.	Kulturno uvjetovani nesporazumi, prihvaćanje drugih i drugačijih
OŠ (1) EJ B.5.4.	Suradnja, solidarnost, prihvaćanje različitosti, međukulturni kontekst
OŠ (1) EJ B.6.1.	Kulturno uvjetovani sadržaji
OŠ (1) EJ B.6.2.	Međukulturna iskustva
OŠ (1) EJ B.6.4.	Diskriminacija, stereotipi i predrasude o vlastitoj i drugim kulturama
OŠ (1) EJ B.6.5.	Međukulturni odnosi, međukulturno nerazumijevanje, kulturna uvjetovanost
OŠ (1) EJ B.7.1.	Kulturne sličnosti i razlike
OŠ (1) EJ B.7.2.	Međukulturna iskustva
OŠ (1) EJ B.7.4.	Generalizacije, stereotipi i predrasude u međukulturnim odnosima
OŠ (1) EJ B.7.5.	Međukulturni nesporazumi, omalovažavanje drugog i drugačijeg
OŠ (1) EJ B.8.1.	Međukulturni kontekst



OŠ (1) EJ B.8.2.	Međukulturne komunikacijske potrebe
OŠ (1) EJ B.8.3.	Stereotipi i predrasude o vlastitoj i drugim kulturama, kulturna uvjetovanost
SŠ (1) EJ B.1.1.	Kulturne sličnosti i razlike
SŠ (1) EJ B.1.3.	Stereotipi i predrasude o kulturama, prevladavanje nesporazuma
SŠ (1) EJ B.1.4.	Međukulturna iskustva
SŠ (1) EJ B.2.1.	Međukulturni odnosi, problematične situacije u međukulturnim susretima
SŠ (1) EJ B.2.3.	Stereotipi i predrasude o kulturama
SŠ (1) EJ B.2.4.	Međukulturna iskustva, utjecaj iskustava na oblikovanje uvjerenja i stavova
SŠ (1) EJ B.3.1.	Integriranje različitih kulturnih elemenata
SŠ (1) EJ B.3.3.	Stereotipi i predrasude o vlastitoj i drugim kulturama, izbjegavanje i prevladavanje nesporazuma
SŠ (1) EJ B.3.4.	Međukulturno iskustvo, rješavanje problematičnih situacija u međukulturnim odnosima, različita kulturna gledišta
SŠ (1) EJ B.4.1.	Važni kulturni elementi drugih kultura
SŠ (1) EJ B.4.2.	Kulturne specifičnosti, međukulturna interakcija
SŠ (1) EJ B.4.3.	Stereotipi i predrasude o vlastitoj i drugim kulturama, empatija

Njemački jezik

Kao i u slučaju kurikuluma Engleskog jezika i ovdje je jedna od tri glavne domene Međukulturna komunikacijska kompetencija kojom je obuhvaćena većina interkulturnih ishoda. Nastavno na to, i ishodi koji su obuhvaćeni razrađeni su u sličnom smjeru. Prvenstveno je naglasak na upoznavanju kulture u njemačkim govornim područjima, ali isto tako se radi i na prepoznavanju različitih kulturnih fenomena te aktivnom suočavanju s drugim kulturama. Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda ističu pojedine teme kroz koje je moguće razvijati otvorenost prema drugima i drugačijima. Kroz ishode se nastoji ostvariti razmatranje uzroka nesporazuma temeljenih na kulturnim različitostima, osvještavanje vlastitog načina razmišljanja te pronalaženje rješenja za nastale nesporazume. Dio tih ishoda ostvaruje se kroz izgradnju sposobnosti pojedinca da se stavi u tuđu poziciju te se tako odmakne od vlastitog kulturnog okruženja koje uvjetuje određene stavove. Osvještava se kulturna uvjetovanost te postojanje različitih oblika diskriminacije i stereotipa koji dovode do isključivanja drugih. Shodno tome, radi se i na osvještavanju o postojanju jednakih prava unatoč postojanju različitosti između pojedinaca te se učenici upoznaju s humanističkim vrijednostima poput suradnje, altruizma i poštivanja drugoga.



OŠ (1) NJ B.1.1.	Sličnosti i razlike između kultura
OŠ (1) NJ B.1.2.	Ophođenje prema osobama drugih kultura
OŠ (1) NJ B.1.3.	Običaji drugih kultura
OŠ (1) NJ B.2.1.	Sličnosti i razlike između kultura
OŠ (1) NJ B.2.2.	Ophođenje prema osobama drugih kultura
OŠ (1) NJ B.2.3.	Običaji i svakodnevica drugih kultura
OŠ (1) NJ B.3.1.	Sličnosti i razlike između kultura, tradicija drugih kultura
OŠ (1) NJ B.3.2.	Ophođenje prema osobama drugih kultura
OŠ (1) NJ B.3.3.	Blagdani i običaji
OŠ (1) NJ B.4.1.	Sličnosti i razlike između kultura, usporedba običaja, tradicija drugih kultura
OŠ (1) NJ B.4.2.	Međukulturni susreti, uzroci i rješavanje međukulturnih nesporazuma
OŠ (1) NJ B.4.3.	Međukulturni susreti, prihvaćanje različitosti
OŠ (1) NJ B.5.2.	Međukulturni susreti, uzroci i rješavanje međukulturnih nesporazuma
OŠ (1) NJ B.5.3.	Međukulturne konfliktne situacije, stereotipi
OŠ (1) NJ B.6.1.	Sličnosti i razlike između kultura
OŠ (1) NJ B.6.2.	Međukulturni susreti, uzroci i rješavanje međukulturnih nesporazuma, stereotipi i predrasude
OŠ (1) NJ B.6.3.	Međukulturne problemske situacije, međukulturne konfliktne situacije, stereotipi
OŠ (1) NJ B.7.1.	Sličnosti i razlike između kultura, usporedba običaja
OŠ (1) NJ B.7.3.	Jednaka prava usprkos različitosti, različite kulturne norme i vrijednosti, stereotipi i predrasude
OŠ (1) NJ B.8.1.	Sličnosti i razlike između kultura, osobni kulturni identitet, pripadnost kulturnim skupinama
OŠ (1) NJ B.8.2.	Kulturna uvjetovanost, nerazumijevanje u međukulturnim kontaktima
OŠ (1) NJ B.8.3.	Poštivanje kulturne različitosti, isključivanje drugih i drugačijih, predrasude i stereotipi
SŠ (1) NJ B.1.1.	Različite kulturne pojave, sličnosti i razlike između kultura, kulturna uvjetovanost
SŠ (1) NJ B.1.2.	Kulturna uvjetovanost, kulturni nesporazumi
SŠ (1) NJ B.1.3.	Diskriminacija, stereotipi i predrasude o pripadnicima drugih kultura i kulturnih skupina
SŠ (1) NJ B.2.1.	Sličnosti i razlike između kultura, različite kulturne pojave, osobni kulturni identitet, pripadnost kulturnim skupinama
SŠ (1) NJ B.2.2.	Kulturna uvjetovanost, kulturni nesporazumi
SŠ (1) NJ B.2.3.	Jednakost kultura i svjetonazora, kulturna raznolikost, prevladavanje nesporazuma i predrasuda o vlastitoj i drugim kulturama
SŠ (1) NJ B.3.1.	Kulturna uvjetovanost, kulturni kontekst, osobni kulturni identitet, kulturne skupine kojima pripada
SŠ (1) NJ B.3.2.	Kulturno uvjetovani problemi, rješavanje nesporazuma
SŠ (1) NJ B.3.3.	Jednakost ljudi usprkos različitosti, utjecaj međukulturnog iskustva, prihvaćanje kulturno uvjetovanih pojava
SŠ (1) NJ B.4.1.	Kulturna uvjetovanost, kulturni obrasci, doživljaj vlastite i drugih kultura
SŠ (1) NJ B.4.2.	Rješavanje kulturno uvjetovanih problema, međukulturna komunikacija

S obzirom na to da se ovaj predmet provodi isključivo u nižim razredima osnovne škole, nije moguće očekivati visoku kompleksnost sadržaja i pojmova koji se obrađuju. Stoga su ishodi ovog predmeta uglavnom usmjereni na odnose u zajednici, razvoj identiteta, postupke prema drugima te obilježavanje praznika i blagdana. Tako se ističe prepoznavanje posebnosti i vrijednosti drugih osoba i zajednica, uočavanje važnosti različitosti i ravnopravnosti. Nadalje, u sklopu razvoja identiteta dio je sadržaja usmjeren na lokalnu baštinu, važnost zavičaja i povijesne osobe te se i tu otvara mogućnost interkulturnih sadržaja. U četvrtom se razredu uvodi razlikovanje nacija, društvena različitost domovine te razvijanje osjećaja tolerancije.

PID OŠ C.1.1.	Obilježavanje praznika i blagdana
PID OŠ C.1.2.	Uvažavanje različitosti, ravnopravnost
PID OŠ C.2.1.	Obilježavanje praznika i blagdana
PID OŠ A.3.2.	Zavičaj, kulturno-povijeni spomenici
PID OŠ B.3.3.	Osobe i događaji iz zavičaja
PID OŠ C.3.1.	Zavičaj i razvoj identiteta, obilježavanje praznika i blagdana
PID OŠ B.4.3.	Zavičaj, kulturno-povijeni spomenici
PID OŠ C.4.1.	Društvene različitosti, različitost nacija
PID OŠ C.4.2	Prava i dužnosti pojedinca, poštivanje tuđih sloboda, uvažavanje različitosti, tolerancija

Geografija²

Postoji nekoliko skupina ishoda u okviru kurikulumu Geografija koji se dotiču interkulturnosti. U prvom redu kroz teme posvećene demografiji analizira se vjerska i narodnosna raznolikost stanovništva na nacionalnoj i svjetskoj razini te se uz te teme vezuju ishodi usmjereni na toleranciju i poštivanje raznolikosti. Zatim se kroz teme vezane uz europske integracije i globalizaciju razrađuju ishodi uz utjecaj nadnacionalnih zbivanja na identitet i kulturu pojedinaca te važnost suradnje i poštivanja u EU. Tom prilikom se ističe analiziranje jačanja i slabljenja nacionalizama, promicanje ljudskih prava te razmatranje multikulturalnosti u Hrvatskoj i svijetu.

GEO OŠ A.6.1.	Građanska prava
---------------	-----------------

² Isključivo u kurikulumu Geografije koriste se dvije oznake predmetnog područja kod pojedinih ishoda koji se odnose na oba područja



GEO OŠ B.A.6.3.	Positivan i tolerantan odnos prema drugim kulturnim zajednicama, poštivanje raznolikosti
GEO OŠ A.B.7.2.	Važnost suradnje i poštivanja različitosti
GEO OŠ A.B.7.3.	Europski građanin
GEO OŠ A.B.8.7.	Globalizacija i identitet
GEO SŠ B.2.1.	Uvažavanje različitosti, razumijevanje i suradnja bez obzira na nacionalne razlike
GEO SŠ A.4.1.	Globalizacija i identitet, multikulturalnost, ljudska prava
GEO SŠ B.A.4.2.	Kulturno-civilizacijski aspekti podijeljenosti svijeta

Povijest

Kurikulum Povijesti ne nudi značajan naglasak na interkulturni sadržaj. Iako se uči o drugim kulturama u ishodima učenja se ne ističu zadaci interkulturnog obrazovanja. Kroz ishode koji se bave holokaustom, zločinima protiv čovječnosti, kulturom sjećanja te oblikovanjem kolektivne i individualne memorije o prošlosti moguće je raditi na pitanjima ljudskih prava i borbi protiv rasnih/etničkih predrasuda. Osim toga, kao preporuke izbornih tema javljaju se teme vezane uz građanska i ljudska prava što također doprinosi ostvarivanju zadatka interkulturnog obrazovanja u tom aspektu.

POV OŠ A.8.1.	Holokaust, zločini protiv čovječnosti, demokracija
POV SŠ A.4.1.	Građanska i ljudska prava
POV SŠ E.4.1.	Kultura sjećanja

Sociologija

U kurikulumu Sociologije nalazi se nekoliko ishoda koje je moguće povezati s interkulturnim sadržajem. Treba istaknuti da je to predmet koji se predaje samo tijekom jedne školske godine te je očekivano prisutan manji broj ishoda. Detektirani ishodi vezani su uz razvoj društvenih vrijednosti poput demokratičnosti, tolerancije, solidarnosti te uz prepoznavanje i analiziranje društvenih i kulturnih razlika, uključujući etničke razlike. Isto tako, ističe se upoznavanje učenika s međukulturnim razlikama vezano uz instituciju obitelji. Iako malobrojni, ti ishodi imaju jasan interkulturni sadržaj te su usmjereni na postavljanje kultura u međuodnos.

SOC SŠ A.3.	Demokratičnost, tolerancija, solidarnost, suradnja
SOC SŠ B.1.	Kulturne različitosti, nejednakosti i identiteti
SOC SŠ B.2.	Brak i obitelj u različitim kulturama
SOC SŠ C.3.	Društveni odnosi, pojave i procesi u kulturi

Politika i gospodarstvo

U kurikulumu Politike i gospodarstva ne postoji značajnija zastupljenost ishoda koje je moguće povezivati s interkulturnim sadržajima. Ishodi koji su zastupljeni prvenstveno su vezani uz upoznavanje s ljudskim pravima ili na generalnoj razini (npr. propitivanje zaštite ljudskih prava u političkoj zajednici) ili specifičnije kroz upoznavanje zaštite individualnih i kolektivnih prava. Važno je istaknuti postojanje ishoda kojima se ostvaruje uklanjanje stereotipa, predrasuda i diskriminacije po različitim osnovama.

PG SŠ A.1.	Položaj građana, zaštita ljudskih prava
PG SŠ C.1.	Zaštita ljudskih prava bez obzira na različitosti, stereotipi i predrasude, diskriminacija

Likovna kultura i Likovna umjetnost

Kurikulum Likovne kulture i Likovne umjetnosti nema jasnih ishoda učenja koji bi upućivali na interkulturnu dimenziju. Izdvojeni ishodi tek se načelno dotiču povezivanja umjetnosti i različitih vjera, umjetnosti i uloge moći u društvu te propagande. Pojedini ishodi koji nisu izdvojeni ovdje usmjereni su na lokalnu baštinu i tradiciju te predstavljaju podlogu na temelju koje je moguće uvoditi interkulturene sadržaje iz učenikova okruženja (npr. spomenici osobama pripadnicima pojedine nacionalne manjine, posjete kulturnim ustanovama manjinske zajednice i slično).

SŠ LU B.3.1.	Analiza djela kroz odraz različitih vjera i kultova
SŠ LU B.3.2.	Oblikovanje građevina različitih kultura
SŠ LU B.4.1.	Umjetnost i iskazivanje moći i društvenog položaja
SŠ LU C.4.1.	Propagandna uloga umjetnosti, cenzura u umjetnosti

Glazbena kultura i Glazbena umjetnost

Uz upoznavanje s tradicijskom glazbom, instrumentima i običajima različitih regija Hrvatske veže se i upoznavanje s istim aspektima vezanim uz nacionalne manjine. Međutim, osim načelnog upoznavanja ne postoji komponenta povezivanja i uspostave interkulturnog odnosa.

OŠ GK C.4.2.	Zavičaj, manjinska kultura
OŠ GK A.5.3.	Glazbala manjinskih kultura i geografski udaljenijih kultura
OŠ GK C.5.2.	Zavičaj
OŠ GK C.5.3.	Manjinska kultura
OŠ GK A.6.2.	Glazbala manjinskih kultura i geografski udaljenijih kultura
OŠ GK C.6.2.	Manjinska kultura
OŠ GK C.7.1.	Manjinska kultura
OŠ GK A.7.2.	Glazbala manjinskih kultura i geografski udaljenijih kultura

KURIKULUMI MEĐUPREDMETNIH TEMA

Građanski odgoj i obrazovanje

Većina je izdvojenih ishoda orijentirana na upoznavanje s ljudskim pravima, njihovom zaštitom te promicanjem. To uključuje učenje o nacionalnim i međunarodnim institucijama, dokumentima te njihovoj ulozi. Vezano uz temu ljudskih prava obrađuju se i teme diskriminacije, predrasuda i stereotipa. To je očekivano upravo stoga što je jedna od tri glavne domene u okviru međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje upravo Ljudska prava. S obzirom na to, iz ciklusa u ciklus samo se usložnjavaju ishodi u toj domeni. Osim toga, treba izdvojiti ishode A.1.2., A.2.2., A.3.3., A.4.3., A.5.2. koji među stavovima koji se očekuju od učenika imaju navedeno promicanje interkulturnosti. Detaljnija razrada tih ishoda ne postoji, ali otvaraju mogućnost za rad na ovoj temi.

GOO A.2.1.	Ljudska prava
GOO A.2.2.	Ljudska prava, interkulturnost, stereotipi i predrasude
GOO A.3.1.	Ljudska prava
GOO A.3.2.	Ljudska prava
GOO A.3.3.	Ljudska prava, diskriminacija, interkulturnost, stereotipi i predrasude, govor mržnje
GOO B.3.3.	Položaj građanina Republike Hrvatske i građanina Europske unije
GOO A.4.1.	Ljudska prava
GOO A.4.2.	Ljudska prava
GOO A.4.5.	Ljudska prava, aktivan građanin, interkulturnost
GOO A.5.1.	Ljudska prava, diskriminacija
GOO A.5.2.	Ljudska prava, jednake mogućnosti, interkulturnost

Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije

Ishodi kurikuluma međupredmetne teme Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije, iako malobrojni, značajni su za poučavanje interkulturnih sadržaja. Kroz njih se omogućava razvijanje tolerancije, međukulturnog razumijevanja, poticanje interkulturnosti te rasprava o različitostima među ljudima i narodima. Osim toga, ističe se i rad na konceptima poput predrasuda i stereotipa te posljedice ponašanja temeljenih na predrasudama i stereotipima. Posebice treba istaknuti ishod IKT B.3.3. koji je usmjeren na poštivanje međukulturnih različitosti koje uključuje prilagodbu vlastitog ponašanja u komunikaciji s osobama iz drugih kultura te stvaranje pozitivnog stava prema međukulturnim razlikama. Kroz sve ishode vidljivo je jasno nastojanje da se učenici ne samo upoznaju s drugim kulturama, nego i da se dovedu u izravnu interakciju s pojedinim aspektima drugih kultura.

IKT B.2.3.	Tolerancija i međukulturno razumijevanje
IKT B.3.3.	Međukulturna različitost, interkulturnost, tolerancija
IKT B.4.3.	Predrasude i stereotipi među različitim kulturama, poštivanje različitih stajališta
IKT B.5.3.	Tolerancija, različitost, međukulturno razumijevanje

Održivi razvoj

Ishodi su usmjereni na prepoznavanje i prihvaćanje razlika među ljudima (npr. nacionalne i vjerske), razumijevanje međudnosa između svojih prava i prava drugih te identificiranje osobnih i kolektivnih identiteta. Posebno se ističe ishod A.4.1. u okviru kojeg se kritički raspravlja o izazovima i dobrobiti različitosti, različitim identitetima te se uspoređuje podrijetlo svog naroda i drugih naroda. S obzirom na to da se radi o međupredmetnoj temi, to otvara mogućnost obrade ovih sadržaja u okviru različitih predmeta.

ODR A.1.2.	Različitosti među ljudima
ODR C.2.1.	Ljudska prava
ODR C.2.2.	Međukulturna različitost
ODR A.3.4.	Međukulturnost
ODR A.4.1.	Kolektivni identitet, izazovi i dobrobiti različitosti, poštivanje tuđeg identiteta

Većina izdvojenih ishoda iz kurikuluma međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj je usmjerena na razvoj nacionalnog i kulturnog identiteta pojedinca, ali se jasno navodi i upoznavanje drugih i drugačijih skupina i identiteta, prepoznavanje stereotipa i predrasuda te uvažavanje drugih kultura. Također, u preporukama za ostvarivanje očekivanja se navodi povezivanje s drugim školama i zajednicama kroz Erasmus+ projekte kako bi se kroz komunikaciju s učenicima iz drugih zemalja upoznali s njihovom kulturom.

OSR B.3.1.	Poštivanje prava drugih
OSR C.1.4.	Kulturni identitet, blagdani
OSR C.2.4.	Kulturni identitet, običaji i tradicije drugih zajednica
OSR C.3.4.	Kulturni identitet, upoznavanje drugih zajednica i kultura
OSR C.4.2.	Poštivanje prava svih članova društva
OSR C.4.4.	Kulturni identitet, stereotipi i predrasude, vrijednosti drugih kultura, multikulturalnost
OSR C.5.4.	Multikulturni svijet, poštivanje kulturnog identiteta drugih, kulturne razlike

Poduzetništvo

Iako su zastupljena tri ishoda u okviru kojih se mogu obrađivati interkulturni sadržaji, treba istaknuti da su oni slabo razrađeni i uglavnom orijentirani na multikulturnu dimenziju. Tako se očekuje da učenici budu otvoreni prema multikulturalnosti te poštuju različitosti i multikulturalnost.

POD A.4.2.	Otvorenost prema multikulturalnosti
POD A.5.2.	Poštivanje različitosti, multikulturalnost
POD C.3.1.	Poštivanje različitosti, multikulturalnost

U predmetnim i međupredmetnim kurikulumima više dominiraju sadržaji vezani uz multikulturni pristup obrazovanju i općenito upoznavanje s različitim temama poput ljudskih prava, tolerancije i predrasuda. Interkulturni sadržaji su prvenstveno zastupljeni u kurikulumima stranih jezika te pojedinih međupredmetnih tema. Postojanje ishoda usmjerenih na multikulturni aspekt otvara nastavnicima mogućnost uvođenja interkulturene dimenzije kroz stavljanje naglaska na međusobni odnos između kultura te kontakte pripadnika kultura. U tom pogledu, o svakom pojedinom nastavniku ovisi na koji će način iskoristiti ponuđeni prostor te kroz izravan rad s učenicima raspraviti ove sadržaje. Nadalje, ishodi zastupljeni u međupredmetnim temama daju

podlogu predmetnim nastavnicima za jačanje interkulturne dimenzije u svojim predmetima unatoč tome što takvi ishodi nisu uopće zastupljeni ili su slabije zastupljeni u kurikulumima njihovih predmeta.

Kada se promatraju zadatci koji su definirani na samom početku, tada se može reći da su najzastupljeniji ishodi koji se mogu podvesti pod prvi (Interkulturni dijalog, suživot i kompetencije) i treći zadatak (Socijalna pravda, ljudska prava i borba protiv rasnih/etničkih predrasuda). Sadržaji iz drugog zadatka (Prilagodba, akulturacija i integracija) uglavnom su vezani uz nacionalne manjine te se njima bavi drugi dio analize.

UDŽBENICI

Na temelju prvog dijela analiza detektirani su ishodi koji su usmjereni na različite sadržaje vezane uz pitanje nacionalnih manjina. Slijedom toga, izdvojeni su pojedini predmeti i razredi unutar kojih se spominju ti ishodi. Tako su izdvojeni – Glazbena kultura (5. razred osnovne škole, 6. razred osnovne škole, 7. razred osnovne škole), Priroda i društvo (4. razred osnovne škole), Hrvatski jezik (5. razred osnovne škole), Geografija (7. razred osnovne škole, 3. razred gimnazije), Povijest (8. razred osnovne škole, 4. razred gimnazije), Politika i gospodarstvo (4. razred gimnazije).

Na temelju toga pristupljeno je prikupljanju aktualnih udžbenika triju izdavača (Alfa, Školska knjiga i Profil Klett) za ove predmete i razrede. Cilj analize bio je detektirati zastupljenost sadržaja u kojima se spominju različite nacionalne manjine te način predstavljanja nacionalnih manjina u okviru tih sadržaja. Za većinu predmeta i odgovarajućih razreda bilo je moguće prikupiti udžbenike svih triju izdavača, osim u slučaju predmeta Povijest za 4. razred gimnazije te predmeta Politika i gospodarstvo.

5. razred osnovne škole

Alfin udžbenik ne donosi posebne sadržaje vezane uz nacionalne manjine. Zastupljene su pjesme drugih naroda među kojima ima onih koje možemo smatrati matičnim državama (Italija, Bosna, Ukrajina, Mađarska). Međutim, ne postoji povezivanje s pozicijom nacionalnih manjina.

Udžbenik Školske knjige ima zasebnu lekciju vezanu uz nacionalne manjine u kojem se postojanje nacionalnih manjina adresira kao „bogatstvo“ te se usmjerava učenike da se različitostima gradi zajedničko kulturno naslijeđe. Upućuje se učenike da potraže skladbe, glazbala i narodne nošnje nacionalnih manjina iz svog kraja te ih se upućuje na konkretne skladbe pojedinih nacionalnih manjina. Osim toga, u ostatku udžbenika može se pronaći svega još jedan spomen nacionalnih manjina i to u dijelu kad se obrađuju pojedine regionalne tradicijske pjesme (Turopolje) gdje je postavljeno jedno pitanje vezano uz obilježavanje blagdana.

Profil Klett udžbenik ne spominje nacionalne manjine.

6. razred osnovne škole

Alfin udžbenik ne spominje nacionalne manjine.

Udžbenik Školske knjige donosi u potpunosti isti sadržaj kao i u 5. razredu. Uz to, kad se predstavljaju pjesme pojedinih regija, za Istru je predstavljena pjesma na talijanskom jeziku.

Profil Klett udžbenik donosi nekoliko aspekata vezanih uz nacionalne manjine. Jedan je kroz romsku tradicijsku glazbu koja je predstavljena u izvornom obliku, a uz to se nudi kratko pojašnjenje pjesme te se učenik upućuje na daljnje istraživanje o romskoj zajednici. Osim toga, na pozitivan se način apostrofira povezanost romske zajednice i glazbe i plesa. Nadalje, povezuje se tradicijska glazba Gorskog kotara sa slovenskom tradicijskom glazbom te ističe povezanost dvaju naroda kroz pjesme i doseljavanje slovenskog stanovništva u krajeve Gorskog kotara. Konačno, cjelina *Ljepota u raznolikosti* uvodno adresira pitanja poznavanja nacionalnih manjina (njihovu zastupljenost u Hrvatskoj, u zavičaju, prijateljstvo s pripadnicima manjina). Međutim,

sam sadržaj cjeline orijentiran je na skladbe iz neposrednog okruženja Hrvatske, odnosno usmjeren na matične zemlje pojedinih manjina (Austrija, Italija, Bosna i Hercegovina, Sjeverna Makedonija, Slovenija, Srbija, Kosovo, Mađarska, Ukrajina). Pri tome, nema povezivanja s nacionalnim manjinama u Hrvatskoj ili referiranja na njihove tradicije, osim dijelom kod slovenske skladbe gdje se postavlja pitanje u kojim se dijelovima Hrvatske pjevaju napjevi slična ugođaja i karaktera.

7. razred osnovne škole

Alfin udžbenik ne spominje nacionalne manjine. Eventualno se može izdvojiti navođenje pjesme *Ocho kandelikas* uz koju se navodi objašnjenje židovskog praznika Hanuka. Međutim, ni na koji se način ne naznačava da se radi o jednoj od nacionalnih manjina u Hrvatskoj.

Udžbenik Školske knjige donosi u potpunosti isti sadržaj kao i u 5. i 6. razredu.

Profil Klett udžbenik ne spominje nacionalne manjine.

Priroda i društvo

4. razred osnovne škole

Alfin udžbenik se detaljnije bavi nacionalnim manjinama u okviru poglavlja *Stanovništvo Republike Hrvatske*. Pri tome se faktografski navodi koje su nacionalne manjine najbrojnije, koje su vjeroispovijesti najzastupljenije među manjinama te da se srpska manjina koristi ćirilicom pismom. Konkretnije, navodi se da „tek manji broj Srba koristi ćirilicu (azbuka)“ (Jelić, 2018: 66). Pojedinačno se nabroja osam nacionalnih manjina. Ističe se da sve nacionalne manjine imaju jednaka prava i dužnosti, a *Želim znati više* sekcija donosi nekoliko detalja o pravu uporabe jezika i pisma te geografsku raspodjelu naselja u kojima žive nacionalne manjine. Osim toga, u lekciji *Naselja nizinskih krajeva* navodi se da u tom dijelu Hrvatske živi najviše pripadnika različitih nacionalnih manjina. U *Pojmovniku* je definiran pojam *Nacionalna manjina*. Navodi se da je to „narod koji živi izvan svoje države; u državi u kojoj živi u odnosu na matični narod je u manjini“ (Jelić, 2018: 115).

Udžbenik Školske knjige također ima poglavlje *Stanovništvo Hrvatske* u kojemu se navodi postojanje drugih nacionalnih manjina te ih ukupno nabroja petnaest. Navodi se da hrvatski narod i ostali narodi žive u suživotu. Pozivajući se na Opću deklaraciju o ljudskim pravima ističe se pravo na njegovanje kulture, običaja i vjere te uporabu pisma i jezika te da se takva prava jamče i nacionalnim manjinama u Hrvatskoj. Kroz ilustraciju se prikazuje razlika između Hrvata, Srba i Bošnjaka – izdvojene su razlike u vjeroispovijesti, jeziku i pismu.

Profil Klett udžbenik u poglavlju *Stanovništvo Republike Hrvatske* navodi postojanje pripadnika nacionalnih manjina te izrijekom nabroja njih osam. Ističe se njihova ravnopravnost koja se jamči Ustavom, a kroz grafički prikaz daje se pregled udjela. Pri tome, konkretno su navedeni samo Srbi i Bošnjaci, a druge se nacionalne manjine izdvajaju pod izrazom „ostali“. Ističu se i pojedine vjeroispovijesti (katolička, pravoslavna, islamska i židovska), ali se ne povezuju s konkretnim nacionalnim manjinama. Detaljnije je predstavljena Češka beseda kao društvo koje okuplja pripadnike češke manjine u Hrvatskoj te uloga tog društva. *Pojmovnik* definira *Nacionalnu manjinu* kao „dio naroda koji ne živi u svojoj, već u drugoj državi“ (Škreblin, Basta i Svoboda Arnautov, 2020: 67).

Hrvatski jezik

5. razred osnovne škole

Alfin udžbenik Hrvatske jezične niti u poglavlju *Hrvatski jezik i dvojezičnost* kroz tekst razgovora dviju prijateljica donosi primjer dvojezičnosti. Prikazani se primjer referira na mađarsku nacionalnu manjinu te, osim dvojezičnosti, pojašnjava i mogućnosti obrazovanja na nacionalnom jeziku. Nabrojene su i neke druge nacionalne manjine i to njih petnaest poimence, uključujući mađarsku. Definirani su pojmovi „materinski jezik“, „dvojezični govornik“ i „nacionalna manjina“, a ističe se i jamčenje slobodne uporabe jezika i pisma nacionalnim manjinama u Hrvatskoj.

Alfin udžbenik Hrvatska riječ pri opisu blagdana u svijetu donosi primjer židovske djevojčice iz Hrvatske koja opisuje blagdan Hanuku. Osim toga, nema referiranja na nacionalne manjine u Hrvatskoj, ali se obrađuju pojedini tekstovi autora iz matičnih država pojedinih manjina.

Udžbenik Školske knjige *Hrvatski bez granica 5* (1. dio) u poglavlju *Hrvatski jezik i dvojezičnost* predstavlja dvojezičnost na primjeru razgovora dviju djevojčica od kojih jedna pripada mađarskoj nacionalnoj manjini. Definišu se pojmovi „materinski jezik“, „drugi jezik“, „dvojezičnost“, „manjinski jezik“ i „službeni jezik“. Daje se navod ustavnog prava na slobodno korištenje jezikom i pismom, pravo na obrazovanje na materinskom jeziku te se nabraja većina nacionalnih manjina u Hrvatskoj. Nacionalna manjina definirana je kao „skupina stanovnika jedne države koja se po svojoj nacionalnoj pripadnosti razlikuje od većine stanovništva te države“ (Levak, Močibob, Sandalić, Pettö, i Budija, 2020a: 58)

U udžbeniku Školske knjige *Hrvatski bez granica 5* (2. dio) daje se samo kratka opaska da se nacionalnim manjinama u Republici Hrvatskoj jamči pravo na izražavanje nacionalne pripadnosti i korištenje materinskog jezika.

Udžbenik Školske knjige *Volim Hrvatski* donosi zasebni dio pod nazivom *Materinski i drugi jezik – dvojezičnost* u kojem su definirani pojmovi „materinski jezik“, „drugi jezik“, „službeni jezik“ i „manjinski jezik“. Ukratko se donosi pregled ustavnih prava nacionalnih manjina vezanih uz uporabu jezika, pisma, kulture i običaja.

Udžbenik Školske knjige *Naš Hrvatski* u prvom poglavlju pod nazivom *Hrvatski jezik* definira pojmove „standardni jezik“, „materinski jezik“, „drugi jezik“ i „jezik nacionalne manjine“, a izdvojene su samo najbrojnije nacionalne manjine u Hrvatskoj koje se koriste svojim jezikom (Srbi, Bošnjaci, Mađari, Albanci, Romi i Talijani). Posebno se ističe da je potrebno poštovati jezike drugih naroda.

Udžbenik Školske knjige *Snaga riječi* vezano uz pjesmu *Tvoja zemlja* Drage Britvića donosi pitanja za raspravu te su pojedina od njih usmjerena na nacionalne manjine. Tako se učenike potiče da nabroje nacionalne manjine u Hrvatskoj te ih se pita slažu li se „s time da s nacionalnim manjinama trebamo ostvariti suživot u miru i poštovanju različitosti“ (Šojat, 2020: 57). Treba istaknuti da se ta pitanja povezuju s temom tolerancije.

Udžbenik Profil Kletta *Hrvatski za 5* u poglavlju *Jezik i društvo* definira hrvatski jezik kao „drugi jezik“ pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj te kroz tekst o dječaku predstavlja češku nacionalnu manjinu, dvojezičnost u školi te kulturne aktivnosti. U posebnom se dijelu definira

jezik nacionalnih manjina te su pobrojane nacionalne manjine u Hrvatskoj, grafički je prikazano na kojim područjima u Hrvatskoj žive te se ističe ustavno pravo na upotrebu manjinskog jezika. Nacionalne manjine definirane su kao „pripadnici drugih naroda koji su tradicionalno nastanjeni u nekoj državi“ (Družijanić-Hajdarević, Greblički-Miculinić, Matošević, i Romić, 2020: 36).

Udžbenik Profil Kletta *Petica* ne donosi sadržaje vezane uz nacionalne manjine.

Geografija

7. razred osnovne škole

Alfin udžbenik ne adresira pitanje nacionalnih manjina.

Udžbenik Školske knjige u poglavlju *Brojni narodi i države* razmatra pitanje jednonacionalnih i višenacionalnih država, ali se nacionalne manjine ne spominju eksplicitno.

Profil Klett udžbenik ima poglavlje pod nazivom *Pripadati većini i manjini* te se unutar njega, između ostalog, razmatra položaj nacionalnih manjina, država koje ne priznaju položaj nacionalnih manjina, onih koje priznaju samo građane koji govore različitim jezicima te skupinu država koje prepoznaju razlikovanje većinskog naroda i nacionalnih manjina. Poseban se naglasak stavlja na romsku zajednicu te predrasude, stereotipe i diskriminaciju s kojima se susreću pripadnici ove zajednice. Konačno, cjelokupno se razmatranje položaja nacionalnih manjina stavlja u okvir zaštite ljudskih prava u Europskoj uniji.

3. razred gimnazije

Alfin udžbenik ne spominje eksplicitno nacionalne manjine. U poglavlju *Broj i razmještaj stanovnika u Hrvatskoj* tek se u jednom od zadataka predlaže provedba popisa stanovništva u lokalnom okruženju te izrada grafičkog prikaza etničke strukture.

Udžbenik Školske knjige u poglavlju *Popisi stanovništva u Hrvatskoj* prilikom navođenja podataka koji se prikupljaju navodi narodnost, materinski jezik i vjeru što omogućuje raspravu o različitostima vezanim uz nacionalne manjine u Hrvatskoj. Nadalje, poglavlje *Migracije stanovništva Hrvatske* ističe iseljavanje nacionalnih manjina koje su živjele u Hrvatskoj u razdoblju od 1880. do 2019. godine te posebno apostrofira Srbe i Talijane te useljavanje stanovnika za

vrijeme Habsburške monarhije i Jugoslavije. Ovo daje podlogu za raspravu današnjem sastavu nacionalnih manjina u Hrvatskoj što se posebnim zadacima u udžbeniku i potiče. Konačno, u raspravi o strukturi stanovništva Hrvatske navodi se zastupljenost pojedinih nacionalnih manjina (njih sedam), prostorna zastupljenost te se ističe da bi raznovrsnost trebala biti preduvjet za bolji razvoj društva. Osim toga, ističe se i raznolikost vjerskog sastava stanovništva te se pojedine nacionalne manjine povezuju s pripadnošću pojedinim religijama.

Profil Klett udžbenik ne adresira sadržaj vezan uz nacionalne manjine.

Povijest

8. razred osnovne škole

U Alfinom udžbeniku u kontekstu proglašenja Hrvatske kao samostalne i suverene države ističe se donošenje odluka i dokumenata kojima se nacionalnim manjinama jamče građanska prava i kulturna autonomija. Vezano uz temu Domovinskog rata uglavnom se navodi uopćeno gledanje na pripadnike Srba u Hrvatskoj te se ističe njihovo protuhrvatsko raspoloženje i sudjelovanje u oružanoj pobuni. U jednom se dijelu navodi odmak od takvog uopćenog pogleda te se ističe da se „dio njih odlučio na oružanu pobunu“ (Bekavac i Jareb, 2020: 155), a pobunjeni se karakteriziraju kao srpski ekstremisti i teroristi. S druge strane, navodi se i sudjelovanje pripadnika nacionalnih manjina u obrani Vukovara. Tako se ističe sudjelovanje Srba, Mađara, Rusina, Slovaka, Nijemaca i drugih.

Iznosi se i stanje za vrijeme i nakon provedbe akcije Oluja. Odlazak srpskog stanovništva se, kroz sekundarni izvor, prikazuje kao organizirana evakuacija. Nadalje, vezano za ratne zločine ističe se da je „vodstvo pobunjenih Srba u Hrvatskoj najodgovornije za stradanje i patnju svojih sunarodnjaka jer je odbacilo sve mirovne ponude“ (Bekavac i Jareb, 2020: 175), sekundarnim izvorima se donosi broj prijavljenih, optuženih i osuđenih osoba za kaznena djela na područjima oslobođenima u Oluji ističući da to nije bio dio službene hrvatske politike.

Tema mirne reintegracije ukratko je predstavljena, navedeno je da su predstavnici pobunjenih Srba pristali na takav dogovor te da je potpisan Erdutski sporazum. Ne navode se detalji sporazuma.

Udžbenik Školske knjige donosi navod iz Božićnog ustava u kojem je vidljivo isticanje da je Republika Hrvatska država i drugih naroda i manjina. Pri tome se izrijeком navode Srbi, Muslimani, Slovenci, Česi, Slovaci, Talijani, Mađari i Židovi te da se štite njihova prava i jamči ravnopravnost. Vezano uz ratne sukobe ističe se sudjelovanje pobunjenih Srba, ali isto tako se navodi da se pobunio dio Srba, a da su mnogi bili „pasivni promatrači ili nevoljki sudionici“ (Erdelja i Stojaković, 2020: 213) te da je velik dio živio u dijelovima Hrvatske u kojima nije bilo proglašavanja autonomnih oblasti.

Donosi se i pregled kršenja ljudskih prava pripadnika srpske nacionalne manjine u Hrvatskoj za vrijeme rata te se navodi nasilno otimanje stanova, otpuštanje s posla te bespravno oduzimanje imovine. Vezano uz operaciju Oluja navodi se da je organizirana evakuacija srpskog stanovništva te da je gotovo „cjelokupno srpsko stanovništvo s okupiranih područja napustilo Hrvatsku“ (Erdelja i Stojaković, 2020: 223). Istaknuta su i ubojstva srpskih civila, pljačkanje i uništavanje imovine te neprimjerena reakcija hrvatskih vlasti vezano uz sprječavanje tih zločina. Uz to, navedeno je da postoje različiti pogledi u Srbiji i u Hrvatskoj na to da je srpsko stanovništvo napustilo Hrvatsku te se učenike potiče na promišljanje o tome zašto postoje različita tumačenja. U razmatranju posljedica Domovinskog rata odlazak srpskog stanovništva se navodi kao jedan od razloga izmijenjenog etničkog sastava Hrvatske.

U pogledu mirne reintegracije ističe se potpisivanje Temelnog sporazuma za istočnu Slavoniju, Baranju i zapadni Srijem (Erdutski sporazum) te postojanje nezadovoljstva dijela hrvatskog i srpskog stanovništva takvim rješenjem. Nastavno na to ističe se i donošenje Zakona o oprostima 1996. godine kao pravnom aktu koji je pomogao u normalizaciji odnosa.

U Profil Klett udžbeniku navodi se da dio srpskog stanovništva ne priznaje novoizabranu hrvatsku vlast te ih se karakterizira kao pobunjenike. Nema drugih karakterizacija te se u okviru proglašenja samostalne i suverene Hrvatske ne spominju prava nacionalnih manjina. U kontekstu operacije Oluja ističe se da je nekoliko „desetaka tisuća srpskih vojnika i civila napustilo područje

Hrvatske" (Đurić, 2019: 240), da su neodgovorni pojedinci pljačkali i uništavali imovinu izbjeglih Srba te da je došlo do ubijanja. Tema mirne reintegracije nije posebno obrađena, nego se samo ukratko navodi da je na temelju Erdutskog sporazuma proveden proces mirne reintegracije.

Svi udžbenici obrađuju temu zločina nad pripadnicima pojedinih manjina u Nezavisnoj državi Hrvatskoj tijekom Drugog svjetskog rata navodeći postojanje rasnih zakona te progone Srba, Židova i Roma.

4. razred gimnazije

Alfin udžbenik ističe organiziranje Srpske demokratske stranke, okupljanje oko te stranke dijela hrvatskih Srba koji je želio odcjepljenje te ih karakterizira kao srpske pobunjenike pri početku sukoba. Navode se ustavne promjene iz 1990. godine i jamčenje uporabe ćirilice u područjima s većinskim srpskim stanovništvom, zatim i definiranje naroda i manjina, jamčenje ravnopravnosti i drugih pratećih prava te usvajanje povelje o pravima Srba iz 1991. godine kroz koju se, između ostalog, jamče prava na nacionalni jezik, kulturu i političko organiziranje. Vezano uz akciju Oluja ističe se da je srpskim pobunjenicima ostavljen prolaz za odlazak, da je dio napuštao teritorij i prije početka akcije te da su odlazak organizirale vlasti Republike Srpske Krajine što je poduprto transkriptom odluke vodstva RSK o evakuaciji. Ukratko se spominje nedjelotvornost hrvatskih vlasti u sprječavanju i kažnjavanju zločina (ubojstava, pljačke i paleža) nakon akcije. Pitanje mirne reintegracije ne spominje odnose s nacionalnim manjinama. Navodi se datum potpisivanja Erdutskog sporazuma te dvogodišnje razdoblje ulaska hrvatskih vlasti na do tad okupirani prostor.

Udžbenik Školske knjige također navodi ustavne promjene iz 1990. godine kroz koje se ističe da je Hrvatska država hrvatskog naroda i država pripadnika drugih naroda i manjina koji su poimence navedeni. Vezano uz početak ratnih događanja navodi se ustroj paravojnih srpskih postrojbi i početak pobune. Isto kao i u udžbeniku za 8. razred osnovne škole ističe se da se radi o pobuni dijela Srba u Hrvatskoj te da su mnogi bili samo „pasivni promatrači ili nevoljki sudionici“ (Erdelja i Stojaković, 2020: 277), a da je i znatan broj živio u drugim dijelovima Hrvatske u kojima nije došlo do pobune. Adresira se i kršenje ljudskih prava Srba koji su živjeli na područjima koje je kontrolirala hrvatska vlast – otpuštanja s posla, protjerivanje iz stanova, oduzimanje imovine. Vezano uz akciju Oluja navodi se organizirano evakuiranje stanovništva u organizaciji vlasti RSK

te kriminalna ponašanja pojedinaca (palež, pljačka i ubojstva) na koje „hrvatska vlast nije prikladno reagirala“ (Erdelja i Stojaković, 2020: 285). Također, ponavlja se postojanje različitih tumačenja odlaska srpskog stanovništva od strane srpskih i hrvatskih vlasti. U pogledu mirne reintegracije navodi se potpisivanje Temelnog sporazuma za istočnu Slavoniju, Baranju i zapadni Srijem (Erdutski sporazum) te postojanje nezadovoljstva dijela hrvatskog i srpskog stanovništva takvim rješenjem. Nastavno na to ističe se i donošenje Zakona o oprostima 1996. godine kao pravnom aktu koji je pomogao u normalizaciji odnosa.

Oba udžbenika obrađuju temu zločina nad pripadnicima pojedinih manjina u Nezavisnoj državi Hrvatskoj tijekom Drugog svjetskog rata navodeći postojanje rasnih zakona te progone Srba, Židova i Roma.

Politika i gospodarstvo

4. razred gimnazije

Alfin udžbenik ima zasebno poglavlje *Nacionalne manjine* u kojem je veći dio posvećen teorijskom pregledu pojma te vezanog sadržaja (npr. poteškoće u ostvarivanju prava, izoliranost od šire zajednice, zaštita prava, modeli integracije manjina). Drugi dio poglavlja donosi izvod iz Ustava Republike Hrvatske ravnopravnosti nacionalnih manjina te popratnim pravima. Kratki popis prava nacionalnih manjina predstavljen je u poglavlju *Zaštita ljudskih prava* u vidu nabiranja. Daje se i pregled postotnog udjela pojedinih nacionalnih manjina te se izrijekom navodi njih osam. U poglavlju koje se bavi političkim strankama u Hrvatskoj samo se u nabiranju kao jedna od stranaka navodi i stranka nacionalne manjine bez navođenja primjera, a kod izbornog sustava se ističe jamčenje osam mandata za pripadnike nacionalnih manjina bez dodatnih objašnjenja. Ističe se samo da je svaki mandat predviđen „za određenu nacionalnu manjinu prema broju pripadnika manjine“ (Knežević-Hesky, 2020: 56).

Udžbenik Školske knjige u poglavlju *Narod, nacija, manjina, državljanin Republike Hrvatske, građanin* donosi dio koji se bavi pojmom manjine, načinom njihove zaštite te mogućnostima rješavanja pitanja manjine. Osim teorijskog dijela zasebno su predstavljene nacionalne manjine u Hrvatskoj te se navodi da su Ustavom definirane 22 nacionalne manjine, kojim člancima Ustava se definiraju i štite njihova prava te da imaju osam zastupnika u Saboru, ali nema detaljnijih

informacija. Sve su manjine poimence nabrojene u tablici koja donosi broj pripadnika svake pojedine manjine te njihov postotni udio u ukupnom stanovništvu. U poglavlju koje se bavi političkim strankama u Hrvatskoj samo se u nabranju kao jedna od stranaka navodi i stranka nacionalne manjine bez navođenja primjera, a u poglavlju o izborima tek se navodi da imaju osam predstavnika u Saboru. Konačno, u dijelu o nacionalnim manjinama posebno se ističe da poslijeratno razdoblje donosi i političku netoleranciju, ali se ne navodi prema kome i iz kojeg razloga.

Generalni zaključak je da su sadržaji vezani uz nacionalne manjine minimalno prisutni u udžbenicima te ne nude konkretnije informacije o nacionalnim manjinama. Pri tome, prisutno je i ponavljanje istovjetnih sadržaja u različitim razredima (primjer Školske knjige i udžbenika za glazbenu kulturu i povijest). Većina se sadržaja svodi na isticanje postojanja nacionalnih manjina te da se njima jamči ravnopravnost u okviru nacionalnog zakonodavstva. Međutim, tek se u jednom od razmatranih udžbenika, udžbeniku za politiku i gospodarstvo Školske knjige, nabrajaju svih nacionalne manjine – njih 22, dok se u ostalima uglavnom nabraja njih pet do deset. Treba istaknuti da, primjerice, niti jedan udžbenik za politiku i gospodarstvo ne donosi precizne informacije o zastupljenosti i načinu izbora manjinskih zastupnika za Hrvatski sabor.

Kod navođenja konkretnih primjera u sadržajima vezanim uz nacionalne manjine uglavnom se izdvajaju češka i mađarska nacionalna manjina, a tek sporadično ostale (npr. pjesma na talijanskom u Glazbenoj kulturi). S druge strane, srpska nacionalna manjina ili dio njezinih pripadnika najčešće se konkretno spominju u sadržajima vezanima uz Domovinski rat. U tom kontekstu, jedino se u udžbenicima povijesti Školske knjige za 8. razred osnovne škole i 4. razred gimnazije jasno ističe da je dio Srba u Hrvatskoj nevoljko sudjelovao ili nije uopće sudjelovao u pobuni te se adresiraju kršenja ljudskih prava Srba koji su živjeli na područjima koja je kontrolirala hrvatska vlast.

Treba istaknuti da ni u jednom udžbeniku nije primijećeno isticanje doprinosa pripadnika pojedinih nacionalnih manjina (odnosno onih drugog etničkog porijekla ako je taj doprinos prethodio formalnom definiranju nacionalnih manjina) u razvoju umjetnosti, znanosti, sporta i drugih značajnih grana. Tako nacionalne manjine u svim udžbenicima uglavnom ostaju jedna

apstraktna i depersonalizirana zajednica o kojima su navedene tek osnovne faktičke informacije, a učenici uglavnom neće biti u prilici ni saznati koje to sve nacionalne manjine postoje u Hrvatskoj.

Među udžbenicima svih razmatranih izdavača primjetno je da udžbenici Školske knjige posvećuju nešto više pozornosti temama nacionalnih manjina te donose ponajviše pozitivnih karakterizacija pripadnika nacionalnih manjina. Međutim, i u njima je taj sadržaj uglavnom sporadičan.

Popis literature

Akmađža, M., Jareb, M., i Radelić, Z. (2020). *Povijest 4 - udžbenik za 4. razred gimnazije*. Zagreb: Alfa.

Allemann-Ghionda, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. In: James A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education*, 134-145. New York: Routledge.

Ambruš-Kiš, R., Janković, A., Matoš, N., Seletković, T. i Šimunović, Z. (2020). *Glazbeni krug 7 – udžbenik glazbene kulture za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Ambruš-Kiš, R., Janković, A., Matoš, N., Seletković, T. i Šimunović, Z. (2020). *Glazbeni krug 6 – udžbenik glazbene kulture za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Ambruš-Kiš, R., Janković, A., Matoš, N., Seletković, T. i Šimunović, Z. (2020). *Glazbeni krug 5 – udžbenik glazbene kulture za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Banov, N., Brđanović, D., Frančišković, S., Ivančić, S., Kirchmayer Bilić, E., Martinović, A, Novosel, D. i Pehar, T. (2020). *Allegro 7 – udžbenik glazbene kulture u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Banov, N., Brđanović, D., Frančišković, S., Ivančić, S., Kirchmayer Bilić, E., Martinović, A, Novosel, D. i Pehar, T. (2020). *Allegro 6 – udžbenik glazbene kulture u šestom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Banov, N., Dvořak, V., Frančišković, S., Ivančić, S., Jeličić Špoljar, M., Kirchmayer Bilić, E., Martinović, A, Novosel, D. i Pehar, T. (2020). *Allegro 5 – udžbenik glazbene kulture u petom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bekavac, S. i Jareb, M. (2020). *Povijest 8 - udžbenik za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Benić, Đ., i Vulić, N. (2019). *Politika i gospodarstvo - udžbenik za četvrti razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.

Bežen, A., Vešligaj, L., Katić, A., Dilica, K. i Randić Đorđević, I. (2019). *Hrvatska riječ 5 – čitanka iz hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Bleszynska, K.M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545, DOI: 10.1080/14675980802568335

Breličić, D., Đonlić, N., Jambrošić, N. S. i Ostojić, A. (2020). *Svijet glazbe 7 – udžbenik iz glazbene kulture za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Čorić Grgić, S. i Bakarić Palička, S. (2020). *Eureka! 4 – udžbenik prirode i društva u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Družijanić-Hajdarević, E., Greblički-Miculinić, D., Matošević, K. i Romić, Z. (2020). *Hrvatski za 5 – udžbenik iz hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Drvenkar, H., Godinić, M., Jukić, J. i Migles, D. (2020). *Geografija 3 – udžbenik za treći razred gimnazije*. Zagreb: Alfa.

Đurić, V. (2019). *Vremeplov 8 – udžbenik povijesti za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Erdelja, K., i Stojaković, I. (2020). *Koraci kroz vrijeme 4 - udžbenik povijesti u četvrtom razredu gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.

Erdelja, K., i Stojaković, I. (2020). *Tragom prošlosti 8 - udžbenik povijesti za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Gall, H., Jukopila, D. i Kralj, P. (2020). *Geo 3 – udžbenik geografije u trećem razredu gimnazija i strukovnih škola*. Zagreb: Školska knjiga.

Gašparđi, A., Lazarić, T., Raguž, N., Ostojić, A. i Štefanec, Z. (2020). *Svijet glazbe 5 – udžbenik iz glazbene kulture za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Grebljčki-Miculinić, D., Grbaš Jakšić, D. i Matošević, K. (2020). *Petica – čitanka iz hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Hrestak, M. (2015). *Terra 3 – udžbenik geografije za treći razred gimnazije*. Zagreb: Profil Klett.

Ilić, M. i Orešić, D. (2020). *Gea 3 – udžbenik geografije u sedmom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Imre, S., Perić, P., Pintarić, M. i Stiperski, Z. (2020). *Geografija – udžbenik geografije za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Jambrošić, N. S., Ostojić, A. i Raguž, N. (2020). *Svijet glazbe 6 – udžbenik iz glazbene kulture za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Jelić, T. (2018). *Moja domovina 4 – udžbenik iz prirode i društva za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Klarić, Z. i Jelić, T. (2020). *Geografija 3 – udžbenik za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Knežević-Hesky, A. (2020). *Politika i gospodarstvo – udžbenik za četvrti razred gimnazije*. Zagreb: Alfa.

Levak, J., Močibob, I., Sandalić, J., Pettö, I. i Budija, K. (2020a). *Hrvatski bez granica 5 – integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za peti razred osnovne škole 1. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

Levak, J., Močibob, I., Sandalić, J., Pettö, I. i Budija, K. (2020b). *Hrvatski bez granica 5 – integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za peti razred osnovne škole 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

Miloloža, S., Cikuša, R., Šimić, D. i Petrović, D. (2020). *Hrvatske jezične niti 5 – udžbenik iz hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Portera, A. (1998). Multiculture, identity, educational need and possibilities of (intercultural) intervention. *European Journal of Intercultural Studies*, 9,(2): 209–18.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.

Puzić, S. (2007). Intercultural education in the European context: Analysis of selected European curricula. *METODIKA: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8(15), 390-407.

Rihtarić, A., Latin, S. i Majić, Ž. (2020). *Volim hrvatski 5 – udžbenik hrvatskoga jezika u petom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Škrebilin, S., Basta, S. i Svoboda Arnautov, N. (2020). *Pogled u svijet 4 – udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett.

Šojat, A. (2020). *Naš hrvatski 5 – udžbenik hrvatskoga jezika u petom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Šojat, A. (2020). *Snaga riječi 5 - hrvatska čitanka za peti razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.



„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Nemzetiségi reprezentáció, multikulturális tartalmak és az interkulturális nevelés lehetőségei a kerettantervekben és a tankönyvekben

Emberség Erejével Alapítvány
2021

Tartalomjegyzék

Bevezető

I. Az interkulturális nevelés fogalomköre és tartalmi elemei

Kultúra és identitás

Nemzet és nemzetiség

Multikulturalizmus és interkulturális nevelés

II. A kutatás célja és módszertana

III. Vizsgált fogalmak előfordulási gyakorisága a 2020-as kerettantervekben

IV. Nemzetiségi, multikulturális tartalmak jelenléte és az interkulturális nevelés lehetőségei a kerettantervekben

Általános iskola alsó tagozat

Általános iskola felső tagozat

Gimnázium (9–12. évfolyam)

Szakképző iskola (9–11. évfolyam)

V. Az erkölcsi nevelés bevezetése és alakulása az általános iskolai etika kerettantervek és tankönyvek alapján

VI. Roma/cigány reprezentáció a kerettantervekben és a tankönyvekben

Felhasznált irodalom

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Bevezető

A társadalmi sokféleség, a kultúrák közötti párbeszéd, a pozitív, mások felé nyitott identitás kialakítása a multikulturális társadalmak alapértékét képezik. Hazánk soknemzetiségű országként jogilag 13 honos nemzetiséget ismer el, és Baranya megye az országnak az egyik olyan térsége, ahol a többnemzetiségi együttélés és hagyománytisztelet a leginkább tetten érhető. Ahol a kultúrák közötti párbeszéd és a sokszínűség megtartása, ápolása közös érték, ahol a nemzetiségi és szomszédsági kapcsolatok nem állnak meg az államhatárokon, ott a folyók inkább összekötnék, mintsem szétválasztanának. Igaz ez a magyar Baranya és a horvát Baranjska régiók lakói esetében is.

Identitásunk kialakulásában, személyiségünk kibontakozásában alapvetően meghatározó, hogy milyen értékekkel és mintázatokkal rendelkező családba születünk. Az elsődleges szocializációs színtért kiegészítik majd továbbiak is. Kisiskolásként, mikor átlépjük az iskola kapuját, egy új szocializációs színtérbe is lépünk, mindenkor iskolánk közösségei – kortársaink és pedagógusaink – lenyomatot hagynak személyiségünkön és alakítói lesznek identitásunknak, személyes kultúránknak. Felnőttkorunkban további színterek szereplői hatnak ránk, és természetesen mi is egyre több platformon gyakorlunk hatást másokra. Ugyanakkor a humán szakmák képviselői egyöntetűen egyetértenek abban, hogy a közvetlen családuknak vagy annak hiányában a kora gyermekkori szűken vett milióntól az iskola közege az, amely hosszú távon is meghatározó identitásunk formálódásában. A pedagógusainkkal való együttlét – melyben az ismeretátadás és a nevelés elválaszthatatlanok egymástól – olyan személyiségformáló élmény, amely rádöbbszent bennünket arra, hogy milyen gazdag a világunk, s milyen sokfélék vagyunk. Az iskola optimális esetben érdeklődésre, nyitottságra, tudásra ösztönöz, és megtaníthat arra is, hogy falak helyett hidakat építsünk magunk és mások közé.

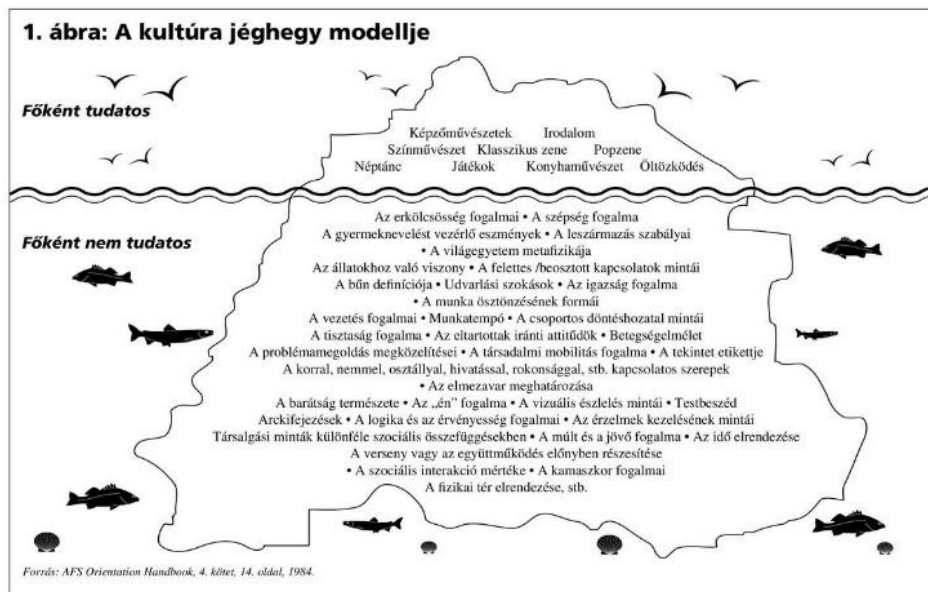
Jelen kutatás a Transcultural Alliance in Croatia and Hungary (T.E.A.C.H.) projekt keretében született. Alapvető célja, hogy tisztázza az interkulturális nevelés fogalmkörét, tartalmi elemeit, továbbá azt vizsgálja, hogy a 2020. szeptember 1-től bevezetésre került új Nemzeti alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó általános iskolai, gimnáziumi és szakiskolai kerettantervek milyen lehetőséget kínálnak az iskolatípusok pedagógusai és külső szakemberek számára az interkulturális nevelés megvalósítására. A dolgozat továbbá betekintést nyújt az elmúlt évek azon kutatási eredményeibe is, melyek a kerettantervek és tankönyvek vonatkozásában vizsgálták a roma/cigány nemzetiségi reprezentáció alakulását.

I. Az interkulturális nevelés fogalomköre és tartalmi elemei

Kultúra és identitás

Tágan értelmezve a kultúra olyan érték- és viselkedésrendszer, amely lehetővé teszi számunkra önmagunk és a körülöttünk lévő világ közti kapcsolat értelmezését, megértését. Identitásfejlődésünk során alapvető meghatározottsággal bír a családunk, az a kultúra, melybe beleszületünk, majd a személyiségformálódásunk során az elsődleges szocializációs színtér kibővül, és más kulturális közegek és közösségek is lenyomatot képeznek személyiségünkben. Míg csak egyetlen kultúrát ismerünk, amelybe beleszülettünk, addig sokszor nem is vagyunk tudatában saját kulturális rendszerünknek, legtöbbször akkor tudatosul mindez bennünk, amikor szembetalálkozunk más kultúrák sokszínűségével, és megéljük a másságainkat és hasonlóságainkat.

Az egyik legismertebb elmélet a kultúra és az identitás viszonyáról **Goldman jéghegymodellje**, a szerző Freud topológiai modelljét vette alapul. Freud a személyiséget vizsgálva azt feltételezte, hogy létezik egy tudatos és egy tudattalan tartomány, illetve e kettő között egy átjárható rész, a tudatelőttes. Szerinte a viselkedésünket a leginkább a tudatelőttes és a tudattalan határozza meg. A jéghegymodell ezt a gondolatmenetet a kultúrák megértése kapcsán viszi tovább.



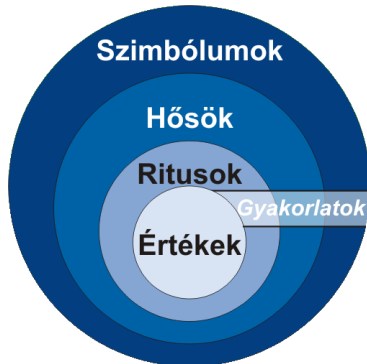
Goldman: A kultúra jéghegymodellje

A kultúrának is vannak látható részei – az építészet, a művészet, a konyhaművészet, a zene és a nyelv, hogy csak néhányat említsünk közülük –, melyek könnyen beazonosíthatóak. Ugyanakkor a kultúra erőteljes alapjait – pl. az adott kultúrájú embercsoport történelmét, normáit, értékeit és a térről, a természetről, az időről alkotott alapvető feltevéseit – már nehezebb felismerni. A modellben a jéghegynek a képzeletbeli vízszint feletti része mutatja a kultúra legfelsőbb rétegét, amelynek az ember tudatában van, akaratával tudatosan képes befolyásolni, módosítani, így idegen környezetben könnyen megtanulható, másolható. Megjelenési formái lehetnek az etikett, a nyelv, a hagyományok, a történelem és a viselkedési normák, melyek a kutató számára „kézzel foghatóak”, így könnyen megfigyelhetőek. A jéghegy víz alatti 9/10-ed része a fiatalkori szocializáció során olyan mélyen rögzül

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

személyiségünkben, hogy megléte és hatása mindaddig nem válik tudatossá számunkra, amíg nem szembesülünk egy eltérő, idegen kultúrával. Olykor nehéz megértenünk a más kulturális háttérrel rendelkező embereket is – hiszen lehet, hogy az „ő jéghegyük” látható részeit felismerjük, de nem láthatjuk meg azonnal azokat az alapokat, amelyeken ezek nyugszanak.¹

Hofstede hagymamodellje, hasonlóan a korábban bemutatott jéghegymodellhez, a kultúrát látható és kevésbé látható részekre bontja. Hofstede hagymamodelljében a legkülső réteget a szimbólumok alkotják, a második, eggyel beljebbi réteget a hősök, a harmadikat a rítusok foglalják magukba, végül a hagyma belsejében az értékek helyezkednek el.



A szimbólumok olyan gesztusokat, tárgyakat, szavakat jelentenek, melyek az adott kultúrára jellemzőek. Ilyen például az adott kultúra zászlója, himnusza. A hősök az adott kultúra éppen élő vagy már meghalt hősei, melyek a kultúra történetében meghatározó szerepet játszanak, és a kultúra tagjai felnéznek rájuk, vélt vagy valós történetük szempontjából fontosnak tartják. A rítusok egy adott kultúrában azokat a szokásokat jelölik, melyeknek célja a közösségi élmények, események, szokások, rituálék közös megélése és fenntartása. Például ilyenek az egyes országok különböző nemzeti ünnepei. Az értékek határozzák meg, hogy mi a jó és mi a rossz, melyek azok az alapelvek, igazodási pontok, melyek mentén

éljük életünket és viszonyulunk a minket körbevevő világhoz.

Hofstede kutatása során az értékekkel kapcsolatban 5 dimenziót különített el (hatalmi távolság, bizonytalanság elkerülése, individualizmus, maszkulinitás, hosszú távú időorientáció), melyekben különbség mutatkozik földrajzi elhelyezkedés szerint. Véleménye szerint az értékek, rituálék, hősök és szimbólumok elsajátításában a család mellett az iskolának mint másodlagos szocializációs szintérnek is meghatározó szerepe van.

Így ebben a kontextusban is különös jelentőséggel bírnak a nemzeti alaptantervek, a tantárgyi kerettantervek és a tankönyvek tartalmai is, hiszen az olyan tantervek és tankönyvek, amelyek nem vesznek tudomást (nem tartalmaznak ismereteket) a nem a többségi kultúrában szocializálódott tanulók „tájékozódó rendszeréről”, ezzel egyszersmind le is értékeli azt.²

Bourdieu társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséről szóló elmélete szerint az egyenlőtlenség reprodukálása a tőkék konvertálásával megy végbe, ezért a tőkemozgás logikája révén fogható fel a társadalmi reprodukció folyamata.

3 tőkefajtát különböztet meg:

- gazdasági tőke, mely közvetlenül pénzzé alakítható,
- kulturális tőke, amely viszont bizonyos feltételek mellett gazdasági tőkévé konvertálható,
- továbbá a társadalmi tőke, amely az emberek közötti kapcsolatokról, a kapcsolati hálóknak sűrűségéből tevődik össze, és ugyancsak gazdasági tőkévé kovácsolható.

Kulturális tőkének a társadalom uralkodó csoportjai körében elfogadott, sőt elvárt attitűdöket és magatartásformákat nevezik. Azokat az internalizált értékeket, amelyek a megfelelő modorban, stílusban, a jó ízlésben, a nyelvhez való viszonyban, speciális készségekben, képességekben és jártasságokban nyilvánulnak meg. Bourdieu szerint ezek a kulturálisan magasra tartott értékek és viselkedésformák a legitim, a szentesített, vagyis a "magas" kultúrával való bensőséges kapcsolat

¹ Interkulturális tanulás T-kit. Európa Tanács és Európai Bizottság, 2000.

<https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261257/content.pdf/eb30ed1e-8c08-4cd0-8e7d-ac01f9aa8619>

² Forray R. Katalin: A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 2003.

http://real.mtak.hu/60616/1/EPA00011_iskolakultura_2003_06_07_018-026.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

egyértelmű jelzései. E szoros kapcsolatnak, illetve a kapcsolat révén megszerezhető kulturális tőkének, ennek a különleges készség- és tudásanyagának pedig „egész értékét az adja, hogy csak egyféle módon lehet megszerezni”: a korai szocializáció során, a családban. Akik pedig ezt a fajta előnyt gyermekeik számára biztosítani képesek, azok a tőkével bőségesen ellátott csoportok, az uralkodó osztályok tagjai. Bourdieu úgy gondolta, hogy a gyermekkorban a szülők segítségével elsajátított kulturális tőke nyújtotta előnyök később behozhatatlanok, nem pótolhatók az iskolai szocializáció során sem, mert az iskola ugyanis – és ez már Bourdieu kulturális reprodukció elmélete – nem tesz mást, mint jutalmazza mindezeket a készségeket, és így rajtuk keresztül a kiváltságos osztályhelyzetet. A kulturális tőkével való ellátottság egyfajta jelzőrendszerként működik: a társadalmi hovatartozást jelzi az oktatási rendszer felé, amelynek valódi funkciója az egyenlőtlenségi rendszer fenntartása és újratermelése.

A kulturális tőke jutalma, a befektetésből származó hozam – a körülmények szerencsés összejárása esetén – a végzettséget igazoló oklevél, az iskolai bizonyítvány, vagyis a képzettség formális elismerése, az iskolai tőke. Az iskolai tőke, amely tulajdonosa számára – magas piaci értéke miatt – további előjogokat biztosít a társadalmi osztályok terében, vagyis egyéb tőkefajtákra – nem utolsósorban anyagi tőkére – váltható át. Az egyén pozícióját a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben a tőke különböző fajtáiból rendelkezésre álló mennyiség, valamint a tőkefajták mennyiségének egymáshoz viszonyított aránya jelöli ki. Az egyes tőkefajták a piaci viszonyok által meghatározott feltételek mellett egymásba átválthatók és továbbörökíthetők. A tőke, illetve annak egyenlőtlen eloszlása ilyen módon a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásának és újratermelésüknek is legfőbb záloga. Nem csupán a pillanatnyi különbözőségekért, hanem a jövőt meghatározó esélyek egyenlőtlenségeiért is felelős.³

A felvilágosodással elindult modernitásra a tudományba, fejlődésbe vetett hit volt jellemző. A korszak gondolkodói úgy vélték, hogy a valóság megismerhető (így az egyén is a maga identitásával), és ezek az ismeretek hozzájárulhatnak a társadalom jobbításához, melyet szintén racionálisan megszervezhetünk. Ennek a paradigmának a megkérdőjelezése jellemzi a mai társadalomtudományi gondolkodás egy részét. A jelenkori kutatók többsége szerint az identitás társadalmilag felépített: vagyis konstrukció. Akár az olyan egyértelműnek, biológiailag adottnak vélt identitásfogalmakról, mint a férfi és nő, is kimutatható, hogy változó jellegzetességek kapcsolódnak hozzájuk attól függően, milyen kulturális-társadalmi közegben vizsgáljuk a fogalmakat. A lényeginek (esszenciálisnak), valóságosan adottnak vélt fogalmaink is csupán társadalmilag felépítettek (konstruáltak) – hiszen egy másik kultúrában másképp „építik fel” azt. E konstrukcionista gondolkodás szemben áll az ún. esszencialistával, mely azt állítja, hogy fogalmaink a valóságot tükrözik, illetve más változatban: legalábbis a valóságban gyökereznek, arra épülnek. A **konstrukcionizmus** tipikusan posztmodern gondolkodásmód.

A sokféle, eltérő kultúrával való találkozás; a tudományok egzakt racionalitásába, a valóság megismerhetőségébe vetett bizalom meggyengülése; a nagy, világot magyarázó leírásokhoz kapcsolódó kételyek megfogalmazása és a világról alkotott képünk nyelvi megformáltságának tudata hívta életre a modernitás alapjainak megkérdőjelezését. A posztmodern konstrukcionista megközelítés értelmében a valóság – ez esetben például az identitás kérdése – mindig konstrukció, tehát azzal kell foglalkoznunk, hogy egyénileg és társadalmilag hogyan is épül fel a „valóság” adott szelete. Nagyon leegyszerűsítve: nem az igazság, hanem az igazság felépítése a kérdés. Ebben a szemléletben az identitás esetében is az az érdekes számunkra, hogy milyen értelmezések kapcsolódnak a különféle identitáskategóriákhoz, s hogyan alakulnak ki maguk az értelmezések. E tekintetben az utóbbi idők egyik leggyümölcsözőbb megközelítése úgy tekint az identitásra, amely narratív módon épül fel, vagyis

³ Pierre Bourdieu: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert szerk.: *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 1999.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

történetként. A narratív megközelítés szerint magát a valóságot is narratív módon (vagy legalábbis részben narratív módon), tehát történetekbe ágyazva ismerjük meg.⁴

Nemzet és nemzetiség

A honfoglaló magyarság a Kárpát-medence középső, sík részein telepedett le. Az itt élő főleg szlávok a medence északi hegyes vidékein, a Felvidéken, illetve a medence déli peremén éltek, Erdélyben – főként a hegyvidéki területeken – a vlahok laktak. 1091-ben, a horvát király halálakor Árpád házi I. (Szent) László meghódította Horvátországot, így az szerves része maradt a magyar koronának egészen az I. világháború végéig. II. András idején szászok érkeztek a Szepesség (Felvidék) területére, Barcaságba, illetve a Fogarasi-medencébe (Erdély), akik a letelepedésüket követően kiváltságos helyzetbe kerültek.

A tatárjárás során Magyarország lakosságának jelentős részét elveszítette, így az ország akkori uralkodója, IV. Béla hozzájárult az ország újratelepítéséhez. Kunok érkeztek a Duna–Tisza közé, illetve a mai Jász-Nagykun-Szolnok megye területére, ruténok Kárpátaljára. A városokba főleg nyugatról, kiváltságok reményében érkeztek telepések. Mátyás király uralkodása alatt az ország lakosságának kb. 85%-a volt magyar nemzetiségű, 15%-ban szerbek, svábok, horvátok, szászok, vlahok laktak. A mohácsi csata hatására az ország 3 részre szakadt, az országrészek folyamatosan hadat viseltek egymással, a harcterületeken élő magyarságot vagy lemészárolták, vagy menekülésre kényszerítették, így az ott lakók az ország nyugodtabb részeire menekültek. Időnként az elhagyott északi hegyes területekre szlovákok, a déli területekre szerbek érkeztek. A török kiűzése, majd a Rákóczi-szabadságharc leverése után III. Habsburg Károly magyar király és német-római császár hozzájárult az elnéptelenedett területek benépesítéséhez. Svábok, szlovákok, románok és szerbek telepedtek le az ország különböző területein. A betelepítések Mária Terézia királynő uralkodása alatt is folytatódtak. A Mátyás korabeli 85%-ról a magyarság aránya II. József uralkodásának idejére 45%-ra esett vissza, ezáltal a Magyar Királyság soknemzetiségű állammá vált.

A reformkori országgyűléseken került terítékre először a magyar nyelv kérdése. 1844-ben lett hivatalos nyelv a magyar, de ezt a döntést más nemzetiségek és a nemzetiségi vezetők nem fogadták szívesen. Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc alatt kiéleződött a magyarság és az ország területén élő nemzetiségek közötti vita. A bécsi kormányzat ezt az ellentétet használta ki a forradalmi kormányzat gyengítésére. 1867-ban hivatalosan is királlyá koronázták Ferenc Józsefet és királynévá feleségét, Erzsébet királynét. 1868-ban fogadta el az Országgyűlés az Eötvös József miniszter nevével fémjelzett nemzetiségi törvényt, amely az első nemzetiségi törvény volt Magyarországon. A törvény rendelkezéseit azonban nem tartották be. A magyar politikai elit magyarosítási törekvéseinek csúcsa az 1906-ban elfogadott Lex Apponyi volt, amely kötelezővé tette az általános iskolától kezdve a magyar nyelv használatát.

1920. június 4-én a magyar kormány képviselői aláírták a trianoni békediktátumot. A megmaradt „csonka ország” területét 90%-ban magyarok alkották, legnagyobb nemzetiségként pedig a németiség maradt meg, akik főként Dél-Dunántúlon éltek. A békediktátum eredményeként 3,3 millió magyar került át az újonnan alakult országokba. 1938-ban, az első bécsi döntés következtében újra megnövekedett a nemzetiségek száma, részben azért, mert Magyarországhoz csatolták a Felvidék déli, 85%-ban lakott sávját. 1940-ben, a második bécsi döntés következményeként a Román Királyságnak át kellett adni Észak-Erdélyt, illetve Székelyföldet. Az elcsatolt terület lakosságát többségében magyarok, illetve románok alkották, kisebb részben szász, német ajkú lakosok.

⁴ Mészáros György – Bogdán Péter – Csereky Erzsébet: Társadalmi sokféleség, interkulturalitás. TÁMOP-5.4.4.-09/2-C-2009-0002. 2012.

http://real.mtak.hu/32171/1/MESZAROS_GYORGY_BOGDAN_PETER_CSEREKLYE_ERZSEBET_TARSADALMI_SOKFELESEG_INTERKULTURALITAS_u.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Az eddigi utolsó, de ideiglenes terület-, illetve népességnövekedés a Jugoszláv Királyság darabokra esésekor következett be, de a II. világháborút követően az ország határait visszaállították, így elveszték a visszacsatolt területek. Ebben az időszakban a hazai kisebbségek közül a németiséget érte a legnagyobb veszteség, közösségük nagy részét kitelepítették, és ekkor történtek meg a lakosságcsere főleg Romániával és Csehszlovákiával is.⁵

A magyar állam története a kezdetektől elsődlegesen a magyar nemzet számára biztosított jogi-állami keretet. A nemzet a XIX. századi polgári átalakulásig a nemességet, a nemzeti nyelv és kultúra felértékelődéséig a jogi közösséget jelentette. A nemzet politikai értelemben ma az állampolgárok közössége. A magyar nemzet esetében azonban a politikai és a kulturális nemzet fogalma nem esik egybe, hiszen az államhatáron kívül élő, magyar állampolgársággal nem rendelkező magyarok a magyar nemzet részét képezik, az Alaptörvény kifejezetten hitet tesz az egységes magyar nemzet összetartozása mellett. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a nép, mint az állampolgárok közössége, az egységes magyar nemzet nevében jár el, amikor szuverenitását gyakorolja.⁶

A rendszerváltozás után Magyarországon újra napirendre kerülhetett a nemzetiségek kérdése, amely a kommunizmus időszaka alatt tabutéma volt. A hazai szabályozást sürgette több nemzetközi szerződés is, amely garantálta a nemzetiségek alkotmányos jogait, így az akkori Alkotmányba is bekerült a nemzetiségek védelme. 1993-ban, az első szabadon választott országgyűlés elfogadta az **1993. évi LXXVII. törvényt a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól**. E törvény értelmében nemzeti és etnikai kisebbség (a továbbiakban: kisebbség) minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok, és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.

2012. január 1-je előtt 12 nemzeti kisebbség, illetve 1 etnikai kisebbség (a cigányság) volt Magyarországon, majd a nemzetiségi törvény hatályba lépése miatt megszűnik a nemzeti, illetve az etnikai kisebbség fogalma, helyükbe egységesen a nemzetiség kifejezés lépett. A nemzetiség pontos meghatározását **A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (továbbiakban Njtv.)** tartalmazza, melynek értelmében – 1. § (1) – nemzetiségnek tekintjük azon népcsoportokat, melyek:

- legalább egy évszázada Magyarország területén élnek (honos nemzetiség);
- a lakosságon belül számszerű kisebbségi közösséget alkotnak;
- a lakosság többi részétől saját nyelvük, kultúrájuk és hagyományaik különböztetik meg őket;
- összetartozás-tudattal bírnak.

A törvény jelenleg 13 honos nemzetiséget ismer el: bolgár, görög, horvát, lengyel, német, örmény, roma, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén és ukrán. A törvény meghatározott feltételek mellett lehetővé teszi további nemzetiségek honos nemzetiségként való elismerését, melyet legalább ezer, a helyi önkormányzati választásokon aktív választójoggal rendelkező magyar állampolgárnak kell kezdeményeznie. A nemzetiséghez való tartozás önbevalláson alapul és szabadon megválasztható. Ennek megfelelően a népszámlálások alkalmával a nemzetiséghez tartozás megvallása szenzitív adatnak minősül, az erre vonatkozó kérdés megválaszolása önkéntes.

⁵ Domina Viktor: Nemzetiségek és nemzetiségi törvények Magyarországon. Miskolc, 2013.

<http://midra.uni-miskolc.hu/document/14475/6778.pdf>

⁶ Trócsányi László – Schanda Balázs szerk.: Bevezetés az alkotmányjogba – Az Alaptörvény és Magyarország alkotmányos intézményei. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest, 2014.

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_548_Alkotmanyjog/ch03s03.html

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Magyarország Alaptörvénye a területén élő nemzetiségeket államalkotó tényezőként ismeri el, továbbá bizonyos, a nemzetiségeket megillető jogokat is megfogalmaz.

A XXIX. cikk a következő jogokat nevesíti:

- önazonosság megválasztásának szabadsága;
- anyanyelvhasználat, saját nyelven való egyéni és közösségi névhasználat;
- kultúrájuk ápolása;
- anyanyelvű oktatás;
- önkormányzáshoz való jog.

A nemzetiségi jogokat részletesen az Njtv. szabályozza, mely megkülönböztet alapvető, egyéni és közösségi jogokat. A törvény a nemzetiségek alapvető jogai között nevesíti többek között a nemzetiségek közösségként való létezésének és fennmaradásának jogát, állami kötelességként rögzíti a kisebbségi nyelvhasználat biztosítását. Egyéni nemzetiségi jognak tekinthető a nemzetiséghez tartozás kinyilvánítása, mely az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga. A törvény ugyanide sorolja az anyanyelv- és névhasználat jogát, az oktatáshoz és kultúrához való jogot, valamint a közéletben való részvétel jogát. A nemzetiségek közösségi jogai közé tartozik például kultúrájuk, hagyományaik és nyelvük ápolása. A közösségi jogok keretében a nemzetiségek saját intézményeket (köztük oktatási intézményeket) hozhatnak létre és működtethetnek. A törvény kitér a nemzetiségek oktatási, kulturális és médiatartalom-szolgáltatással összefüggő jogaira, valamint részletesen szabályozza a nemzetiségi önkormányzatok intézményét.⁷

A cigányok Indiából származnak, ezt bizonyítja többek között a nyelvük. Indiából való kivándorlásukat többnyire az iszlám hódítás okozta. Kr. u. 1001-ben Mahmud, gaznai (Afganisztán) szultán elfoglalta India észak-nyugati részét és Delhi környékét. A hódítás előtt sokan elmenekültek. Hosszú vándorlás után a cigányok a Bizánci Birodalom területére érkeztek. Innen a törökök elleni harcok miatt menekültek még nyugatabbra. A 15. század elején Európa sok államában feltűntek.

A Magyar Királyság területére a 14. század végén, illetve a 15. század elején érkeztek meg. Nyugat-Európában a cigányok igen gyakran üldözések áldozatai voltak. Sok helyen (pl. az Angol Királyságban) a puszta tény miatt, hogy az ország területén tartózkodnak, fel lehetett akasztani őket. Több helyen voltak cigányvadászatok is. Magyarországon a cigányság megérkezését követő első 300 évben (vagyis a 18. századig) nem voltak jelentős feszültségek a cigányok és a többségi társadalom között. A magyarság rugalmas módon megtalálta az együttélés járható útjait a cigányok őseivel. A végvári harcok idején a cigányok ügyes fegyverkovácsokként nagyon hasznos szolgálatokat tettek. Ezért Mátyás király 1476-ban adómentességet adott a nagyszebeni cigányoknak. II. Ulászló 1496-ban menlevelet állított ki Bolgár Tamás cigányvajdának, hogy eljuthassanak Pécsre azzal a céllal, hogy fegyverkovácsként dolgozzanak. 1500-ban a cigányok Temesvárott ágyúkat öntöttek. 1585-ben a házsongárdi temető kialakításához Kolozsvár városa a fémszegeket, kapcsokat a helyi cigányvajdától vette. Igen szép megszövegezésű Thurzó György nádorispán 1616-os menlevele, amelyet Ferenc vajda számára állított ki.

A cigányok sokféle mesterséget űztek: muzsikus, lókereskedő, kovács, bányász, teknővájó, kosárfonó, kanalas, medvetáncoltató, rézműves, köszőrús, vályogvető, pecér, tenyérjós stb. Igen nagy nehézséget jelentett számukra, hogy lassanként ezek a mesterségek feleslegessé váltak.

A cigányok sorsa Mária Terézia uralkodása idején vált először nagyon fenyegetetté. Mária Terézia (1761-től kezdve) elrendelte, hogy a cigány gyerekeket 2, illetve 4 éves korban vegyék el a szüleiktől, és magyar családok neveljék őket. A náci ideológia a cigányokat is ki akarta irtani. Összesen mintegy

⁷ Nemzetiségek jogai – Nemzetiségi önkormányzatok. Infojegyzet, 2017/17.

https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet_2017_19_nemzetisegi_onkormanyzatok.pdf/19350a97-ecef-4b87-ade5-06811626ba43

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

fél millió cigányt öltek meg a cigány holokausztban (cigányul: pharrajmos). Magyarországról kb. 30.000 cigányt hurcoltak el megsemmisítő táborokba. A cigányok elleni kegyetlenkedésekben, tömeges kivégzésekben gyakran magyar csendőrök vagy katonák is aktívan részt vettek. Ugyanakkor sokan próbálták menteni az üldözötteket, pl. Tüskeváron egy idős parasztember, vagy Apor Vilmos püspök Győrben. A cigányok a magyar történelem szerves részei, sok esetben hősei. Az 1948–49-es szabadságharcban kb. 6000 cigány honvéd harcolt. Az 1956-os forradalomban is nagyon sok roma fiatal küzdött a szabadságért. A budapesti Corvin közben halt hősi halált Szabó Ilonka (a „Kócos”). 1990 márciusában Marosvásárhelyen a magyarellenes pogrom idején ezzel a felkiáltással érkeztek meg a cigányok: „Ne féljete, magyarok, megjöttek a cigányok!”⁸

Magyarországon a cigányság semmiféle szempontból nem tekinthető egységesnek: nyelveik, nyelvhasználati jellemzőik, kultúrájuk, szokásrendszerük sok jellemző mentén eltérnek egymástól. A legelterjedtebb klasszifikáció szerint nyelvhasználatuk szerint három csoportba soroljuk őket. A legnépesebb a magyar cigányok vagy romungrók csoportja. Az ő őseik kb. 600 éve, a 15. században érkeztek hazánkba. Emiatt a romungrók többsége a cigány nyelvet elveszítette. Ahol még beszélik a nyelvet, ott egy igen ősi dialektust, a kárpáti cigányt használják. A romungrók a társadalmunkba általában jól beilleszkedtek. A második legnagyobb csoport az oláh cigányok. Az ő őseik a 18-19. században érkeztek hazánkba. Többnyire beszélik a cigány nyelv valamelyik dialektusát (lovári, kelderashi, cerhari stb.). Sok cigány szokást megőriztek, jellemző volt rájuk a törzsi, nagycsaládi logikával való gondolkodás. Kevésbé integrálódtak a magyar társadalomba. A harmadik csoport a beás cigányok, akiknek az ősei többnyire a 19. század, illetve a 20. század elején érkeztek Magyarországra. Gyakori mesterség volt náluk a teknővájás és a faeszközök készítése.

A Londonban, 1971. április 8–12. között megtartott Első Roma Világkongresszuson maguk az ott jelen lévő, különböző cigány népcsoportokhoz tartozó küldöttek fogadták el konszenzussal azt, hogy a világ összes cigány származású emberének közös és hivatalos elnevezése a „rom” többes számú alakja, azaz a „roma” legyen. Azonban ez sem vág egybe a különböző csoportok öndefinitív megnevezésével. Magyarországon leginkább a rendszerváltás utáni politikai beszédnek vált elemévé és terjedt el egyfajta politikai korrektségre, semlegességre való törekvésként a pejorálónak tartott „cigány” szó helyett a „roma” elnevezés használata. Ugyanennek a korrektségnek a keretében az utóbbi évtizedekben leginkább a kettős megnevezés (cigány/roma) használatos. Ez utóbbi forma használatát javasolják a romológusok a tankönyvfejlesztők számára is.⁹

Multikulturalizmus és interkulturális nevelés

A második világháborút követő évtizedekben a gazdasági folyamatok, a nemzetközi migráció és mobilitás is hozzájárult a társadalmi multikulturalizmus kialakulásához. A társadalomtudósok úgy vélték, hogy a **multikulturalizmus**, a sokszínű együttélés, a kultúrák közötti találkozások mind-mind összetett folyamatok, amelyek sikerességét befolyásolják az egyéni attitűdök és sztereotípiák, a társadalmi berendezkedés, de a történelem, a gazdaság és nem utolsósorban az oktatás is.

Ugyanakkor már a hatvanas években érzékelhető volt egy terminológiai kettősség: Észak-Amerikában ezt a szemléletet és morális normát inkább multikulturális nevelésnek, Nyugat-Európában egyre gyakrabban interkulturális oktatásnak kezdték nevezni. A nyolcvanas évektől kezdődően a

⁸ Bozsik Viola: Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. Pedagógiai folyóiratok

file:///C:/Users/Hp/Downloads/BozsikV_Rom%C3%A1k%20jelenl%C3%A9te%20a%20hazai%20tank%C3%B6nyvekben.pdf

⁹ Cserti Csapó Tibor: A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In Orsós Anna szerk.: *A romológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

multikulturális jelzõt Európában elsõsorban a soknemzetiségû, soketnikumú társadalomra vonatkoztatják, az oktatásban pedig egyre inkább a kultúrák egyenértékûségének elismerése és a kulturális sokféleség elfogadásának szorgalmazása jelentette az **interkulturalitást**, a kultúrák egymásra hatását, ezzel a folyamatjellegét hangsúlyozzák.

Az 1990-es évek második felétõl kezdve a különbözõ társadalomtudományok, különösen a kultúratudomány (cultural studies) belsõ fejlõdésének következtében – de a multikulturalizmus politikai filozófiája kritikáinak hatására is – az interkulturális pedagógia „beszédmódja” és tematikája is megváltozott. A korábbi kultúraértelmezés az oktatási diskurzusban is differenciálódott, vonatkozási köre egyre szélesebb életvilágokra terjedt ki. Az interkulturális pedagógia nem a kisebbségek problémáinak láttatja a társadalmi és iskolai integráció nehézségeit, hanem általános, a többséget és kisebbséget erõsen érintõ mûvelõdési, szociális, oktatási kérdésnek, amelynek megoldásához megfelelõ elméleti keretek kidolgozása és többféle diszciplína erõfeszítései szükségesek.¹⁰

A fenti megközelítést használja az Európa Tanács is oktatási tevékenysége során, melynek fókuszában a demokrácia, az emberi jogok és a törvényesség, valamint az emberi jogok sérelmének megelőzése áll. Álláspontja szerint az oktatás egyre inkább védõpajzsként szolgál az erõszak, a rasszizmus, a szélsőségek, az idegengyûlölet, a diszkrimináció és az intolerancia ellen. Ezen felismerést hivatott tükrözni az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésrõl és emberi jogi nevelésrõl, amelyet a szervezet 47 tagállama fogadott el a CM/Rec(2010)7. számú ajánlás keretében. A charta többéves széleskörû konzultáció eredménye, nem kötelezõ érvényû, de fontos hivatkozási alapul szolgálhat mindazok számára, akik aktív állampolgársággal és emberi jogi oktatással foglalkoznak¹¹

Az Európa Tanács szerint a multikulturalizmus egyfajta szemléletmód, míg a kulturális sokféleség és a multikulturalitás arra a tapasztalati tényre utal, hogy egy adott területen és adott társadalmi szervezeten belül különbözõ kultúrák léteznek és hathatnak egymásra. Az interkulturalitás fogalma helyett a kultúrák közötti párbeszéd definícióját adják meg (intercultural dialogue): „Kultúrák közötti párbeszéd: különbözõ etnikai, kulturális, vallási és nyelvi háttérrel, illetve örökséggel rendelkező egyének vagy csoportok közötti nyitott és a másik fél véleményének tiszteletben tartása mellett megvalósuló eszmecsere, amelynek alapja a kölcsönös megértés és tisztelet. ... Ez minden szintre vonatkozik: így tehát a társadalmon belül, az európai társadalmak között, valamint Európa és a világ más részei közötti párbeszédre egyaránt.” Tehát Európában az interkulturalizmus fogalma alatt általában társadalmi csoportok közötti interakciót, míg a multikulturalizmus fogalma alatt a társadalom struktúráját értik.¹²

Ugyanakkor az interkulturális oktatás mai európai irányzatai közösek annak a hangsúlyozásában, hogy az interkulturalitás folyamatot jelent, amelynek az a célja, hogy kialakuljon és növekedjen a különbözõ kulturális háttérrel rendelkező tanulók között egymás kölcsönös megértése és elfogadása, és javuljon a többségitõl eltérõ kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi és/vagy migráns tanulók iskolai teljesítménye. Az interkulturális oktatást, továbbá a különbözõ társadalmi csoportok közötti kooperációt szeretné elõsegíteni, s az egyének szemléletmódját, referenciális kereteit a méltányosság

¹⁰ Furray R. Katalin: A multikulturális/interkulturális nevelésrõl. *Iskolakultúra*, 2003.

http://real.mtak.hu/60616/1/EPA00011_iskolakultura_2003_06_07_018-026.pdf

¹¹ Az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésrõl és emberi jogi nevelésrõl

<https://rm.coe.int/1680487827>

¹² Furray R. Katalin: A multikulturális/interkulturális nevelésrõl. *Iskolakultúra*, 2003.

http://real.mtak.hu/60616/1/EPA00011_iskolakultura_2003_06_07_018-026.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

és a konfliktusok tárgyalásos megoldási módját preferáló irányban fejleszteni. Így érintkezik az emberi jogi és demokráciára nevelés és az állampolgári nevelés elnevezésű részdiszciplínák céljaival. Időközben azonban az interkulturális oktatás elméleti keretei és kutatási témái is kibővültek, interdiszciplinárisá váltak. Egyre több, az interkulturális oktatás által korábban nem érintett témára terjesztette ki figyelmét az átalakuló diszciplína, miközben a „célcsoportja” is megváltozott: ma már nem a valamilyen értelemben vett társadalmi kisebbségeknek, hanem a többségnek a megújult, a multikulturális társadalmak új igényeire válaszoló pedagógiája óhajt lenni.¹³

Az **interkulturális nevelés** nem pusztán egyetlen színtérré korlátozódik, és nem is pusztán a tanár feladata. Egy folyton változó, sohasem állandó folyamat, mely mindig az aktuális interakciókban valósul meg, és az aktuális társadalmi helyzet adta lehetőségek között nyer helyet magának. Így az interkulturális nevelésnek egyszerre aktív szereplője a diák, a tanár, a szülő és az aktuális társadalompolitika, de ugyanígy az iskola nem szorosan az oktatásban részt vevő munkatársai is, mint a portás, a takarító személyzet, a konyhások és a titkárság is. Az iskolát körbevevő makro- és mikrokörnyezet is ugyanannyira hatással van arra, hogy egy iskola, az oktatás multikulturális-e, mint az önkormányzatok vagy az állam oktatáspolitikája.

Az interkulturális nevelés tartalmi meghatározása:

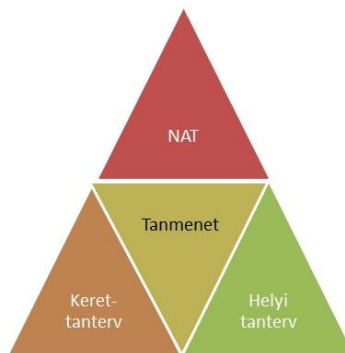
- egyrészt olyan szemléletformáló folyamatot jelent, amelynek célja, hogy kialakuljon és növekedjen a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók között egymás kölcsönös megértése és elfogadása;
- másrészt a különböző társadalmi csoportok közötti kooperációt is szeretné elősegíteni azáltal, hogy az egyének szemléletmódját, referenciális kereteit a méltányosság és a konfliktusok tárgyalásos megoldási módját preferáló irányban igyekszik fejleszteni. Így érintkezik az emberi jogi és demokráciára nevelés és az állampolgári nevelés céljaival is.

¹³ Cs. Czachesz Erzsébet: A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 2007.
http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii3/27_interkulturalis_mutikulturalis_oktatas_alapjai.pdf

II. A kutatás célja és módszertana

A **Nemzeti alaptanterv** (NAT) alapvető, az oktatási folyamat egészét szabályzó dokumentum, amely meghatározza az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot, műveltségterületenként adja meg az elsajátítandó műveltségterületeket, fejlesztendő készségeket, képességeket, nevelési célokat, kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében.

Erre a dokumentumra épülnek az iskolatípusonként eltérő, évfolyamonkénti tantárgyi **kerettantervek**, melyek köztes szabályozók a helyi tantervek és a NAT között. Az egyes pedagógiai szakaszok (2 éves ciklusok) és iskolatípusok kerettantervei konkretizálják az elsajátítandó tudástartalmakat, az adott 2 éves tanulási ciklus kimeneti követelményeit. A **helyi tanterv** a helyi sajátosságoknak, az iskola arculatának megfelelően kialakított, de a kerettantervekben meghatározottakat figyelembe vevő tanterv.



A kerettantervekre épülnek a **tankönyvek és a munkafüzetek**. A tanulási-tanítási folyamat fontos részét képezik a tankönyvek, úgy is mint a NAT és a kerettantervek tananyagtartalmának megtestesítői. Olyan eszközök, amelyekkel a diákok nap mint nap találkoznak, így hatékonyan képesek eljuttatni a bennük foglalt tudást és értékeket. Habár elsődleges céljuk a tantárgyspecifikus készség kialakítása és a tananyagtartalom átadása, de a rejtett tanterv részeként hatékonyan képesek közvetíteni a társadalom értékrendjét, világnézetét, normáit. Ezáltal indirekt módon járulhatnak hozzá a tanulók sztereotípiáinak megerősödéséhez vagy akár átformálódásához, a társadalmi egyenlőtlenségek újraértelmezéséhez vagy csökkentéséhez. Képet adnak a világról, a társadalomról. Ugyanakkor a leegyszerűsített világszemlélet veszélyeket is rejthet magában, mert a torzított kép félrevezetheti a tanulót abban az értelemben, hogy a tankönyvben kevésbé hangsúlyosan megjelenő társadalmi csoportokat a valós életben se érezze fontosnak.¹⁴ Az UNESCO 1989-ben alapelveket fogalmazott meg a tankönyvek megítéléséhez; ezek közé tartozik, hogy a tankönyv tartalma életközeli, lélektörvényes legyen, feleljen meg a tanulók életkori sajátosságainak, szemléletében legyen logikus, következetes, multiperspektívus, legyen előítéletmentes, és ösztönözze a diákokat magasabb gondolati műveletek elvégzésére.¹⁵

A tankönyvekhez tanári segédanyagként tartozik a **tanmenet**, amely a tanulási folyamat minden részére kiterjed. Ez határozza meg azt a logikai ívet, ami mentén az adott tantárgy végighalad az előbb tárgyalt tartalmi szabályozók által meghatározott tudásanyagban.

¹⁴ Gulya Nikolett: Másságsztereotípiák megjelenése a tankönyvekben. In K. Nagy E. – Simándi Sz. szerk.: *Sokszínű neveléstudomány*. Eger, 2018.

file:///C:/Users/Hp/Downloads/Gulya_N_Mag%C3%A1nsztereot%C3%ADpi%C3%A1k%20tank%C3%B6nyvekben.pdf

¹⁵ Bozsik Viola: Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. *Pedagógiai folyóiratok*.

file:///C:/Users/Hp/Downloads/BozsikV_Rom%C3%A1k%20jelenl%C3%A9te%20a%20hazai%20tank%C3%B6nyvekben.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Kutatásunk során az interkulturális nevelés tartalmi elemeit és lehetőségeit tekintettük át a 2020. szeptember 1-től, felmenő rendszerben bevezetésre került új Nemzeti alaptanterv vonatkozásában, továbbá a kapcsolódó általános iskolai, gimnáziumi és szakképző iskolai kerettantervek tekintetében:

- Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy milyen arányban jelennek meg az alaptantervben és a kerettantervekben a magyarországi nemzetiségek nyelvi, kulturális, történelmi, néprajzi vonatkozásai, a nemzeti és nemzetiségi identitásunkat formáló tényezők, továbbá a multikulturális társadalom kihívásaira reflektáló témakörök.
- Másrészt a kutatás meghatározó eleme volt, hogy a kiválasztott tantárgyak vonatkozásában megjelenítsük azokat a kerettantervi témaköröket, amelyek kapcsolódási pontot jelenthetnek a tantárgyakat tanító pedagógusok és az iskolákkal együttműködni szándékozó interkulturális nevelők, multikulturális tartalmakat közvetítő projektek munkatársai számára is. Így vizsgálatunk hozzá kíván járulni a jelen projekt keretében elkészülő szakmai tartalmak (tematikák, óravázlatok, módszertani segédletek) kerettantervi témakörökhöz illesztéséhez, és lehetőséget kínál új tartalmak célzott generálására is.
- Harmadrészt a dolgozat rövid, átfogó betekintést nyújt a roma/cigány nemzetiségi reprezentáció alakulására a kerettantervek és tankönyvek vonatkozásában is.

A kerettantervek vonatkozásában az általános iskola (alsó, felső tagozat), a 9–12. évfolyamos gimnázium és a szakképző iskolák kerettanterveinek egy részét vizsgáljuk, amelyek tekintetében úgy véltük, hogy releváns kapcsolódási pontokat találhatunk. A vizsgált tantárgyak listáját a táblázat tartalmazza.

Iskolatípus	Összes tantárgy	Vizsgált tantárgy
Általános iskola alsó tagozat	Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam Matematika 1–4. évfolyam Etika 1–4. évfolyam Környezetismeret 3–4. évfolyam Élő idegen nyelv 4. évfolyam Ének-zene 1–4. évfolyam Vizuális kultúra 1–4. évfolyam Technika és tervezés 1–4. évfolyam Digitális kultúra 3–4. évfolyam Testnevelés 1–4. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam Etika 1–4. évfolyam Környezetismeret 3–4. évfolyam Ének-zene 1–4. évfolyam Vizuális kultúra 1–4. évfolyam Technika és tervezés 1–4. évfolyam
Általános iskola felső tagozat	Magyar nyelv és irodalom 5–8. évfolyam Matematika 5–8. évfolyam Történelem 5–8. évfolyam Állampolgári ismeretek 8. évfolyam Hon- és népismeret 5–8. évfolyam Etika 5–8. évfolyam Természettudomány 5–6. évfolyam Kémia 7–8. évfolyam Fizika 7–8. évfolyam Biológia 7–8. évfolyam Földrajz 7–8. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 5–8. évfolyam Matematika 5–8. évfolyam Történelem 5–8. évfolyam Állampolgári ismeretek 8. évfolyam Hon- és népismeret 5–8. évfolyam Etika 5–8. évfolyam Ének-zene 5–8. évfolyam Vizuális kultúra 5–8. évfolyam Dráma és színház 7–8. évfolyam

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	Élő idegen nyelv 5–8. évfolyam (angol, német) Ének-zene 5–8. évfolyam Vizuális kultúra 5–8. évfolyam Dráma és színház 7–8. évfolyam Technika és tervezés 5–7. évfolyam Digitális kultúra 5–8. évfolyam Testnevelés 5–8. évfolyam	
Gimnáziumok 9–12. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam Matematika 9–12. évfolyam Történelem 9–12. évfolyam Állampolgári ismeretek 12. évfolyam Természettudomány 11. évfolyam Kémia 9–10. évfolyam Fizika 9–10. évfolyam Biológia 9–10. évfolyam Földrajz 9–10. évfolyam Első idegen nyelv 9–12. évfolyam (angol, német) Második idegen nyelv 9–12. évfolyam (angol, német) Második idegen nyelv 7–12. évfolyam (latin) Második idegen nyelv 9–12. évfolyam (latin) Ének-zene 9–10. évfolyam Vizuális kultúra 9–10. évfolyam Dráma és színház 12. évfolyam Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12. évfolyam Digitális kultúra 9–11. évfolyam Testnevelés 9–12. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam Történelem 9–12. évfolyam Állampolgári ismeretek 12. évfolyam Ének-zene 9–10. évfolyam Vizuális kultúra 9–10. évfolyam Dráma és színház 12. évfolyam Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12. évfolyam
Szakképző iskola	Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom Idegen nyelv Matematika Történelem és állampolgári ismeretek Természetismeret Testnevelés (heti 3 óra) Testnevelés (heti 5 óra) Osztályközösség-építés Digitális kultúra	Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom Idegen nyelv Történelem és állampolgári ismeretek

Az érvényes szabályozás szerint a gimnázium 12. évfolyamán kötelezően választandó a mozgóképkultúra és médiaismeret vagy a dráma és színház tantárgy. A 11. évfolyamon a Művészetek tanulási terület tantárgyai közül (ének-zene, dráma és színház, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret) az iskola döntheti el, hogy melyik tantárgy számára biztosítja a heti órakeretet. Az osztálykeretek felbontásával – a 11. és a 12. évfolyamos osztályok számától függően – a tanulói érdeklődésnek megfelelően, továbbá szakos tanár biztosításával a tanulási terület tantárgyai közül több lehetőséget is felkínálhat az iskola.

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmaztunk. Egyrészt az egyes tantárgyak kerettanterveiben az alábbi fogalmak előfordulási gyakoriságát vizsgáltuk:

- nemzet/nemzeti, nemzetiség, kisebbség;
- cigány/roma, horvát, német;



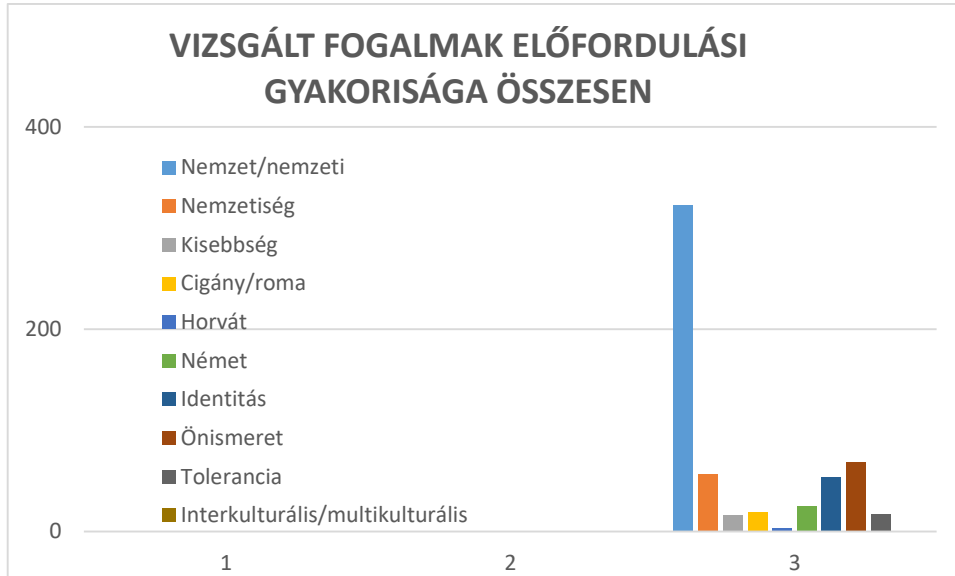
„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

- identitás, önismeret, tolerancia;
- interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus.

A tartalomelemzés során az egyes tantárgyak kerettantervi bevezetőiben kerestük az interkulturális neveléshez kapcsolható tartalmakat, másrészt tantárgyanként táblázatba gyűjtöttük az illeszkedő témaköröket (feladatokat és ismereteket).

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

III. Vizsgált fogalmak előfordulási gyakorisága a 2020-as kerettantervekben



Az általános iskola alsó tagozatában – a vizsgált tantárgyi kerettantervek közül – a szavak szintjén mindösszesen 2 alkalommal fordul elő a „nemzetiség” kifejezés. 4 esetben a „cigány/roma” nemzetiségre való utalás. Ebből három alkalommal a magyar nyelv és irodalom kerettantervben az alábbi szövegösszefüggésben: 4. *Népmesék, műmesék törzsanyag: A pap meg a tojások (cigány népmese)*, 2. *Mesék, történetek törzsanyag: Szécsi Magda: A cigányasszony meg az ördög*, 4. *Versek törzsanyag: Leksa Manush: Cigány bölcsődal*; és egy esetben az ének-zene tantervben: *Túrót eszik a cigány – gyermekkar*. A horvát nemzetiségre egyszer sem, míg a németre egy alkalommal történt szövegszerű utalás. A „tolerancia” szó 2 alkalommal, az „Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus” szavak egyszer sem jelentek meg. Ugyanakkor az „identitás” és „önismeret” kifejezések összesen 15 alkalommal fordultak elő, leggyakrabban az etikában.

Általános iskola alsó tagozat										
	Nemzet/ nemzeti	Nemzetiség	Kisebbség	Cigány/roma	Horvát	Német	Identitás	Önismeret	Tolerancia	Interkulturális/ multikulturális/ multikulturalizmus

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Magyar nyelv és irodalom	20	0	0	3	0	0	5	2	0	0
Etika	13	2	0	0	0	0	2	9	1	0
Környezetismeret	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ének-zene	5	0	0	1	0	1	2	0	1	0
Vizuális kultúra	10	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Összesen	50	2	0	4	0	1	9	13	2	0

Tantárgy, évfolyam	Általános iskola alsó tagozat
Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 20 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 5 Önismeret: 2 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 3 (4. Népmesék, műmesék törzsanyag: A pap meg a tojások (cigány népmese), 2. Mesék, történetek törzsanyag: Szécsi Magda: A cigányasszony meg az ördög, 4. Versek törzsanyag: Leksa Manush: Cigány bölcsődal, Horvát: 0 Német: 0
Etika 1–4. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 13 Nemzetiség: 2 Kisebbség: 0 Identitás: 2 Önismeret: 9 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Környezetismeret 3–4. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 2 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 0 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Ének-Zene 1–4. Évfolyam	Nemzet/nemzeti: 5 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 2 Önismeret: 0 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 1 (Túrót eszik a cigány – gyermekkar) Horvát: 0 Német: 1 (W. A. Mozart: Német táncok)
Vizuális kultúra 1–4. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 10 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 2 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0

Az általános iskola felső tagozatban összesen 30 alkalommal fordul elő a „nemzetiség” kifejezés, leggyakrabban a történelem és az állampolgári ismeretek tantárgyakban. 8 esetben jelent meg szövegszerűen a „cigány/roma” szavak valamelyike: háromszor a magyar nyelv és irodalomban, négyszer a történelemben és egyszer az ének-zeneben, de a hon- és népismeretben egyszer sem. Ugyanakkor a történelemben önálló altémakörként megjelent a cigányság története és a roma holokauszt az irodalomban, mindhárom esetben a holokauszthoz kapcsolódóan. A horvát nemzetiség 1 esetben szerepel a hon- és népismeret kerettantervben, az alábbi szövegek környezetben: „A magyar nyelvterületen élő néprajzi csoportok (pl. palóc, matyó, kun, székely), nemzetiségek (pl. német, szlovák, szerb, horvát) megnevezése”. A német nemzetiségre 7 esetben történt utalás, ebből 6 alkalommal a történelemtantervben.

A „tolerancia” szó 8 alkalommal, ebből hétszer az etikában szerepel, az interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus” szavak egyszer sem jelentek meg. Ugyanakkor az „identitás” és „önismeret” kifejezések összesen 69 alkalommal szerepelnek. Az önismeret 13-szor az etikában és 20-szor a vizuális kultúrában, az identitás 28-ból 20-szor az etikában fordul elő.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Általános iskola alsó tagozat										
	Nemzet/ nemzeti	Nemzetiség	Kisebbség	Cigány/roma	Horvát	Német	Identitás	Önismeret	Tolerancia	Interkulturális/ multikulturális/ multikulturalizmus
Magyar nyelv és irodalom	23	0	0	3	0	0	3	0	1	0
Történelem	33	10	4	4	0	6	0	0	0	0
Etika	23	4	0	0	0	0	20	13	7	0
Hon- és népismeret 5–8. évfolyamok valamelyikén, legalább egy tanéven	12	6	0	0	1	1	1	2	0	0
Állampolgári ismeretek 8. évfolyam (új tantárgy)	22	9	2	0	0	0	6	4	0	0
Ének-zene	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Vizuális kultúra	8	0	0	0	0	0	0	20		0
Dráma és színház (5–8. évfolyamok valamelyikén, legalább egy tanéven)	3	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Összesen	126	30	6	8	1	7	28	41	8	0

	Általános iskola felső tagozat
Magyar nyelv és irodalom 5-8. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 23 Nemzetiség: 1 Kisebbség: 0 Identitás: 3 Önismeret: 0 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 3 (roma holokauszt) Horvát: 0 Német: 0
Történelem 5-8. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 33 Nemzetiség: 10 Kisebbség: 4 Identitás: 0 Önismeret: 0 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 4 (A cigányság helyzete, hagyományos mesterségek, A hazai cigány/roma népesség története, Kíséret az európai és a magyar zsidóság és cigányság elpusztítására, Tabló vagy prezentáció készítése a hazai cigányság korabeli életmódjáról.) Horvát: 0 Német: 6 (Német támadások nyugatról, Sztálin–Hitler paktum, kezdeti német sikerek, Magyarország német megszállása, Képek gyűjtése a német haderő és a szövetségesek magyarországi pusztításának eszközeiről és helyszíneiről, Bűnbakká tett németek és magyarok – kitelepítések, lakosságcsere, 1848–49-es szabadságharc, a történelmi Magyarország felosztása, a magyarországi németek kitelepítése)
Etika	Nemzet/nemzeti: 23 Nemzetiség: 4 Kisebbség: 0

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

5-8. évfolyam	Identitás: 20 Önismeret: 13 Tolerancia: 7 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Hon- és népismeret Kötelező tantárgy, az 5-8. évfolyamok valamelyikén	Nemzet/nemzeti:12 Nemzetiség: 6 Kisebbség: 0 Identitás: 1 Önismeret: 2 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 1 Német: 1 (A magyar nyelvterületen élő néprajzi csoportok /pl. palóc, matyó, kun, székely/, nemzetiségek /pl. német, szlovák, szerb, horvát/ megnevezése)
Állampolgári ismeretek 8. évfolyam (új tantárgy)	Nemzet/nemzeti: 22 Nemzetiség: 9 Kisebbség: 2 Identitás: 6 Önismeret: 4 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Ének-zene 5-8. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 2 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 1 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 1 (Hej, haj Boldizsár – cigány népdal) Horvát: 0 Német: 0
Vizuális kultúra 5-8. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 8 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 2 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Dráma és színház 5-8. évfolyamok valamelyikén	Nemzet/nemzeti: 3 Nemzetiség: 1 Kisebbség: 0 Identitás:1 Önismeret: 1 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0

A gimnázium 9–12. évfolyamos kerettantervekben 16 alkalommal fordul elő a nemzetiség és 9-szer a kisebbség kifejezés, mindegyik a történelem tantárgyakban. 9 esetben jelent meg szövegszerűen a „cigány/roma” szavak valamelyike: háromszor a magyar nyelv és irodalomban, kilencszer a történelemben. A történelemben önálló altémakörként megjelent a cigányság története és a roma holokauszt is, továbbá szerepel a cigányság 20-21-századi története is.

A „horvát” szó két esetben szerepel a történelem kerettantervben, az 1868-as horvát–magyar kiegyezés és nemzetiségi törvény kapcsán. A német nemzetiségre tett utalás 14 esetben történt, ebből 11 alkalommal a történelemtantervben. A „tolerancia” szó 3-szor szerepel: egy-egy alkalommal a magyar nyelv és irodalomban, az állampolgári ismeretekben és a dráma- és színház tantárgyban.

Az „interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus” szavak egyszer jelentek meg a gimnáziumi kerettantervekben, az alábbi szövegkörnyezetben: „A világ a 21. században: Fogalmak: modern kori migráció, multikulturalizmus, párhuzamos társadalom, népességrobbanás, iszlamizmus, terrorizmus, globalizáció”. Az „identitás” 22-szer és az „önismeret” kifejezések 7-szer, szórtan a tantárgyak közt.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Gimnázium 9–12. évfolyam										
	Nemzet/ nemzeti	Nemzetiség	Kisebbség	Cigány/roma	Horvát	Német	Identitás	Önismeret	Tolerancia	Interkulturális/ multikulturális/ multikulturalizmus
Magyar nyelv és irodalom	27	0	0	3	0	3	6	1	1	0
Történelem	50	16	9	6	2	11	4	0	0	1
Állampolgári ismeretek 12. évfolyam	40	0	0	0	0	0	4	1	0	0
Ének-zene 9–10. évfolyam	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Vizuális kultúra 9–10. évfolyam	2	0	0	0	0	0	6	3	0	0
Dráma és színház 12. évfolyam	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0
Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12. évfolyam	9	0	0	0	0	0	2	0	0	0
összesen	133	16	9	9	2	14	22	7	3	1

	Gimnázium 9–12. évfolyam
Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 27 Nemzetiség: 1 Kisebbség: 0 Identitás: 6 Önismeret: 1 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális: 0 Cigány/roma: 3 (A vén cigány, A nagyidai cigányok, Cigány a siralomházban) Horvát: 0 Német: 3 (A német későklasszicista, koraromantikus dráma, A német romantika)
Történelem 9–12. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 50 Nemzetiség: 16 Kisebbség: 9 Identitás: 4 Önismeret: 0 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 1 (A világ a 21. században: Fogalmak: modern kori migráció, multikulturalizmus, párhuzamos társadalom, népességrobbanás, iszlamizmus, terrorizmus, globalizáció.) Cigány/roma: 6 (ismeri a magyar cigányság történetének főbb állomásait, bemutatja jelenkori helyzetét, A nemzeti és nemzetiségi kérdés, a cigányság helyzete, Cigányok/romák a dualizmus kori Magyarországon, Deportálások, kísérlet a zsidóság és a cigányság megsemmisítésére Európában, A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság, A cigányok/romák 20–21. századi története) Horvát: 2 (1868-as horvát–magyar kiegyezés, a nemzetiségi törvény) Német: 11 (a magyar nemzet történelmére számos nemzetiség és közösség /pl. német, zsidó/ együttélése is hatást gyakorolt, A nemzetiségek és a kisebbségek részvételének /pl. németek, szlávok, és zsidók/ bemutatása a szabadságharcban és az azt követő megtorlás során, az ország német megszállása, A zsidók és németek szerepe a polgárosodásban, pl. a német választások eredményei 1928-1933 között; Közép-Európa felosztása /Molotov–Ribbentrop paktum/: német és szovjet megszállás, Német támadás a Szovjetunió ellen, A két német állam létrejötte folyamatának és következményeinek bemutatása, A magyarországi németek kitelepítésének felidézése források alapján)

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

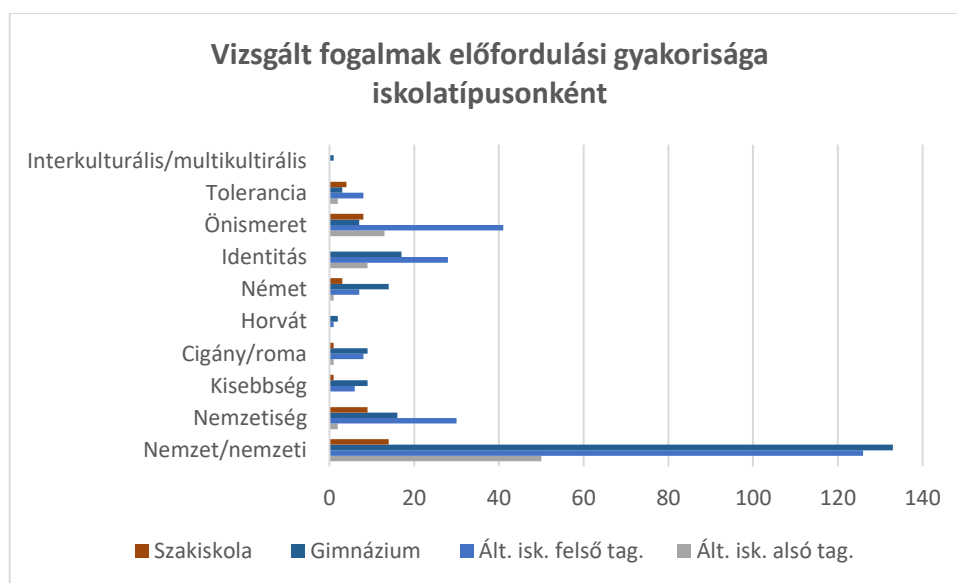
Állampolgári ismeretek 12. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 40 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 4 Önismeret: 1 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Ének-zene 9–10. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 3 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 0 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Vizuális kultúra 9–10. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 2 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 6 Önismeret: 3 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Dráma és színház 12. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 2 Nemzetiség: 1 Kisebbség: 0 Identitás: 1 Önismeret: 2 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 9 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 2 Önismeret: 0 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0

A szakképző iskolai kerettantervekben összesen 9-szer található meg a „nemzetiség” kifejezés és 1-szer a kisebbség. 8-szor a történelem és állampolgári ismeretekben, ugyancsak ebben a tantárgyban, de 1-szer szerepel a „cigány/roma” szó, a cigányság társadalmi helyzete alcím alatt. A horvát mint nemzetiség nem szerepel a kerettantervekben. A „tolerancia” szó 4 alkalommal, ebből háromszor az osztályközösség-építés tantárgyban. Az „interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus” szavak egyszer sem jelennek meg. Az „identitás” nem szerepel, de az „önismeret” kifejezés 8 alkalommal, a „nemzet/nemzeti” fogalmát követően a leggyakrabban.

Szakképző iskola 9–12. évfolyam										
	Nemzet/ nemzeti	Nemzetiség	Kisebbség	Cigány/roma	Horvát	Német	Identitás	Önismeret	Tolerancia	Interkulturális/ multikulturális/ multikulturalizmus
Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom 9–10. évfolyam	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Történelem és állampolgári ismeretek 9–10. évfolyam	10	8	1	1	0	3	0	1	1	0
Osztályközösség-építés (OKÉ) 9–11. évfolyam	3	1	0	0	0	0	0	4	3	0
összesen	14	9	1	1	0	3	0	8	4	0

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	Szakképző iskola 9–10. évfolyam
Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) 9–10. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 1 Nemzetiség: 0 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 3 Tolerancia: 0 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0
Történelem és állampolgári ismeretek 9–10. évfolyam	Nemzet/nemzeti:10 Nemzetiség: 8 Kisebbség: 1 Identitás: 0 Önismeret: 1 Tolerancia: 1 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 1 (cigányság társadalmi helyzete) Horvát: 0 Német: 3 (német származású civilek, német nemzetiségű lakosság kitelepítése, 1944. tavasz /a németek megszállják Magyarországot/)
Osztályközösség-építés (OKÉ) 9–11. évfolyam	Nemzet/nemzeti: 3 Nemzetiség: 1 Kisebbség: 0 Identitás: 0 Önismeret: 4 Tolerancia: 3 Interkulturális/multikulturális/multikulturalizmus: 0 Cigány/roma: 0 Horvát: 0 Német: 0



IV. Nemzetiségi, multikulturális tartalmak jelenléte és az interkulturális nevelés lehetőségei a kerettantervekben

Az új NAT „Fejlesztési területek, nevelési célok” című részében az előző alaptantervhez képest nem történt módosulás, kivéve, hogy a *kritikai gondolkodás* helyett a „mérlegelő gondolkodás” kifejezés került a szövegbe.

Módszertani változások a 2020-as Nemzeti alaptantervben:

- Megjelenik az *aktív tanulás*, a tanulói kompetenciafejlesztés, az *egyénre szabott tanulási lehetőségek* biztosítási kötelezettsége;
- A korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kapnak a differenciált tanulásszervezési módszerek (A *tanulói együttműködésen alapuló tanulás*);
- Ajánlasként jelen van tanévenkénti minél *több multidiszciplináris óra* megszervezése, amely keretében a diákok egyszerre több tudományterülettel integrált módon foglalkoznak;
- Új előírás, hogy a módosított pedagógiai programban *egyértelműen meg kell határozni és nyilvánossá kell tenni az értékelés minden formájának szempontjait*, valamint az ehhez kapcsolódó eljárásokat;
- Előremutató folyamatként jelenik meg a *teamtanításnak* olyan *alkalmazása*, amely a több tantárgy ismereteit integráló témákat feldolgozó foglalkozásokat közös tanítás keretében valósítja meg, tehát arra is van elvi lehetőség, hogy egy-egy órát több pedagógus egyidejűleg tarthasson;
- Az alaptanterv kiemelten foglalkozik a *digitális technológiával támogatott oktatási módszerek* rendszeres alkalmazásának szükségességével;
- A tanórai foglalkozások a továbbiakban is változatlanul megszervezhetők a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen projektoktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozás formájában is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása.
- Ugyanakkor a korábban 10%-ban deklarált szabad időkeret már csak „szabad időkeret”-ként jelenik meg. Az óraszámok 80%-át a kerettantervben foglaltak megtanítására kell fordítani, de szükség esetén az óraszámok 100%-a is felhasználható a törzsanyag elsajátítására, a törzsanyag megtanítását követően az órakeret megmaradó 20%-a szabadon választott témák feldolgozására hasznosítható.

Általános iskola alsó tagozat

A vizsgált kerettantervek minden egyes bevezetőjében hangsúlyosan szerepel a magyarság múltjának megismerése, hagyományainak, kultúrájának ápolása, az egyéni és közösségi identitás formálása, a nemzeti identitás megerősítése. A kerettantervek mindegyikében megjelenik a szűkebb és tágabb környezetünk megismerésére irányuló célkitűzés is, de többségük a történelmi Magyarországra fókuszál. Tágabb kontextust a vizuális kultúra (1–4. évfolyam) tantárgy esetében találtunk, amelyben további fontos célként került megjelölésre, hogy a diákok ismerjék meg az európai és egyetemes vizuális kultúra legjelentősebb képzőművészeti és építészeti alkotásait is. Az interkulturális nevelési programok egyrészt az egyéni és közösségi identitás kialakulásának témaköreire, másrészt a családdal, szűkebb és tágabb környezetünkkel foglalkozó témakörökhöz tudnak leginkább illeszkedni.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Tantárgy, évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p>...cél, hogy a diákok megértsék a nemzet, a szűkebb közösség és az egyes ember kapcsolatát, viszonyulásait az élő és élettelen világhoz. Megismerjék kultúrájukat, annak gondolati, erkölcsi tartalmait, esztétikai értékeit. Ennek révén szellemileg és érzelmileg is kötődjenek ahhoz. Korosztályuknak megfelelően tudják értelmezni múltjukat, jelen környezetüket, önmagukat. A tanulókat fel kell készíteni arra, hogy ennek a kulturális hagyománynak követői és később gyarapítói legyenek.</p> <p>A magyar nyelv és irodalom tanítása nemcsak műveltségátadást, kompetenciafejlesztést jelent, érzelmi nevelést is. A diákok személyes boldogulásának, együttműködési képességeinek, társadalmi beilleszkedésének, kulturált viselkedésének az érzelmi fejlődésük az alapja.</p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 1–2. évfolyam	<ul style="list-style-type: none"> • Népmesék, műmesék • Helyem a közösségben – család, iskola • Évszakok, ünnepkörök, hagyományok <p>Nemzeti ünnepeink, családi ünnepeink, Magyar hagyományok tisztelete, Az évszakok és ünnepek, jeles napok, népszokások, keresztény/keresztényen ünnepkör: karácsony, húsvét, pünkösd, Lakóhely hagyományainak megismerése</p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 3–4. évfolyam	<ul style="list-style-type: none"> • Mesék, történetek, mondák, regék • Helyem a világban • Ünnepkörök, hagyományok, mesterségek <p>Együttműködés, közösségformálás, Önismeret, társismeret, Kulturált véleménynyilvánítás</p> <p>Nemzeti ünnepeink, családi ünnepeink, Magyar hagyományok tisztelete, Az ünnepek jellemzői, körforgásuk, Lakóhely hagyományainak megismerése, Régi magyar mesterségek</p>

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Tantárgy, évfolyam	Etika 1–4. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>Az etika tantárgy alapvető célja az egyéni és közösségi identitás formálása, stabilizálása, az egyének és a csoportok közti együttműködés megteremtése. Ehhez járulnak hozzá a kulturális hagyományokban gyökerező erkölcsi elvek, társas szabályok megismertetése, az egyén gondolkodásában formálódó, a szocio-emocionális készségek fejlesztése.</i></p> <p><i>A tantárgy magába foglalja az ember fontos viszonyulásait társaihoz, közösségeihez, környezetéhez és önmagához. Ezzel olyan szintézist kínál a tanulóknak, amelyben eddigi személyes tapasztalatait és a más területeken megszerzett ismereteket reflektív módon vizsgálja. A tartalom szorosan kötődik más tantárgyak fejlesztési területeihez is.</i></p> <p><i>Az erkölcsi nevelés fő célja a tanuló erkölcsi érzületének és erkölcsi gondolkodásának fejlesztése, a tanuló segítése a társas szabályok, a viselkedésminták azonosításában és saját alakuló értékrendjének tudatosításában. Az egyént és a közösségeket érintő etikai elvek és az ezekből következő kérdések felismerése az árnyalt, a másik ember vagy csoport szempontjait is megértő gondolkodást fejleszti.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 1–2. évfolyam	<ul style="list-style-type: none"> • Éntudat – Önismeret Gondolatok és érzelmek kifejezése • Család – Helyem a családban Családi és tágabb kapcsolatok, szerepek, ünnepek • Helyem az osztály közösségében Kommunikáció, kortárs kapcsolatok, konfliktuskezelés • A társas együttélés kulturális gyökerei: Nemzet Helyem a társadalomban, A lakóhely jellemzői, Közös ünnepek Az ünnepekhez való saját kapcsolódási pontok keresése (érzelmek, gondolatok), Az együttélés szabályai • Az európai kultúra hatása az egyén értékrendjére Kérdések a világról, Vallás, hit, Erkölcs
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök 3–4. évfolyam	<ul style="list-style-type: none"> • Önismeret • Érzelmek kezelése • Célok és tervek • Siker és kudarc értelmezése

Tantárgy, évfolyam	Környezetismeret 3–4. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>A tantárgy legfontosabb célja, hogy a gyermekek életkori sajátosságaira, kognitív fejlődésére, valamint kíváncsiságára építve képessé tegye őket szűkebb és tágabb környezetük, valamint saját testük megismerésére, a változások megértésére, alapvető ok-okozati összefüggések meglátására.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek)	<ul style="list-style-type: none"> • Hazánk, Magyarország Térképészeti gyakorlatok: Magyarország államhatárainak, szomszédos országainak megkeresése, megnevezése domborzati, illetve közigazgatási térképen Magyarország megyéinek, ezen belül a tanulók saját megyéjének, megyeszékhelyének, valamint Budapest megkeresése Magyarország közigazgatási térképén Lakóhelyhez közeli települések keresése, megnevezése térkép segítségével Fővárosunk néhány jellegzetes nevezetességének, épületeinek, hídjainak, közlekedésének megismerése tanulmányi kirándulás alkalmával, vagy képeken, multimédián keresztül

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	<p>Saját lakóhely, a lakóhely kulturális és természeti értékeinek bemutatása tablón vagy bemutató formájában</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testünk, egészségünk <p>Az emberek hasonló és különböző külső és belső tulajdonságai, az emberi hangulatok, magatartásformák megismerése megfigyelésekkel (egymáson, képen, szituációs játék során)</p> <p>Fogyatékossgal és megváltozott munkaképességgel rendelkezők elfogadásának ösztönzése szituációs játékokkal/beszélgetőkör kialakításával</p>
--	--

Tantárgy, évfolyam	Ének-Zene 1–4. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>Az ének-zenei nevelés a tanuló identitástudatának kialakítása és személyiségfejlődése szempontjából kiemelkedő fontosságú. A zenei nevelés akkor lesz eredményes, ha kialakul a tanuló zenei anyanyelve, mely által hazájához, nemzetéhez értelmileg és érzelmileg egyaránt kötődik. A pedagógus munkájának érdemi szerepe van a gyermek iskolai életében, ennek hatása életre szóló, túlmutat az iskola falain.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	Zeneművek, zenehallgatás

Tantárgy, évfolyam	Vizuális kultúra 1–4. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>A tantárgy fontos célja, hogy a tanulók az iskolában megismerjék a magyarság által létrehozott legfontosabb képzőművészeti és építészeti műalkotásokat, nemzetünk hagyományos tárgykultúráját és díszítőművészetét. A tantárgy kulcsszerepet játszik a tanulók érzelmi fejlesztésében, mely az őket körülvevő világhoz való pozitív érzelmi viszonyulásuk kialakításának fontos eszköze. Ennek eredményeként elérendő cél, hogy a tanulók a magyar kultúrára büszkének legyenek, és kötődjenek szülőföldünk értékeihez.</i></p> <p><i>További fontos cél, hogy a tanulók ismerjék meg az európai és egyetemes vizuális kultúra legjelentősebb képzőművészeti és építészeti alkotásait, alakuljon ki bennük érdeklődés a vizuális jellegű művészetek iránt. Váljanak nyitottá a régmúlt korok, illetve az őket körülvevő XXI. század művészeti jelenségek befogadására.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Általános iskola felső tagozat

Felső tagozatban – az interkulturális nevelés tekintetében – továbbra is majd minden érintett tantárgy fókuszában a család, az otthon, a nemzet témakörei állnak. Tartalmilag az egyetemes történelem tanításával szélesedik a látókör, belépünk az európai kultúrkörbe, a diákoknak lehetőségük nyílik nagyobb kitekintést kapni a társadalmi, politikai rendszerek összefüggésében is. A történelem kerettanterve több általános európai jelenséget is konkrét magyar példákon keresztül mutat be. A szakmai indoklás szerint: *Ez a megközelítés hozzásegíti a tanulót, hogy megértse és méltányolja a magyarság, a magyar nemzet, illetve Magyarország sajátos helyzetéből adódó jelenségeket és folyamatokat, így alakulhat ki benne a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat, és ezáltal erősödhet benne a hazaszeretet érzése.* A hon- és népismeret tantárgyban a magyar néphagyomány bemutatása mellett megjelenik a Magyarországon élő nemzetiségekről való ismeretátadás témaköre is, lehetőséget kínálva jelen projekt számára is, a tananyag konkrét témaköreihez való illeszkedéshez. Az etika és az állampolgári ismeretek esetében hangsúlyosan jelen vannak az önismeret és a társas együttélés témakörei is, ugyanakkor a családról való gondolkodás esetén a kerettanterv kevésbé reagál a jelenkori családmodellek sokszínűségére. *(Család; a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmódel).* Az interkulturális nevelési programoknak a fentebb felsorolt tantárgyak mindegyikében van létjogosultsága és tere is, továbbá a vizuális kultúra, illetve a dráma és színház tantárgyakban is több témakörhöz is kapcsolódhatunk.

Tantárgy, évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 5–8. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p>...<i>cél, hogy a diákok megértsék a nemzet, a szűkebb közösség és az egyes ember kapcsolatát. Megismerjék kultúrájukat, annak gondolati, erkölcsi tartalmait, esztétikai értékeit. Ennek révén szellemileg és érzelmileg is kötődjenek ahhoz. Korosztályuknak megfelelően tudják értelmezni múltjukat, jelen környezetüket, önmagukat. A tanulókat fel kell készíteni arra, hogy ennek a kulturális hagyománynak értői és később formálói legyenek.</i></p> <p><i>Őrizzék meg kíváncsiságukat, nyitottságukat, s váljanak olvasó emberekké. Olyan olvasó emberekké, akik a képzési szakasz végére már a művek elsődleges jelentése mögé látnak, azaz többféle olvasási és értelmezési stratégiával rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni és kiemelni az összefüggéseket.</i></p> <p><i>Cél a gondolkodásra tanítás – a tanulók kíváncsiságának és alkotókedvének megtartásával. A tantárgy tanításának kiemelt célja a tanulók műveltségi szintjének folyamatos növelése, melynek révén korosztályuknak, érettségüknek megfelelő ismeretekkel rendelkeznek, s ezeket az ismereteket rendszerben látják, értelmezni tudják azokat.</i></p> <p><i>Elérendő cél az önfejlesztés igényének kialakítása a tanulóknál. Az irodalmi művek sokfélesége biztosítja kíváncsiságuk felkeltését és megtartását, önmaguk megértésének lehetőségét.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 5–6. évfolyam	<p>Magyar nyelv</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kommunikáció alapjai • Könyv- és könyvtárhasználat, a kultúra helyszínei • Szabadon felhasználható órakeret <p>Irodalom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Család, otthon, nemzet – kisepikai alkotások (mese, monda, mítosz) és lírai alkotások • Hősök az irodalomban

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	<ul style="list-style-type: none"> • Szeretet, hazaszeretet, szerelem • Szabadon felhasználható órákeret
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 7–8. évfolyam	<p>Magyar nyelvtan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikáció, a digitális írásbeliség fejlesztése • A magyar nyelv társadalmi és földrajzi változatai, szóalkotási módok – játékos feladatokkal Anyanyelv, idegen nyelv, nemzetiségi nyelv összevetése • Könyvtárhasználat • Nyelvtörténet, a nyelvrokonság kérdései – játékosan A nyelvek osztályozása nyelvtípusok szerint Nyelvünk eredete, rokonsága Nyelvtörténet, nyelvmlékek Nyelvújítás <p>Irodalom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kárpát-medencei irodalmunk a 20. század első felében „Vérző Magyarország” – Trianon a magyar irodalomban • A 20. századi történelem az irodalomban (világháborúk, holokauszt, roma holokauszt, a kommunista diktatúra áldozatai, 1956) A történelmi traumák megjelenése az irodalmi alkotásokban Diktatúrák és áldozatok, erkölcsi dilemmák és konfliktusok ábrázolása a hatalom és a kiszolgáltatott egyének között Az irodalmi művek alapján az egyes emberek erkölcsi felelősségének tudatosítása Egyes olvasott szövegek jellegzetes poétikai-retorikai alakzatainak megfigyelése

Tantárgy, évfolyam	Történelem 5–8. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>A történelemtanítás és -tanulás célja, hogy a tanuló megismerkedjen a történettudomány, valamint a hagyomány által legfontosabbnak elismert történelmi tényekkel, szereplőkkel, eseményekkel, történetekkel és folyamatokkal, valamint tudatosodjon benne nemzeti hovatartozása. Ismerkedjen meg a kulturális kódrendszer legalapvetőbb elemeivel, amelyek lehetővé teszik, hogy azonosuljon kultúránk alapértékeivel. A történelem tantárgy tantervének középpontjában a magyar nemzet és Magyarország története áll. A tantervi szabályozás irányítóelve, hogy a magyar történelmet általában kontinuitásában, az európai, illetve egyetemes történelmet szigetszerűen tárgyalja. A kerettanterv több általános európai jelenséget is konkrét magyar példákon keresztül mutat be. Ennek révén a tanuló a magyar történelmi jelenségeket elsősorban nem általános modellek alapján, hanem a konkrét történelmi helyzet jellegzetességeit figyelembe véve tanulmányozhatja. Ez a megközelítés hozzásegíti a tanulót, hogy megértse és méltányolja a magyarság, a magyar nemzet, illetve Magyarország sajátos helyzetéből adódó jelenségeket és folyamatokat, így alakulhat ki benne a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat, és ezáltal erősödhet benne a hazaszeretet érzése.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 5–6. évfolyam	<ul style="list-style-type: none"> • Személyes történelem Körülöttem a történelem Címer, zászló, pecsét, az idő mérése • Új látóhatárok Földrajzi felfedezések • A magyar nemzeti ébredés és polgárosodás kora • Élet a kora újkori Magyarországon A reformkor

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

<p>Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek) 7–8. évfolyam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A modern kor születése A nemzeti eszme és a birodalmak kora • A dualizmus kora: felzárkózás Európához A millenniumi Magyarország. A soknemzetiségű ország. A zsidó emancipáció, a hazai zsidóság szerepe a magyarországi modernizációban. A cigányság helyzete, hagyományos mesterségek. A millenniumi ünnepek. A legjelentősebb kulturális alkotások. • Az első világháború és következményei Magyarország területi, népességi és gazdasági veszteségei. • Totális diktatúrák A nemzetiszocializmus: fajelmélet és antiszemitizmus. • A Horthy-korszak Társadalmi rétegződés és érintkezési formák Magyarországon. • A második világháború A náci koncentrációs és megsemmisítő táborok. Az európai és magyarországi zsidótörvények. Kísérlet az európai és a magyar zsidóság és cigányság elpusztítására. Áldozatok és bűnösök, felelősség és embermentés: néhány kiemelkedő példa. • A megosztott világ • Magyarország szovjetizálása Háborús pusztítás és szovjet megszállás, deportálások a szovjet munkatáborokba. Bűnbakká tett németek és magyarok – kitelepítések, lakosságcsere. • A forradalomtól az ezredfordulóig • Együttélés a Kárpát-medencében Határon túli magyarlakta területek. Fordulópontok a határon túli magyarok történetében: a történelmi Magyarország felosztása, a revízió, magyarelles megtorlások, rendszerváltoztatás. A kisebbségi lét nehézségei egykor és ma: adminisztratív intézkedések és mindennapok. Kivándorlás és asszimiláció. Magyarország nemzetiségi arányainak változása. Az asszimiláció folyamata. Fordulópontok a nemzetiségek történetében: az 1848–49-es szabadságharc, a történelmi Magyarország felosztása, a magyarországi németek kitelepítése. A hazai cigány/roma népesség története. A nemzetiségi jogok a mai Magyarországon. • Népesedés és társadalom A migráció. A modern/ipari társadalom (egyenjogúság és individualizmus). A női szerepek változásának áttekintése a történelem során • A demokratikus állam • Régiók története Magyarország és az Európai Unió Közép-Európa Az Amerikai Egyesült Államok India Kína A Közel-Kelet • Mérlegen a magyar történelem
--	--

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

	Lábnymaink a nagyvilágban A magyar megmaradás kérdései
--	---

Tantárgy, évfolyam	Etika 5–8. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>Az etika tantárgy alapvető célja az egyéni és közösségi identitás formálása, stabilizálása, az egyének és a csoportok közti együttműködés megteremtése. Ehhez járulnak hozzá a kulturális hagyományokban gyökerező erkölcsi elvek, a társas szabályok megismertetése, az egyén gondolkodásában formálódó, szocio-emocionális készségek fejlesztése.</i> <i>Az etika tantárgy felkészíti a tanulót az egyéni életvezetésének és társas környezetének erkölcsi szempontból történő mérlegelésére, miközben saját tudását vizsgálja és fejleszti. Eszközei a kérdezés, a rejtett nézetek és a dilemmák feltárása, az érvelés, a meggyőzés, a meggyőződés, a társadalmi normák és a közösségi értékek értelmezése.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Éntudat – Önismeret • Család – Helyem a családban • Társas tudatosság és társas kapcsolatok – Helyem a társas-lelkületi közösségekben • A társas együttélés kulturális gyökerei: Nemzet – helyem a társadalomban • A természet rendjének megőrzése, a fenntartható jövő • Az európai kultúra emberképe, hatása az egyén értékrendjére

Tantárgy, évfolyam	Hon- és népismeret Kötelező tantárgy az 5–8. évfolyamok valamelyikén, legalább egy tanéven keresztül
Bevezető Kapcsolódó tartalom	A hon- és népismeret tartalmazza a népünk kulturális örökségére leginkább jellemző sajátosságokat, nemzeti kultúránk nagy múltú elemeit, a magyar néphagyományt. Teret biztosít azoknak az élményszerű egyéni és közösségi tevékenységeknek, amelyek a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza, a Kárpát-medence, a magyar nemzet és a Magyarországon élő népek megismeréséhez, megbecsüléséhez, velük való azonosuláshoz vezetnek. Segíti a közösségi, nemzeti azonosságtudat kialakítását. Megalapozza és áthatja a különböző tanítási területeket. Rendszerezett ismeretanyagként lehetőséget teremt a magyar népi kultúra értékeinek megismerésére, a különböző kultúrákat, a környezet értékeit megbecsülő és védő magatartás, illetve a szociális érzékenység kialakítására.
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	Egy-egy témakör komplex megismerése, élményszerű feldolgozása megvalósítható témahetek, tematikus hetek vagy projektnapok keretében is, amelyek lehetővé teszik az ismeretek többféle kontextusban történő vizsgálatát. Ajánlott témák témahetek, tematikus hetek, projekt napok: <ul style="list-style-type: none"> • A lokális értékek felfedezése: Szülőföldünk értékei • A közösségi élet működésének megismerése. Pl. Községi alkalmak: társas munkák, vásár • Ünnepek a családban és a közösségben: Pl. Karácsonyi népszokások • Hungarikumok Témakörök: <ul style="list-style-type: none"> • Az én világom • Találkozás a múlttal • Örökségünk, hagyományaink, nagyjaink

Tantárgy, évfolyam	Állampolgári ismeretek 8. évfolyam (új tantárgy)
---------------------------	---

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

<p>Bevezető Kapcsolódó tartalom</p>	<p>Az állampolgári ismeretek tantárgy koncepciójának kialakításában, a nevelési-oktatási szakaszok tervezésekor meghatározó szerepet játszottak azok a társadalmi elvárások, amelyek szerint a mindennapi életben történő eligazodás, az állampolgári létezés szükséges ismeretek, készségek, képességek elsajátítása, összességében a felnőttkori szerepekre való felkészülés már az általános iskola záró szakaszában jelenjen meg. Fontos szerepet kap az a szakmai igény, hogy a demokratikus gondolkodás és a hazaszeretet megalapozása és erősítése már az általános iskolai nevelés időszakában kezdődjön meg.</p> <p>Az állampolgári ismeretek tantárgy tanulása révén a tanuló támpontokat kap a mindennapi életben történő tájékozódásához. Az alapvető ismeretek elsajátításán túl lehetőség nyílik a készség- és képességfejlesztésre, olyan tevékenységek kipróbálására és gyakorlására, amelyek segítik felkészülését a felnőtt szerepekre, megalapozzák a tájékozott, nyitott és érdeklődő személyiség és felelős polgári mentalitás kialakulását. A tantárgy fontos terepe a közösségért történő felelősségvállalás kialakításának, a hazaszeretet, a nemzeti öntudat kialakításának és megerősítésének, a haza iránti kötelezettségek megismerésének.</p>
<p>Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Család; a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmodell • A család gazdálkodása és pénzügyei • Településünk, lakóhelyünk megismerése • Nemzet, nemzetiség; a haza iránti kötelezettségeink • A magyar állam alapvető intézményei, az állam szerepe a gazdaságban • Mindennapi ügyintézés; felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra • A fogyasztóvédelem alapjai • A nagy ellátórendszerek: köznevelés, egészségügy és szociális ellátás

<p>Tantárgy, évfolyam</p>	<p>Ének-zene 5–8. évfolyam</p>
<p>Bevezető Kapcsolódó tartalom</p>	<p>Az ének-zene tanításának legfőbb célja a tanulók zenei anyanyelvi ismereteinek bővítése. Fontos cél továbbá, hogy a megalapozott zenei képességek továbbfejlesztődjenek. Középpontban továbbra is a zenei aktivitás, ezen belül az éneklés áll. A kerettantervben két évre vonatkozó órakeretek vannak feltüntetve, melyek a különböző órai tevékenységek egymáshoz viszonyított arányát jelzik. A tematikai egységek és a tartalmak az oktatás gyakorlatában átfedik egymást.</p>
<p>Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeneművek/Népdalok, műdalok • Zeneművek/Zenehallgatási anyag

<p>Tantárgy, évfolyam</p>	<p>Vizuális kultúra 5–8. évfolyam</p>
<p>Bevezető Kapcsolódó tartalom</p>	<p>A tantárgy fontos célja, hogy a tanulók az iskolában megismerjék a magyarság által létrehozott legfontosabb képzőművészeti és építészeti műalkotásokat, nemzetünk hagyományos tárgykultúráját és díszítőművészetét. A tantárgy kulcsszerepet játszik a tanulók érzelmi fejlesztésében, mely az őket körülvevő világhoz való pozitív érzelmi viszonyulásuk kialakításának fontos eszköze. Ennek eredményeként elérendő cél, hogy a tanulók a magyar kultúrára büszkékké legyenek, és kötődjenek szülőföldünk értékeihez. További fontos cél, hogy a tanulók ismerjék meg az európai és egyetemes vizuális kultúra legjelentősebb képzőművészeti és építészeti alkotásait, alakuljon ki bennük érdeklődés a vizuális jellegű művészetek iránt. Váljanak nyitottá a régmúlt korok, illetve az őket körülvevő XXI. század művészeti jelenségek befogadására</p>
<p>Interkulturális neveléshez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok • Vizuális művészeti jelenségek – Személyes vizuális tapasztalat és reflexió

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Médiумok sajátosságai – Médiумok jellemző kifejezőeszközei • Tér- és időbeli viszonyok – Tér és idő vizuális megjelenítésének lehetőségei • Vizuális információ és befolyásolás – Kép és szöveg üzenete • Környezet: Technológia és hagyomány – Hagyomány, design, divat • Környezet: Technológia és hagyomány – Tárgyak, terek, funkció
-----------------------------	---

Tantárgy, évfolyam	Dráma és színház 5–8. évfolyamok valamelyikén, legalább egy tanéven keresztül
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>A dráma és színház tanítása olyan művészeti és művészetpedagógiai tevékenység, amelynek célja az élményeken keresztül történő megértés, valamint a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése. A dráma és színház kreatív folyamata szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását, segíti az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítést és kapcsolatfenntartást.</i></p> <p><i>A tanulói tevékenységek a gondolatok és érzelmek kifejezését, ezzel együtt különböző drámai és színházi kifejezési formák megismerését, alkalmazásuk elsajátítását és értelmezését szolgálják. A dramatikus tevékenység gyakorlása és tanulása hozzájárul az önazonosság erősítéséhez és a nemzeti, helyi vagy nemzetiségi közösségi tudat kialakításához.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<p>A dráma és színház tantárgy szervezése megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szabályjátékok, népi játékok • Dramatikus játékok (szöveggel, hanggal, bábbal, zenével, mozgással, tánccal) • Rögtönzés • Saját történetek feldolgozása • Műalkotások feldolgozása • Színházi előadás megtekintése

Gimnázium 9–12. évfolyam

A gimnáziumi történettanítás hasonló módszertant követ, mint a felső tagozat, ugyanakkor nagyobb hangsúlyt kap az ismeretek szintetizálására való képesség elsajátításának szükségessége, a tudásátadás mellett a kompetenciafejlesztés is. A történelemtanítás esetében tartalmilag nagyobb hangsúllyal van jelen az Európán kívüli világ, és jelen vannak a társadalmi és geopolitikai összefüggések megértésére irányuló tanegységek. Ugyanakkor a kerettanterv összesen 6 órában szerepelteti *A világ a 21. században* témakört, amely az alábbiakat foglalja magába:

Az átalakuló világ:

- *A világgazdaság hagyományos centrumai: az Amerikai Egyesült Államok és szövetségesei.*
- *A világpolitika és világgazdaság új súlypontjai: Oroszország, Kína.*
- *Óriásvállalatok a globális térben.*

Fogalmak: modern kori migráció, multikulturalizmus, párhuzamos társadalom, népességrobbanás, iszlamizmus, terrorizmus, globalizáció. (Ezek a fogalmak kizárólag a gimnáziumi történelemtanítás kerettantervében szerepelnek).

A globális világ:

- *Demográfiai változások, népmozgások.*
- *Az iszlamizmus térhódítása.*
- *A kereszténység helyzete a globalizálódó világban.*

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

- Válságócok, helyi konfliktusok és terrorizmus.
- Globalizáció és kultúra.
- A hagyományos és új identitások – értékek és értékviselés.
- Demokratikus közbeszéd és politikai korrektség.

Külön témakör foglalkozik a magyarországi nemzetiség kérdéskörével. Az állampolgári ismeretekben a nemzettudat és a lokálpatriotizmus mellett megjelenik a demokráciagyakorlás és az aktív állampolgárság kérdésköre is. A fentiekén kívül a vizuális kultúra, a mozgóképkultúra és médiaismeret, a dráma és színház tantárgyak témakörei is lehetőséget kínálnak az interkulturális tartalmak becsatornázására és a partnerségi együttműködésre.

Tantárgy, évfolyam	Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>A magyar nyelv és irodalom tantárgynak ezért van kitüntetett szerepe: gondolkodni tanít, ismereteket ad át, szellemi, erkölcsi örökséget hagyományoz. Egy nép szimbolikus szövegei többnyire irodalmi alkotások, amelyek a legszorosabb összetartozást fejezik ki. Ezek olvasása, tanítása személyiséget formál, fejleszti a szépérzékét, az ítélőképességet, az erkölcsi érzékenységet. Ezzel a magyar nyelv és irodalom tantárgy az érzelmi nevelés egyik legfontosabb eszköze.</i> <i>Kultúránk, benne irodalmunk magyarul született meg, és ezen a nyelven formálódik tovább. A magyar irodalom a Kárpát-medence magyarságának irodalma. Nyelvünk, történelmünk, kultúránk közös. Kulturális értelemben egy nemzet vagyunk. Ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgy is a Kárpát-medencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezeli.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikáció – fogalma, eszközei, típusai, zavarai; digitális kommunikáció • Az irodalom ősi formái. Mágia, mítosz, mitológia

Tantárgy, évfolyam	Történelem 9-12. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>A történelemtanítás és -tanulás célja, hogy a tanuló megismerkedjen a történettudomány, valamint a hagyomány által legfontosabbnak elismert történelmi tényekkel, szereplőkkel, eseményekkel, történetekkel és folyamatokkal, valamint tudatosodjon benne nemzeti hovatartozása. Ismerkedjen meg a kulturális kódrendszer legalapvetőbb elemeivel, amelyek lehetővé teszik, hogy azonosuljon kultúránk alapértékeivel. A történelem tantárgy tantervének középpontjában a magyar nemzet és Magyarország története áll.</i> <i>A tantervi szabályozás irányítóelve, hogy a magyar történelmet általában kontinuitásában, az európai, illetve egyetemes történelmet szigetszerűen tárgyalja. A kerettanterv több általános európai jelenséget is konkrét magyar példákon keresztül mutat be. Ennek révén a tanuló a magyar történelmi jelenségeket elsősorban nem általános modellek alapján, hanem a konkrét történelmi helyzet jellegzetességeit figyelembe véve tanulmányozhatja. Ez a megközelítés hozzásegíti a tanulót, hogy megértse és méltányolja a magyarság, a magyar nemzet, illetve Magyarország sajátos helyzetéből adódó jelenségeket és folyamatokat, így alakulhat ki benne a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat, és ezáltal erősödhet benne a hazaszeretet érzése.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó	<ul style="list-style-type: none"> • A magyar nép eredete és az Árpád-kor Magyar őstörténet és honfoglalás • A kora újkor

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

<p>témakörök (feladatok és ismeretek)</p>	<p>A földrajzi felfedezések</p> <ul style="list-style-type: none"> • A felvilágosodás kora A francia forradalom és hatása (A forradalom kitörése és az Emberi és polgári jogok nyilatkozata.) • Magyarország a 18. században Magyarország újranevesülése és újranevesítése (A belső vándorlás, a szervezett betelepítés és az öntevékeny betelepülés, A többnyelvű és többvallású ország.) • Új eszmék és az iparosodás kora Liberalizmus, nacionalizmus és konzervativizmus • A reformkor A reformkor fő kérdései (A magyar nyelv ügye és a nemzetté válás, A jobbágykérdés: örökváltság, kárpótlás, A polgári alkotmányosság kérdése, Széchenyi és Kossuth programja és vitája). • A forradalom és szabadságharc A forradalom céljai és eredményei A szabadságharc főbb eseményei és kiemelkedő szereplői
<p>Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A nemzetállamok születése és a szocialista eszmék megjelenése A szocializmus és a munkásmozgalom A polgári nemzetállam megteremtése (Németország, Amerikai Egyesült Államok, Japán) • A dualizmus kori Magyarország A nemzeti és nemzetiségi kérdés, a cigányság helyzete • Az átalakulás évei A trianoni békediktátum • A két világháború között A kommunista Szovjetunió A Nyugat és a gazdasági világválság A nemzetiszocialista Németország • A második világháború A holokauszt Az ország pusztulása, deportálások a GULAG-ra • A két világháború között szembenállása A kétpólusú világ kialakulása (ENSZ megalapítása, Kitelepítések és lakosságcserek a háború után) A gyarmatok felszabadulása • Háborútól forradalomig A szovjetizálás Magyarországon A Rákosi-diktatúra • Az 1956-os forradalom és szabadságharc • A kádári diktatúra • A kétpólusú világ és felbomlása • A rendszerváltoztatás folyamata • A világ a 21. században • Magyarország a 21. században A demokrácia működése Magyarországon A magyar bel- és külpolitika főbb jellemzői Magyarország és az Európai Unió • A magyarság és a magyarországi nemzetiségek a 20-21. században A határon túli magyarok A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Tantárgy, évfolyam	Állampolgári ismeretek 12. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>Az állampolgári ismeretek tantárgy tanulása hozzájárul a tanuló egyéni és családi szocializációjának pozitív alakulásához, az aktív és felelős állampolgári magatartás megalapozásához, a szabadságértékek és a társadalmi normák belsővé válásához, a nemzeti azonosságtudat és a hazaszeretet erősödéséhez, a haza iránti kötelezettségek megismeréséhez, a fenntartható fejlődés feltételeinek megértéséhez és a felnőtt szerepekre való eredményes felkészüléséhez.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • A család, a családi szocializáció • Szabadság és felelősség; jogok és kötelezettségek, a társadalmi felelősségvállalás • Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem • A magyar állam intézményei; az állam gazdasági szerepvállalása

Tantárgy, évfolyam	Ének-zene 9–10. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>A kilencedik és tizedik évfolyamokon a zenei nevelés célja a nemzeti és az európai azonosságtudat erősítése, a hagyományos és a mai kulturális értékek megismertetése, a tudás gazdagítása a zeneművészet eszközeivel. Cél továbbá, hogy a műalkotások által közvetített magatartásminták segítsék a nemzethez, közösséghez való viszony elmélyítését, és járuljanak hozzá a tanulók személyiségfejlődéséhez, szocializációjához, mely egyúttal egy közösség fennmaradásának biztosítója is.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Zeneművek /Énekes anyag • Zeneművek/Zenehallgatási anyag

Tantárgy, évfolyam	Vizuális kultúra 9–10. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<i>A tantárgy fontos célja, hogy a tanulók az iskolában megismerjék a magyarság által létrehozott legfontosabb képzőművészeti és építészeti műalkotásokat, nemzetünk hagyományos tárgykultúráját és díszítőművészetét. A tantárgy kulcsszerepet játszik a tanulók érzelmi fejlesztésében, mely az őket körülvevő világhoz való pozitív érzelmi viszonyulásuk kialakításának fontos eszköze. Ennek eredményeként elérendő cél, hogy a tanulók büszkéek legyenek a magyar kultúrára, és kötődjenek szülőföldünk értékeihez. További fontos cél, hogy a tanulók ismerjék meg az európai és egyetemes vizuális kultúra legjelentősebb képzőművészeti és építészeti alkotásait, alakuljon ki bennük érdeklődés a vizuális jellegű művészetek iránt, váljanak nyitottá a régmúlt korok, illetve a XXI. század művészeti jelenségeinek befogadására.</i>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Korszak, stílus, műfaj • Kortárs művészeti jelenségek – Művészi koncepció, személyes és társadalmi üzenet • A vizuális közlés hatásmechanismusa – Vizuális információfeldolgozás • Digitális képkeltetés, közösségi média – Digitális tartalom-előállítás, személyesség • Design, divat, identitás – Tervezett környezet, azonosulás • Környezet és fenntarthatóság – Természeti és tervezett környezet egyensúlya

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Tantárgy, évfolyam	Dráma és színház 12. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p>A dráma és színház tanítása olyan művészeti és művészetpedagógiai tevékenység, amelynek célja az élményeken keresztül történő megértés, valamint a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése. A dráma és színház kreatív folyamata szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását, segíti az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítést és kapcsolatfenntartást.</p> <p>A tanulói tevékenységek a gondolatok és érzelmek kifejezését, ezzel együtt különböző drámai és színházi kifejezési formák megismerését, alkalmazásuk elsajátítását és értelmezését szolgálják. A dramatikusan tevékenység gyakorlása és tanulása hozzájárul az önazonosság erősítéséhez és a nemzeti, helyi vagy nemzetiségi közösségi tudat kialakításához.</p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<ul style="list-style-type: none"> • Szabályjátékok • Dramatikus játékok (szöveggel, hanggal, bábbal, zenével, mozgással, tánccal) • Rögtönzés • Saját történetek feldolgozása • Műalkotások feldolgozása • Kortárs dráma és színház • Színházi tevékenység (vers- és prózamondás, jelenet, előadás) • Színházi előadás megtekintése

Tantárgy, évfolyam	Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p>A tantárgy alapvető a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében. A nekünk szóló vagy a minket elérő üzenetek nagy részét audiovizuális médiaüzenetek formájában fogalmazzuk vagy osztjuk meg, ahogy mondandónk egyre nagyobb részét is ilyen formában tesszük közzé. A kommunikáció folyamatában a tanulók nyitottan, érzékenyen és kritikusan viszonyulnak mások véleményéhez, illetve konstruktív párbeszéd folytatására törekednek. Az egyes projektek megvalósításakor a generációk közti párbeszéd is megvalósul, hiszen sokszor a tágabb társas környezet, a család, a felnőtt segítők világa is bevonódik a munkafolyamatokba.</p> <p>A tantárgy fejleszti a digitális kompetenciákat, mivel a mozgóképi és mediális kommunikáció ma már döntően a digitális környezetben valósul meg. A mozgóképi és médiaismeret a digitális eszközhasználati képességeket a társadalmi nyilvánosságban való részvétel, a digitális állampolgárság szempontjából kontextualizálja. A tantárgy fejleszti a logikai, gondolkodási kompetenciákat, ami a problémák azonosításában, a kérdések megfogalmazásában, az összefüggések keresésében és értékelésében, a logikus ok-okozati érvelés alkalmazásában, az egyes folyamatok következményeinek a kiszámításában nyilvánulhat meg.</p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök (feladatok és ismeretek)	<ul style="list-style-type: none"> • A média fogalma és kifejezőeszközei: műfajok, eszközök, írott és elektronikus sajtó; a hír fogalma, típusai; a hírérték. • A tömegkommunikáció fogalma, eszközei: nyilvánosság, hálózati kommunikáció, nonprofit és kereskedelmi, a közszolgálati és a közösségi média szerepe; a tömegtájékoztatás eszközei, felelőssége; az online kommunikáció lehetőségei és veszélyei. • Tudatos médiahasználat az egyén és a társadalom szempontjából: szellemi önvédelem, a kereskedelmi célú médiatartalmak kezelése – tudatos fogyasztói magatartás kialakítása; az információbiztonság, a közzsféra és a magánsféra a médiában. • A média társadalmi szerepe, használata: médiaetika, médiaszabályozás, információáramlás irányítása, a véleményformálás lehetőségei, feladatai.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	<ul style="list-style-type: none"> • A mozgóképi közlésmód kifejezőeszközei; szövegépítkezés a hagyományos és az új médiában, képi eszközök a digitalizáció előtt és most; az audiovizuális elemek esztétikai szerepe a művészi alkotásoknál és céljai a kereskedelmi célú tartalomszolgáltatásban. • Kultúra és tömegkultúra: hatása az egyénre és a társadalomra; esztétikai minőség és a fogyasztói társadalom kölcsönhatása; jelenségek a médiában és a filmművészetben – sztárok, szerepek, sztereotípiák, életformák; a virtuális valóság. • A magyar film: alkotók és alkotások; a magyar filmművészet jelentősége és értékei a nemzeti kultúrában; a magyar film korszakai, sajátosságai; jeles magyar rendezők és színészek.
--	---

Szakképző iskola 9–11. évfolyam

Ebben az iskolatípusban a szakmai tantárgyak mellett összevont közismereti tantárgyak szerepelnek, melyeknek az ismeretátadás mellett deklarált céljuk az önismeretfejlesztés, a társas kompetenciák erősítése, a szemléletformálás, a kritikai gondolkodás fejlesztése, a hétköznapi élethelyzetek kihívásaival való megküzdés és a világban való eligazodás támogatása. Ez a támogató attitűd horizontálisan, minden tantárgynál jelen van. A kerettantervek írói az ismeretátadás mellett kiemelt szerepet szántak a kompetenciafejlesztésnek a KOMA (kommunikáció – magyar nyelv és irodalom), történelem és állampolgári ismeretek és az osztályközösség-építés (OKÉ) egyaránt. A tanórák kerettantervei lehetőséget kínálnak folyamatba ágyazott interkulturális nevelési programok megvalósítására. Ugyanakkor az alábbi táblázatból kitűnik, hogy a rendelkezésre álló órakeretek szűkre szabott időbeli lehetőséget biztosítanak a kerettantervi témakörökben való elmélyülésre:

A közismereti tantárgyak óraelosztása

Tantárgyak	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
Magyar – Kommunikáció	2 óra	1 óra	–
Idegen nyelv	2 óra	2 óra	2 óra
Matematika	2 óra	1 óra	–
Társadalomismeret	2 óra	1 óra	–
Természetismeret	3 óra	–	–
Testnevelés*	5 óra	5 óra	5 óra***
Osztályközösség-építő Program	1 óra	1 óra	1 óra
<i>Szabadon tervezhető órakeret**</i>	<i>1 óra</i>	<i>0 óra</i>	<i>1,5 óra</i>
Összesen:	18 óra	11 óra	9,5 óra

* A nemzeti köznevelési törvény értelmében az iskolának az adott osztályokban csak azokon a tanítási napokon kell megszervezniük a mindennapos oktatást (legalább napi egy testnevelésóra keretében), amelyeken közismereti vagy szakmai elméleti oktatás is folyik. Ha ennek eredményeként a heti öt testnevelésóra nem teljesíthető, a fennmaradó órák a szabad órakeret részévé válnak, így annak felhasználásáról az intézmények dönthetnek.

** A szabadon tervezhető órakeret felhasználásáról az iskola dönt, így például a digitális kultúra oktatását is beemelheti a helyi tantervébe (ehhez a kerettanterv külön digitális kultúra tantárgyi kerettantervet is ajánl).

*** A szakképző iskola 11. évfolyamán a középfok számára készült testnevelés kerettanterv 11–12. évfolyamának tartalmából lehet választani, a rendelkezésre álló óraszámoknak megfelelően. (Ez nem érvényes a háromórásra tervezett testnevelés és sport kerettantervre, amely már csak három évfolyamra [9–11.] készült.)

Forrás:

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_szakkepzes/kozismereti_kerettanterv_szakkepzes

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Tantárgy, évfolyam	Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) 9–10. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>Ez a tantervi program elsősorban nem ismereteket kínál, hanem a szemléletet alakítja, azt mutatja meg, hogyan érdemes tanulni, hogy lehet továbblépni, fogódzókhoz jutni. Olyan tudást és képességeket fejleszt, amelyek a mai világban elengedhetetlenek. Segít megérteni, hogy tanulni és gondolkodni kell. Hogy a rossz válasz jobb, mintha eleve elutasítjuk a gondolkodást. A program komoly partnernek tekintti, gondolkodásra és tevékenységekre hívja a tanulókat fejlődésük, boldogulásuk érdekében.</i></p> <p><i>A kerettanterv fontos eleme, hogy kapcsolatot teremtsen a tudományos eredmények és az iskolai tanulás, a tudomány és a hétköznapok között. Megmutatja a már sok kudarcot tapasztalt diákoknak, hogy az órai témákkal való foglalkozás örömforsrás is lehet, az óra élményeket is adhat. Mindeközben remélhetően kiegészíthetjük és továbbbővíthetjük a diákok általános iskolából hozott hiányos tudását, és fejleszthetjük képességeiket. A program szokatlansága ellenére is tartalmaz olyan elemeket, amelyeket az érettségire való felkészülés során is hasznosíthatnak azok, akik tovább akarnak tanulni.</i></p>
Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<p>Minden évfolyamon négy csomópontja van a tananyagoknak: a) kommunikáció, b) nyelvtan, c) szövegértés/szövegalkotás, d) művészeti, irodalmi nevelés és médiaismeret. Törekedni kell arra, hogy a beszéd mellett minden órán sor kerüljön írásra, olvasásra, a helyesírás gyakorlására, irodalmi művekkel, képekkel való találkozásra. Ezek arányát és mélységét azonban az érintettségnek, az érdeklődésnek kell meghatározni.</p> <p>Tematikai egységek</p> <p>9. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Személyes kommunikáció – Tömegkommunikáció • Vizuális és verbális kommunikáció kapcsolata; Hivatalos kommunikáció • Irodalom – művészetek – média I. Művészeti ágak, műnemek, műfajok • Irodalom – művészetek – média II. • Az irodalom és a vizuális kultúra formanyelve és eszközei <p>10. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sikeres kommunikáció – nyelvi és kommunikációs repertoár a gyakorlatban • Nyelv és társadalom – nyelvi rétegek, stílusrétegek • Irodalom – művészetek – média Műalkotások befogadása

Tantárgy, évfolyam	Történelem és állampolgári ismeretek 9–10. évfolyam
Bevezető Kapcsolódó tartalom	<p><i>A Történelem és állampolgári ismeretek (és részben a Természettudomány és földrajz) műveltségterület tartalmait a szakképző iskolákban egyetlen tantárgy, a komplex történelem és állampolgári ismeretek közvetíti. Ez a történelem, az állampolgári ismeretek, az etika és a hon- és népismeret területeinek tartalmait különböző arányban tartalmazza. A történelem és állampolgári ismeretek tantárgy főbb feladatai a NAT-ból következően fogalmazhatóak meg:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – a történelmi múlt megismerése járuljon hozzá a jelen összefüggései, az összetett társadalmi folyamatok megértéséhez; – segítse elő szűkebb és tágabb közösségekhez tartozásuk személyes megélését, felelősségtudatos magatartásukat; – az események feltárása, bemutatása és értelmezése révén fejlessze a tanulók készségeit, kompetenciáit, melynek révén sikeres felnőtté válhatnak; – támogassa a felnőtté váló szakképző iskolai tanulók tudatos közéleti részvételét, az aktív állampolgárrá válásukat, erősítse a demokrácia értékeit gondolkodásukban;

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	<ul style="list-style-type: none"> – tegye lehetővé a magyar kultúra értékeinek és más kultúrák értékeinek megismerését, az általuk közvetített értékek felismerését és befogadását, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra; – a történelmi események tanulmányozása tegye képessé a szakképző iskolai tanulókat a jelenben való eligazodásra, és segítse a jövőre való felkészülésüket; – a szakképző iskolai tanulók életkorához és érdeklődéséhez igazodva a történelmi megismerés során kapjanak képet a múltról, és különösen a közelmúlt világról, a jelent alakító tényezőiről; – személyes élményt alakítson ki a tanulóknak a történelmi szituációkkal kapcsolatban, lehetőséget biztosítson a történelemből fakadó tanulságok levonására; – a történelem problémaközpontú megközelítése biztosítsa az önismereti, a társas kapcsolati kultúra fejlesztését és a pozitív énkép kialakítását a tanulóknak; – a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek ismeretkör legfőbb feladata, hogy reflektáljon a diákok társadalmi tapasztalataira.
<p>Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök</p>	<p>9. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Európa a világban, Magyarország Európában • Múlt és jelen képekben és szövegekben V. A szélsőségek évtizedei • Múlt és jelen képekben és szövegekben VI. A megosztott világ • Múlt és jelen képekben és szövegekben VII. A magyar társadalom a rendszerváltás után. <p>10. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Társadalom és intézményei múltban és jelenben – Intézményeink működése • A világkép • A politika világa – a demokratikus politikai berendezkedés

Tantárgy, évfolyam	Osztályközösség-építés (OKÉ) 9–11. évfolyam
<p>Bevezető Kapcsolódó tartalom</p>	<p>A hároméves szakiskolai közismereti program számára készített <i>Osztályközösség-építő (Egyéni és közösségfejlesztési program szakiskolai tanulók számára)</i> címet viselő program célja az, hogy segítsen az iskoláknak (és a pedagógusoknak) abban, hogy elősegítsék és felgyorsítsák a kilencedik évfolyamra beiratkozott, számos iskolából érkező, sok esetben alulszocializált, motiválatlan, ismerethiányokkal küszködő tanulók (osztály)közösségének kialakulását az iskolai előrehaladás és a tanulás sikeressége érdekében. A tananyag elvégzése lehetővé teszi, hogy az osztályfőnök a tanulók sokszor csak formális (az adminisztráció szempontjából ugyan nem nélkülözhető) megismerése helyett magukról a tanulókról és a tanulóktól kaphassanak komplexebb információkat, amelyek elősegíthetik az idő előtti iskolaelhagyás, a tanulási kudarcok magas arányának a csökkenését.</p> <p>A cél alapvetően az, hogy az osztályba járó tanulók idővel valódi közösséget alkossanak, mert ennek a kialakulása/kialakítása nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanuló iskolával és tanulással kapcsolatos kedvezőtlen attitűdjei megváltozzanak. Az órákon a legfontosabb cél a tanulók minél nagyobb arányú bevonása az osztály munkájába, és ezen belül a tanulói aktivitás erősítése, amely az egyik legfontosabb eszköz lehet a tanulási kudarcok leküzdésében.</p> <p>A program megtervezését az osztályban tanító pedagógusoknak együtt kell elvégezniük. Ez nemcsak azért fontos, mert a hagyományos tantárgyak helyett komplex műveltségterületekben és integrált tantárgyi tartalmakban zajlik a tananyag feldolgozása, hanem azért is, mert ebben tartalmi és szerkezeti szempontból is meghatározó szerepet kell kapnia ennek a programelemnek.</p> <p>A legfontosabb – és ez minden évfolyamra értendő – a tanulói személyiség komplex fejlesztése, amelynek középpontjában az iskola, a tanulás, a közösség elfogadása áll.</p>

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Interkulturális neveléshez kapcsolódó témakörök	<p>9. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none">• Én és az iskola• Család és iskola – fiúk és lányok/nők és férfiak az iskolában és a társadalomban• A környezetünk, amelyben élünk és az együttélés szabályai• Projektek <p>10. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none">• A közösségek belső világa(i)• „Itthon otthon vagyok!”• Projektek <p>11. évfolyam</p> <ul style="list-style-type: none">• Globalizáció – lokalizáció• A civil társadalom – érdekvédelem• Kaleidoszkóp• Projektek
--	---

V. Az erkölcsi nevelés bevezetése és alakulása az általános iskolai etika kerettantervek és tankönyvek alapján

Az interkulturális nevelés alapvető célja, hogy a fiatalok önismerete gazdagodjon, tisztában legyenek önmaguk és mások értékeivel, a világ sokszínűségére nyitott és befogadó felnőtté váljanak, akik empátiával közelednek másokhoz, önkritikusak és képesek különböző nézőpontokat, véleményeket átgondolni, saját álláspontot kialakítani. Az interkulturális nevelés egyik legfontosabb közege az iskola, mely mint másodlagos szocializációs színtér meghatározó minden fiatal személyiségfejlődésében. A pedagógusok a tudásátadáson túl igazodási pontot is jelentenek a diákok számára, hiszen személyiségük és az általuk képviselt értékek áthatják a tanítás minden mozzanatát, így a közoktatásban az ismeretátadás mellett kiemelkedő szerep jut a nevelésnek, a tudatos felnőtt életre való felkészítésnek is.

A 2012-ben bevezetésre került új NAT 10 műveltségi területet (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, ember és természet, Földünk – környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlat, testnevelés) határozott meg. Továbbá új, kiemelt fejlesztési területeket és nevelési célokat is deklarált, melyek többek közt az erkölcsi nevelés, a nemzeti azonosságtudat, a hazafias nevelés, a családi életre nevelés, a médiatudatosság, a pénzügyi nevelés, fenntartható fejlődés, illetve az önkéntesség elősegítésének tárgykörébe tartoznak.

A 2012-es NAT-hoz kapcsolódó felső tagozatos erkölcsstan kerettanterv az alábbiak szerint fogalmazta meg a tantárgy alapvető feladatát: *...a gyerekek közösséghez való viszonyának, értékrendjüknek, normarendszerüknek, gondolkodás- és viselkedésmódjuknak a fejlesztése, alakítása. A multidiszciplináris jellegű tantárgy legfontosabb pedagógiai jellemzője ezért az értékek közvetítése, valamint az, hogy társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak. A tantárgy középpontjában a formálódó gyermeki személyiség áll – testi, szellemi és lelki értelemben. Ez határozza meg a tanulás-tanítás folyamatát, illetve a tartalmának szerkezetét. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, valamint hazánk Alaptörvénye rögzíti az ember elidegeníthetetlen jogát az élethez és a szabadsághoz, következésképpen az erkölcsstan a személy egyediségét és méltóságát helyezi a középpontba. Erre az alapelvre kell épülnie minden társas kapcsolatnak és közösségi szerveződésnek. Az erkölcsstan magába foglalja az ember minden fontos viszonyulását – önmagához, társaihoz és közösségeihez, környezetéhez és a világhoz –, mert ezek alapozzák meg azt az értékrendet, amelyre az ember döntései során támaszkodhat. Az erkölcsi nevelés fő célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, az európai civilizációban általánosan elfogadott erkölcsi értékek tanulmányozása és ezek alkalmazása a mindennapokban – azzal a szándékkal, hogy mindez segítségükre legyen a megfelelő életvezetés és értékrend kialakításában, az önálló véleményformálásban, erkölcsi problémáik tudatosításában és a felelős döntéshozatalban. Az erkölcsi kérdésekről való gondolkodás során az elemi értékek fokozatosan értékrenddé, többé-kevésbé koherens, folyamatosan formálódó meggyőződéseké állnak össze, amelyek később meghatározó módon befolyásolják a felnőttkori életmódot, életfelfogást és életminőséget.*

2013-tól felmenő rendszerben került bevezetésre az általános iskolai oktatásban az erkölcsstan, illetve a hit- és erkölcsstan tantárgyak oktatása. Az erkölcsstan tanórákat az iskolák tanítói, tanárai tartották és tartják ma is, 60 órás online továbbképzés elvégzését követően. A hit- és erkölcsstan esetében nincs kerettanterv, a tananyag meghatározása a hitoktató feladata. A törvényi előírások értelmében a szülőnek írásban szükséges nyilatkoznia, hogy gyermeke erkölcsstan/etikaoktatásban vagy hit- és erkölcsstanoktatásban kíván-e részt venni. 2016-ban a 20/2012.EMMI rendeletet módosította az

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

53/2016. (XII. 29.) EMMI rendelet, melynek következtében az erkölcsstan tantárgy név etikára cserélődött.

A 2020-as NAT-hoz kapcsolódó felső tagozatos etika kerettanterv, hasonlóan az előzőhöz, fókuszba helyezi a személyiségfejlődés támogatását, de már nem utal az alapjogok elidegeníthetlenségére, és nem említi sem az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, sem az Alaptörvényt mint jogforrást, ugyanakkor továbbra is hangsúlyosan jelen van benne a kritikai gondolkodás fejlesztésének szükségessége. A kerettanterv szerint a tantárgy alapvető feladata: *...az egyéni és közösségi identitás formálása, stabilizálása, az egyének és a csoportok közti együttműködés megteremtése. Ehhez járulnak hozzá a kulturális hagyományokban gyökerező erkölcsi elvek, a társas szabályok megismertetése, az egyén gondolkodásában formálódó, szocio-emocionális készségek fejlesztése. Az erkölcsi nevelés fő célja a tanuló erkölcsi érzületének és erkölcsi gondolkodásának fejlesztése, a tanuló segítése a társas szabályok, a viselkedésminták azonosításában és saját alakuló értékrendjének tudatosításában. Az etika tantárgy felkészíti a tanulót az egyéni életvezetésének és társas környezetének erkölcsi szempontból történő mérlegelésére, miközben saját tudását vizsgálja és fejleszti. Eszközei a kérdezés, a rejtett nézetek és a dilemmák feltárása, az érvelés, a meggyőzés, a meggyőződés, a társadalmi normák és a közösségi értékek értelmezése.*

A 2012-es erkölcsstan kerettanterv kitér az interkulturális nevelés alapelvére is: *A saját értékek keresése közben azonban fontos megérteni azt is, hogy az értékek sokfélék és kulturálisan változatosak, s a tanulóknak nyitottá kell válniuk a sajátjukétól eltérő értékrendek befogadására is.* Ez a mondat vagy azzal megegyező tartalom a 2020-as kerettantervben már nem szerepel.

Jelen fejezetben arra keressük a választ, hogy a két kerettanterv témakörei miként viszonyulnak egymáshoz, és az azok iránymutatása által fejlesztett 5. osztályos erkölcsstan és etika tankönyvek illeszkednek-e a kerettantervekhez, és egymás viszonylatában milyen tartalmi hasonlóságokat és különbségeket mutatnak.

Az alábbi táblázat a két kerettanterv által meghatározott témaköröket összegzi az 5–6. évfolyam vonatkozásában.

Általános iskola 5–6. osztály			
2012. évi erkölcsstan kerettanterv		2020. évi etika kerettanterv	
Tematikai egység	Órakeret	Tematikai egység	Órakeret
Test és lélek	11	Éntudat – Önismeret	10
Kapcsolat, barátság, szeretet	11	Család – Helyem a családban	12
Kortársi csoportok	10	Társas tudatosság és társas kapcsolatok – Helyem a társas-lelkületi közösségekben	12
Társadalmi együttélés	11	A társas együttélés kulturális gyökerei: Nemzet – helyem a társadalomban	10
A technikai fejlődés hatásai	10	A természet rendjének megőrzése, a fenntartható jövő	12
A mindenséget kutató ember	10	Az európai kultúra emberképe, hatása az egyén értékrendjére	12

Mindkét kerettanterv hat nagy tematikai egységet jelöl. A témakörök hasonlóak, de az erkölcsstan nagyobb spektrumot kíván bejárni, míg az etikában nagyobb hangsúllyal szerepelnek az egyéni és

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

közösségi identitás kérdésköreiben való elmélyülésre lehetőséget kínáló tanórák. A 2012-es kerettanterv 63 órában, a 2020-as 68 órában határozta meg az ajánlott órakeretet.

A tartalmi és módszertani összehasonlítást az alábbi két tankönyv vonatkozásában végeztük:

- Etika 5. osztály: a 2012-es NAT alapján 2018-ban fejlesztett új generációs tankönyv, melyet az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet készített az Új Széchenyi Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.2-B/13-2013-0001 számú, „A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv, taneszköz és Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése” című projektje keretében.¹⁶
- Etika 5. osztály: 2020-as NAT alapján készült 2020-ban, az Oktatási Hivatal fejlesztése által, a Széchenyi 2020 Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program EFOP-3.2.2-VEKOP-15-2016-00001. számú, „A köznevelés tartalmi szabályozóinak megfelelő tankönyvek, taneszközök fejlesztése és digitális tartalomfejlesztés” című projektje keretében.¹⁷

A 2020-as etika tankönyv (továbbiakban OH által fejlesztett etika) átdolgozott változata a 2012-es NAT-on alapuló, de kísérleti megújításon átesett, 2018-ban fejlesztett etika tankönyvnek (továbbiakban OFI által fejlesztett etika).

Az átdolgozás főként a tartalomban érhető tetten. Módszertanilag korszerű, innovatív, és hasonló alapokon nyugszik mindkét kerettantervi ajánlás. A munkaformák között fontos szerepet tölt be a kooperatív csoportmunka, közös szabályalkotás, az egyéni és csoportos projektfeladatok szervezése, az egész csoportot bevonó beszélgetések. A tankönyvi feladattípusok majdhogynem teljesen megegyeznek: páros és kiscsoportos játékok, regény- és novellarészletek feldolgozása, kreatív feladatok, drámajátékok. AZ OFI által fejlesztett etika tankönyvben még van saját mesekészítő szál, mely végigkíséri a tankönyvet: *Miért mindig csak mások meséit olvassuk, hallgassuk? Ideje, hogy a saját, közösen írt történeteket meséljétek el. A tankönyvben több helyen a meséhez kapcsolódó szövegrészleteket és feladatokat találhattok. Keressétek meg ezeket! Ezek felhasználásával – de saját ötleteiteket is bevonva – kisebb csoportokban vagy közösen írjátok és rajzoljátok tovább a mesét! Év végére elkészülhet a ti illusztrált történetetek. Megjelenhet „könyv alakban” vagy színjáték, film formájában is.* Ez a feladattípus az OH etikába nem került átvételre. A feladatok megtervezésénél és kivitelezésénél a diákok igénybe vehetik a digitális eszközöket is.

Az alábbi táblázat a két tankönyv vonatkozásában összegzi az 5. osztályos kerettantervekhez tartozó kibontott, fejezetenkénti témaköröket.

Általános iskola 5. osztály		
	OFI által fejlesztett etika	OH által fejlesztett etika
I. fejezet	I. EGÉSZSÉGES ÉLET 1. A serdülőkor küszöbén 2. Érezd magad jól! 3. Nehezített pályán 4. A lélek egészsége 5. Vannak-e céljaid? 6. Hol lakik a lelkiismeret?	I. KI VAGYOK ÉN? ISMEREM-E ÖNMAGAM? 1. Életkori szakaszok 2. Jól érzem magam 3. Lelki egészségem 4. Adottságaim, lehetőségeim, korlátaim 5. A lelkiismeretem 6. Céljaim, terveim
II. fejezet	II. SZEMÉLYES KAPCSOLATOK 7. Egyedül nem megy	II. CSALÁD – HELYEM A CSALÁDBAN 7. Családba születtem – az otthonom

¹⁶ <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-504030501>

¹⁷ <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-ETI05TA>

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

	8. Papa, mama, gyerekek 9. Nálunk az úgy van 10. Két „alkalmas korú” gyerek 11. Barátom, ki ismersz engem 12. Akit megszelídítettél 13. Haragszom rád! 14. Akire érdemes hallgatnom	8. Családi kapcsolataim – rokonság 9. Családi szokásaink, ünnepeink 10. A családi együttlét harmóniája 11. Feladataim otthon 12. A család külső kapcsolatai, kötődései 13. Akikre érdemes hallgatni 14. Kedvenc állataink
III. fejezet	III. KÖZÖSSÉGBEN 16. Közösségeim 17. „Alma Mater” – az iskola 18. Itt vagyok honn 19. A szabályok 20. Beilleszkedés a közösségbe 21. Együttműködés 22. A konfliktus 23. Más vagy?	III. BARÁTI KAPCSOLATOK – HELYEM A KÖZÖSSÉGEKBEN 15. Közösségeink 16. A barátság 17. Haver vagy jó barát? 18. Baráti társaságaink 19. Iskolánk. 20. Szabályok 21. Beilleszkedés a közösségbe 22. Együttműködés 23. Konfliktusok

Összevetve a két tankönyvet, azt láthatjuk, hogy azonos a témakörök száma, és a címek alapján nagy átfedés van a témákban. Minkét tankönyv illeszkedik a kerettanterv által meghatározott témakörökhöz. A két tankönyv fejezet- és témakörcímei főként megfogalmazásban térnek el egymástól. Ugyanakkor amiben különbözőség tapasztalható, az a témakörök közti súlyozás. Az OH tankönyv nagyobb hangsúlyt fektet a családra, míg az OFI tankönyve, a család meghatározó szerepén túl, kiemelt figyelmet fordít a személyes kapcsolatokon belül a barátságoknak, kortárs helyzeteknek.

A következőkben az interkulturális nevelés tekintetében releváns tartalmakat tekintjük át, és 3 nagyobb témakört meghatározva vetjük össze a két tankönyvet.

Önismeret: fizikális és mentális egészség, sérülékenység, jövőkép

Ezekben a témakörökben kevés átdolgozás történt a tartalom vonatkozásában, a változtatások főként az altémák sorrendiségében történtek.

Az OH tankönyv 2 leckéjében többletként jelenik meg a sokszínűség és az egyediség, melyet a grafika is jól illusztrál, de a lentebb olvasható felvezetéshez kizárólag az egészségmegőrzéshez kapcsolódó feladat társul, ugyanakkor a szöveg és a grafika lehetőséget kínálhat a pedagógus számára a sokszínűség és az interkulturalitás témaköreibe való kitekintésre is.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

2. Jól érzem magam

Földünk népessége 7,8 milliárd fő, de percről percre növekszik. Belegondoltál-e már abba, hogy mint ahogy nincs két egyforma hópehely vagy falevél, ugyanúgy e hatalmas számú ember között sincs két egyforma? Olyan, mint te, nincs még egy. Egyedi vagy. Még az egyetétjű ikrek között is van különbség. És ami egyedi, az értékes. Értékes és fontos vagy a szüleidnek, a testvéreidnek, a barátaidnak, barátnőidnek, mindazoknak, akik nagyon szeretnek téged: figyelnek rád, aggódnak érted, veled örülnek, veled szomorkodnak, veled éreznek, képesek áldozatot hozni érted. Milyen csodálatos érzés ezt megtapasztalni! Az, hogy egyedi és megismételhetetlen vagy, felelősséget is jelent számodra! Vigyázz magadra!



1 Gondolkozz!

- ▶ Hogyan tudsz vigyázni magadra? Mi mindenre kell ügyelned, hogy megőrizd az egészségedet?

A lelki egészséggel kapcsolatos leckék majdnem azonosak. Nagy hangsúlyt fektetnek az egészségmegőrzésre, az önismeretre és a harmónia kialakításának fontosságára. A szövegek „gyerekbaráta”, és a feladatok is igazodnak az életkorhoz, de nagyfokú önreflexiós képességet feltételeznek.

Az OFI tankönyvében szerepel egy feladat a bántó szavakhoz kapcsolódóan, amelyet az OH már nem vett át, és nem is helyettesített hasonlóval.

Emberi kapcsolataink

Olvasd el a verset! Milyen helyzetek jutnak eszedbe?

- ▶ Mit gondolsz, milyen károkat okozhat a versben leírt magatartás?

A vers utolsó sora:

„...ki takarítja
 el majd utánatok a veszekedést?”

- ▶ Mit lehet tenni azért, hogy kapcsolataink „tiszták” maradjanak?

Szerintem, ha valaki csúnyán beszél,
 vagy kiabál a másikkal,
 vagy meggondolatlanul fecseg
 és bánt másokat, nem hagyja békén,
 csak mondja a magáét,
 mindig ugyanazt, szüntelen,
 szutykos szavakat fröcsköl a másokra,
 szidja, kiabál, megátkozza,
 az szemetel.

Galla Ágnes: Szerintem, ha valaki
 csúnyán beszél (részlet)

Mindkét tankönyv közel azonos tartalommal foglalkozik a lelkiismerettel, csak a felvezető gyakorlatban térnek el, de a kifuttatás azonos.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

OFI tankönyv

OH tankönyv

6. Hol lakik a lelkiismeret?

Néha úgy érezzük, tudjuk, mit szándékoztunk tenni, és mégsem úgy cselekszünk, ahogy mi magunk is szeretnénk.
Richard Feynman, amerikai fizikus

1. Nézzétek meg a képes történetet, és beszéljétek meg, mi történt! Ki mit tett, és vajon miért? Mit gondolhattak vagy mondhattak a szereplők? Milyen érzéseik keletkeztek? Találjatok ki folytatást a történethez!



2. Milyen okai lehetnek, amikor nem úgy oldottál meg valamit, mint ahogyan korábban jónak vagy helyesnek tartottad? Mi minden befolyásolhatta az adott helyzetben a döntésedet?

Olvasdátok el a *Kincskereső kisködmön* című regény részletét, és az alsó tagozatról ismert történet alapján értelmezzétek a ködmön szerepét a műben!


5. A lelkiismeretem

Istenem, teremtőm! mit beszélek én itt?
Zsiványoknak vigyem el átkozott pénzt?
Tán minden darabhoz vérfoltok ragadtak,
S én ilyen kincsekkel legyek boldog, gazdag?
Hozzájuk sem nyúlok... azt én nem tehetem,
Nincs elromolva a lelkiismeretem. -
Édes szép Iluskám, csak viseld terhedet,
Bízd a jóistenre árva életedet!
Petőfi Sándor: János vitéz (részlet)

1. Miért nem vitte el Jancsi a zsiványok pénzét?

2. Vitassátok meg, hogy helyesen gondolkodott-e az indián az alábbi történetben!

„Egy indián dohányt kért egy fehér embertől. Az illető belenyúlt a zsebébe, és átnyújtott egy márké dohányt. Másnap ismét jelentkezett az indián, és most ő adott a fehér embernek egy dollárt. A neki ajándékozott dohány között taláta.
- Miért nem tartod meg, hiszen nem nagy pénz ez? - kérdezte csodálkozva a fehér ember. - Nem is tudtam róla...
- Itt, a szívemben - felelte az indián - egy jó és egy rossz ember lakik. A jó ember azt mondta: add vissza a pénzt, amit nem neked szántak! A rossz azt javasolta: tartsd meg nyugodtan, hiszen semmiség az egész. Így vitáztam bennem a két ember, és hogy a vitának véget vessék, visszahoztam a pénzedet.”
Gyöngy Attila: Vegyétek és egyétek! Olvasókönyv első állomásnak (237. o.)



3. Milyen okai lehetnek, amikor nem úgy oldottál meg valamit, mint ahogyan korábban jónak vagy helyesnek tartottad? Hogyan tetted jóvá?

A lelkiismeret definíciója teljes egészében megegyezik.

1. A lelkiismeret olyan, mintha egy belső hang lenne. Megvizsgálja cselekedeteinket, és összehasonlítja azzal, amit mi magunk helyesnek tartunk. Ha olyat teszünk, amit jónak itél, elégedettségérzetet ad cserébe. Ha valamit helytelenít, kellemetlen belső vívódás lesz az eredménye.



► Szerinted melyik tárgy jelképezi leginkább a lelkiismeretet? Miért?

AZ OFI *Nehezített pályán* és az OH *Adottságaim, lehetőségeim, korlátaim* alfejezetek nagyrészt a mozgásukban akadályozott és az értelmileg sérültek nehézségeit és kihívásait dolgozzák fel hasonló módszertannal és képi világgal.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

2 Beszélgetsetek a képekről!

- ▶ Mi a közös a képen látható emberekben?
- ▶ Milyen helyzetben látjátok őket?
- ▶ Miben más ez a helyzet számukra, mint a ti számotokra?
- ▶ Milyen képességeik lehetnek erősebbek, mit tudhatnak jobban, mint ti?



2 Beszélgetsetek a képekről!

- ▶ Mi a közös a képen látható emberekben?
- ▶ Mi nehezíti a mindennapjaikat?
- ▶ Milyen képességeik lehetnek erősebbek, mit tudhatnak jobban, mint ti?



A lecke végén szerepel egy regény és egy színházi ajánló. Mindkettő kortárs, magyar vonatkozású, fiatalok által megvalósított, így felkeltheti a diákok érdeklődését, és segítheti az empátia fejlesztését.

6 Nézz utána, keresd az interneten!

- a) Hozleiter Fanny, azaz „Mosolyka” ma hazánkban az egyik legismertebb fogyatékossgal élő író és blogger [internetes napló írója]. Blogbejegyzéseiből *Te döntesz* címmel könyv is megjelent. Ismerd meg, milyen életvidám ember!
- b) Hallottál-e már a Baltazár Színházról, amelyben értelmi sérült színészek hoznak létre előadásokat?



Az OFI tankönyvében szerepel egy feladat az autizmus spektrum vonatkozásában, amely az OH tankönyvben már nincs jelen, ugyanakkor fontos volna, hogy az autizmus, az ADHD, az SNI vonatkozásában legyen lehetőség annak tisztázására, hogy milyen viselkedésben nyilvánulnak meg ezek a betegségek, és hogyan tudnak az egészséges diákok sérülékeny társaiknak segíteni.

5 Nemcsak a test lehet korlátozott vagy megváltozott teljesítőképességű, hanem a szellem, az értelem is.

Christophernek hívnak. Fel tudom sorolni a Föld összes országát és azok fővárosát. Tudom az összes prímszámot 7057-ig.

Nyolc éve, amikor a sajátos nevelési igényű gyerekek iskolájába kezdtem járni, a nevelő ezt a képet mutatta nekem: 😞, és én tudtam, hogy ez azt jelenti: szomorú.

Aztán ezt mutatta: 😊, és én tudtam, hogy azt jelenti: boldog.

Ezután rajzolt több ilyen képet: 😊 😞 😊 😞, de ezekről már nem tudtam, mit jelentenek. Úgyhogy egy egész lapot telerajzolt nekem ilyen arcokkal, s mindegyik alá odaírta, hogy melyik pontosan mit jelent. A zsebemben őriztem a papírt, és mindig elővettem, amikor nem értettem, amit valaki mondott nekem. De elég nehéz volt eldönteni, hogy az illető arckifejezése melyik rajzra hasonlít legjobban, mert az emberek arca gyorsan változik.

Mark Haddon nyomán

- ▶ Mit gondoltok a szövegben bemutatkozó fiúról?
- ▶ Beszéljétek meg, hogyan lehet segíteni olyan embereknek, akik nem értenek mások arckifejezéséből!



A célokkal, tervekkel foglalkozó leckék nagy átfedésben vannak, a leckék elsőként az egyéni célokat és terveket járják körül, páros munkában, lehetőséget adva az eltérő motivációk és lehetőségek

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

beazonosítására. Az ezt követő feladat is majdnem azonos tartalommal bír, kivéve a bódvalenkei képet, mely az OH tankönyvben már nem szerepel, ugyanakkor fontos képi anyag volna a romák és az eltérő élethelyzetek vonatkozásában.

- 3 Nem csak önmagunkra vonatkozhatnak a céljaink. Sok ember van, aki olyan célt talál, amellyel másokért tud tenni valamit. Most ilyen példákról olvashatsz. 4 Nem csak önmagunkra vonatkozhatnak a céljaink. Sok ember van, aki olyan célt talál, amellyel másokért tud tenni valamit. Most ilyen példákról olvashatsz.

Nyugdíjasok, akiknek sok szabadidejük van, arra vállalkoztak, hogy alsó tagozatos gyerekeknek segítsenek délutáni tanulásukban. A fejlődés látványos: csak egy kis odafigyelésre volt szükség, és a tanulók sikeresebbek lettek.

Egy budapesti lakótelepen felnőttek, gyerekek fogtak össze, hogy a házak közötti területen kiskertet hozzanak létre, amelyet együtt gondoznak. Szakemberektől tanulhatják a növénytermesztést, a gyerekek pedig megfigyelhetik, hogyan fejlődik a borsó, répa, paradicsom.

Egy környezettudatos, zöld iskola büféjében nem nejlonzacskóban adják a péksüteményt, hanem papírszalvétában. A diákok a szalvétát a papírhulladékos szemetesbe dobják, ezzel is óvják környezetüket.

Egy budapesti lakótelepen felnőttek, gyerekek fogtak össze, hogy a házak közötti területen kiskertet hozzanak létre, amelyet együtt gondoznak. Szakemberektől tanulhatják a növénytermesztést, a gyerekek pedig megfigyelhetik, hogyan fejlődik a borsó, répa, paradicsom.

Bódvalenkén, az ország egyik legszegényebb falujában roma művészek festményekkel díszítik a házak falát. A festmények a cigányok életét, álmait, meséit jelenítik meg. Az alkotásokat közösen készítik, az odautazók pedig megcsodálhatják őket.



▲ A legutolsó falfestmény (2014) egy romagyilkosság áldozatainak állít emléket

Bódvalenkén, az ország egyik legszegényebb falujában roma művészek festményekkel díszítik a házak falát. A festmények a cigányok életét, álmait, meséit jelenítik meg. Az alkotásokat közösen készítik, az odautazók pedig megcsodálhatják őket.

Az egyik iskola diákönkormányzata környezetvédő órákat szervezett a település utcáira, tereire. A hat-nyolc fős csoportok figyelik, hogy elegendő szeméttároló van-e, és az emberek oda helyezik-e a hulladékot. Folyamatos kapcsolatban állnak a közterület-felügyelőkkel, és szükség esetén jelzik a hiányosságokat.

- Milyen célok jelentek meg a szövegekben? Melyik cél miért lehet fontos?
► Kik vettek részt a megvalósításban? Milyen hasonló kezdeményezésekről hallottál?

- Milyen célok jelentek meg a szövegekben? Melyik cél miért lehet fontos?
► Kik vettek részt a megvalósításban? Milyen hasonló kezdeményezésekről hallottál?

Az OFI tankönyve a fejezet zárásaként az Igazgyöngy Alapítvány hátrányos helyzetű diákjai által készített festményeken keresztül enged bepillantást a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéskörébe is.

Alkotás, önkifejezés

Belső világunkat, elképzeléseinket, vágyainkat, céljainkat szavakban, képekben vagy akár mozdulatokban fejezhetjük ki.

Ezen az oldalon veled egykorú gyerekek rajzait láthatod.¹ Nézd meg a képeket, és figyelj meg önmagadat, milyen hatást keltenek benned! Majd alaposabban vedd szemügyre a rajzokat, a színeket, figurákat, az elrendezést! Végül gondolkodj el azon, milyen belső képei, gondolatai lehetnek az alkotóknak!



1. A rajzokat a berettyóújfalui Igazgyöngy Alapítvány Alapfokú Művészeti Iskola tanulói készítették.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

Az 1. fejezet tekintetében mindkét tankönyv jól illeszkedik a diákok nyelvezetéhez, életkori sajátosságához, ugyanakkor főként a középosztálybeli léthelyzetet veszi alapul. Az OH tankönyvben kevésbé hangsúlyos a leszakadó vagy szegregált élethelyzetű fiatalok jelene és jövője.

Család, barátság, közösség

A hagyományos és a jelenkori család témakörében mindkét tankönyv ugyanazzal a feladattal nyit, a különbség csak a szemléltető képen érhető tetten.

OFI tankönyv

- 2 Az alábbi képek egy-egy családot ábrázolnak a 20., illetve a 21. század elejéről.
 - Beszéljétek meg, ki kicsoda lehet a képen!
 - Milyen lehet a kapcsolat a családtagok között? Hogyan fejezi ki ezt a kép, mi-ből következtettek erre? (Figyeljétek meg a családtagok elrendezését, az egymástól való távolságukat, testtartásukat, arckifejezésüket!)



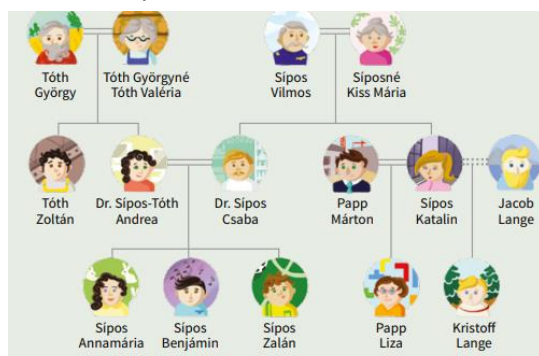
OH tankönyv

- 2 Az alábbi képek egy-egy családot ábrázolnak a 20., illetve a 21. század elejéről.
 - Beszéljétek meg, ki kicsoda lehet a képen!
 - Milyen lehet a kapcsolat a családtagok között? Hogyan fejezi ki ezt a kép, mi-ből következtettek erre? (Figyeljétek meg a családtagok elrendezését, az egymástól való távolságukat, testtartásukat, arckifejezésüket!)



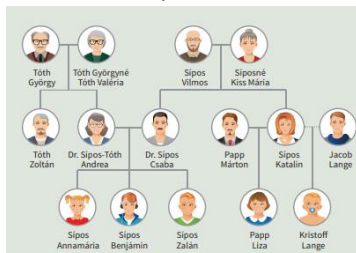
Egyik tankönyv – sem a fotók, sem az írott tartalom által – sem jelzi, hogy a fenti képek által ábrázolttól eltérő családtípusok is jelen vannak a magyar társadalomban, így az adott osztályközösség diákjainak közvetlen környezetében is. Nem esik szó a különélő szülők, az állami gondoskodásban élő, az örökbe fogadott és az azonos nemű párok¹⁸ által nevelt gyerekek családjairól, és teljes egészében hiányzik a szókészlet is az ábrázolásukhoz. Ugyanakkor pozitívuma a tankönyveknek, hogy lehetőséget biztosítanak a gyerekek számára, hogy bemutassák saját nukleáris és tágabb családi rendszerüket.

OFI tankönyv



- 4 Figyeljétek meg a családfát! Nevezétek meg a rokoni kapcsolatokat!
 - Készítsd el ehhez hasonlóan szűkebb családod családfáját! Egy vonallal kerítsd körbe azokat, akikkel együtt laksz! Beírhatod más veletek együtt lakókat is!
 - Párokban tegyetek fel kérdéseket egymás családjáról!
 - Majd egy másik párban számoljatok be arról, amit egymásról megtudtatok!

OH tankönyv



- 4 Figyeljétek meg a családfát! Nevezétek meg a rokoni kapcsolatokat!
 - Készítsd el ehhez hasonlóan szűkebb családod családfáját! Egy vonallal kerítsd körbe azokat, akikkel együtt laksz! Beírhatod más veletek együtt lakókat is!
 - Párokban tegyetek fel kérdéseket egymás családjáról!
 - Majd egy másik párban számoljatok be arról, amit egymásról megtudtatok!
- 4 Figyelj meg a fát! A családod minden tagja szerepel benne?
 - Kikkel állsz folyamatos, rendszeres kapcsolatban tágabb családod tagjai közül?



¹⁸ A tankönyvek fejlesztésekor a 2021. évi LXXIX. törvény a pedofil bűnelkövetőkkel szembeni szigorúbb fellépésről, valamint a gyermekek védelme érdekében egyes törvények módosításáról még nem volt érvényben.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

3. A mai órára elhoztatok otthonról egy-egy családi fotót. Ketten-hárman beszélgetsetek el a képekről!
- ▶ Mikor, milyen alkalomból készült a választott fénykép? Kik vannak rajta, és kik nincsenek a családotból? Milyen érzéssel tekintesz rá?



A család fogalmának körüljárása is azonos módon történik. A szófelfő fontos alapértékeket fogalmaz meg, mely azt közvetíti, hogy az elsődleges szempont a tagok közötti érzelmi kötelék, de egyik tankönyv sem tesz kísérletet konkrét definíció megadására. Egyik tankönyv sem hivatkozik az Alaptörvényre vagy az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatára.

4. „Mi a család? Nem tudom, de azt remélem, hogy nekem jó családom lesz” – mondta egy fiú, amikor megkérdezték tőle, mit jelent ez a szó...
- ▶ Rajzolj a füzetedbe egy házikót, válassz néhányat az alábbi kifejezések közül, és írd bele azokat, amelyek segítségével meg tudnád fogalmazni, hogy szerinted mi a család! Más kifejezéseket is használhatsz!



- ▶ Fogalmazd meg a füzetedbe, mitől jó egy család! Húzd alá azokat a mondatokat, amelyek a ti családotokra is jellemzők! Beszélgetsetek erről otthon a születekkel!

A családi szokások, ünnepek vonatkozásában már nagyobb a két tankönyv között az átdolgozottság. Míg az OFI tankönyvben a felvezető szövegben – említés szintjén – szerepel a kereszténység mellett a zsidó vallás, a magyar mellett roma, zsidó, arab nemzetiség és a vegyesházasságok kérdésköre is megjelenik, addig az OH tankönyvben a témakör főként a keresztény kultúrkörre korlátozódik. Továbbá nem tesz említést egyik tankönyv sem arról, hogy Magyarország 13 honos nemzetiséget ismer el, és ezen nemzetiségek kultúrája leképeződik a családok hétköznapjaiban is. Ugyanakkor ennek az alfejezetnek is erőssége, hogy épít a gyerekek által hozott saját élményekre, melyek lehetőséget kínálnak a pedagógusok számára az elmélyülésre, a sokszínűség és a kultúrák közti párbeszéd fontosságának hangsúlyozására is.

OFI tankönyv

4. Családi szokásainkat meghatározhatja az is, milyen valláshoz vagy népcsoport-hoz, nemzetiséghez tartozunk. Mások a vallási ünnepek a keresztény és a zsidó családoknak, másképpen ünnepelhetik családi eseményeiket a roma és a magyar családok. Azok a családok, amelyekben a szülők különböző nemzetből származnak, mindkét kultúra szokásait meg tarthatják.



▲ Zsidó ünnepi hagyományör-zés: gyertyagyújtás menórával

- ▶ Keressetek hasonlóságokat és különbségeket családi szokásaitokban!
- ▶ Ha van kedved, olvasd el a világhálón Jankovics Marcell *Jelkép-kalendárium*ából a pálmáról, pálmágról szóló ismertetést! Ha elolvastad, számolj be róla az osztályban, milyen hasonlóságok vannak a zsidók, arabok és keresztények ünnepeiben!

5. Mire vagy büszke családot múltjából vagy jelenéből? Mondd el ezt egy társadnak, és hallgass meg az ő beszámolóját! Ezután keressetek egy másik párt! Itt már te mesélj a társad családjáról, ő pedig a tiédéről!



6. Írj egy néhány mondatos fogalmazást, vagy készíts albumot, prezentációt családi szokásaitokról! Térj ki benne ezekre a kérdésekre:
- ▶ Vannak-e mindennapos családi szokásaitok, például az esti lefekvés körül? Hogyan alakultak ezek ki?

OH tankönyv

- ▶ Keressetek hasonlóságokat és különbségeket a családi ünnepek körüli szokásaitokban!

Családi ünnepi szokásainkat meghatározhatja az is, milyen valláshoz vagy népcsoport-hoz, nemzetiséghez tartozunk. Gondoljatok csak a karácsonyra vagy a húsvétra! Vannak családok, akik karácsonykor Jézus születését vagy az angyalkát, vannak, akik a fenyő vagy a szeretet ünnepét várják. Húsvét a keresztény közösségeknek a feltámadás ünnepe, mások a himes tojás, a nyuszi vagy a locsolkodás hagyományait őrzik. Azok a családok, amelyekben a szülők különböző nemzetből származnak, mindkét kultúra szokásait meg tarthatják.



▲ Karácsonyfa-állítás: európai keresztény hagyomány

89. oldal A családban a szeretet legnagyobb ünnepe a karácsony. A Bibliából olvashatunk az ünnep eredetéről, Jézus születéséről.

7. Írj egy néhány mondatos fogalmazást vagy készíts albumot, prezentációt családi szokásaitokról! Térj ki benne ezekre a kérdésekre:
- ▶ Vannak-e mindennapos családi szokásaitok, például az esti lefekvés körül? Hogyan alakultak ezek ki?
 - ▶ Hogyan ünneplitek a születés- és névnapokat, a karácsonyt, a húsvétot és más éves ünnepeket?
 - ▶ Vannak-e nyaralási szokásaitok?



„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Az OH tankönyv kitér a családon belüli szerepekre és feladatokra is. Nem tipizál, a szófelhő által lehetőséget teremt a közös gondolkodásra is.

2 Ki végzi a felsorolt házimunkákat nálatok? Több családtagot is felsorolhatsz!



Mindkét tankönyv nagy hangsúlyt fektet a választott kapcsolatokra, részletesebben foglalkozik a barátságok és kortárs kapcsolatok jelentőségével, azok ápolásával. Az OFI tankönyv önálló leckét szentel a kortárs konfliktushelyzetek taglalásának és feloldási lehetőségeinek, az OH a fókuszot a harmonikus kapcsolatok jelentőségére helyezi. Ugyanakkor összeségében elmondható, hogy mindkét anyag kiemelt jelentőséget tulajdonít a kölcsönösségnek és a bizalom megőrzésének.

Mindkét tankönyvben, közel azonos cím alatt és tartalommal, önálló alfejezetben került kibontásra a releváns személy fontosságának témaköre. Említés szintjén megjelenik a vér szerinti családon túli kapcsolatok jelentősége, de egyik tananyag sem tér ki arra, hogy vannak olyan élethelyzetek, amikor a gyerekek a vér szerinti kapcsolatokon túl találják meg a felnőtt mentor személyét.

13. Akikre érdemes hallgatni

1 Találkoztál-e már olyan, nálad idősebb emberekkel, akik segítettek téged tanácsaikkal? Kik voltak ők? Most is segítenek neked?

„...ő támogatott engem és gondolt velem, jó volt hozzám, mint apám...”
Würes Sándor: *Vés Babits Mihályról* – részlet

2 Mesélj a képről! Idéz-e fel valamilyen emlékeket benned ez a jelenet?

3 A gyermekek szellemi, lelki kérdésekben segítséget kaphatnak szüleiktől és más felnőttektől is. Ilyen kapcsolat gyakran magától is kialakul báty és öcs, nővér és hűg, vagy bármilyen tapasztaltabb és tapasztalatlanabb ember között, ha megvan bennük a kölcsönös bizalom és jószándék.

A közösségről szóló fejezet ugyanazzal a feladattal indul mindkét tankönyvben, de megváltoztatásra került az idézet, és a szemléltető fotók is módosultak. Az OH képmontázsában már nem szerepel a roma fiatalokat ábrázoló fotó.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

OFI tankönyv

16. Közösségeim

Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.

Tamás Áron

1. Mondd el vagy rajzold le, hogy milyen az a környezet, ahol otthonosan érzed magad! Kik tartoznak még ezekhez a helyekhez?
2. Keresd meg a képekhez tartozó aláírásokat! Válassz ki egy kimaradt képaláírást! Milyen képet képzel hozzá?



88

OH tankönyv

15. Közösségeink

A tömeg magányos hely, olyan közösség, amiből hiányzik a szeretet.

Stephen King

1. Párosítsátok a képeket a négyzetben lévő társaságok nevével! (Több megoldás is lehetséges.)



- ▶ Választásokat indokoljátok meg párokban!
- ▶ Csoportosítsd a képeket az alapján, hogy szerinted a rajta lévő emberek milyen kapcsolatban vannak egymással! A képek számával válaszolj!

Az OFI tankönyvében szerepel az eltérő csoportokhoz való tartozás témakörében egy feladat, ahol roma–magyar vonatkozásban megjelenik a kettős identitás kérdésköre is. Ez a feladat az OH tankönyvbe nem került beemelésre.

4. Te milyen csoportokhoz tartozol? Melyikhez kötödsz leginkább? Miért?



5. Keresd példákat csoportjaid közül a következőkre:
 - ▶ ide születted,
 - ▶ szüleid választották számodra ezt a csoportot,
 - ▶ te választottad ezt a csoportot,
 - ▶ lehet, hogy később már nem fogsz ide tartozni,
 - ▶ a többi csoporttagot mind személyesen ismered,
 - ▶ a tagok nem ismerik mind egymást, jelképek, szokások tartják össze őket.



A Magyar cigány vagyok című önéletrajzi írásban a főszereplő sokféle közösséghez tartozik egy sokszínű közegben.

Az OH tankönyv kísérletet tesz a közösség témakörében néhány fogalom tisztázására, mely lehetőséget kínál a további közös gondolkodására.

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

- 2) A Magyar szinonimaszótár nagyon sok kifejezést használ a *közösség* szóra. Olvassátok el az alábbi szavak meghatározásait, és közösen próbáljátok megkeresni a különbséget az emberek közti kapcsolatok alapján!

Közösség: az embereknek az együtt élő, illetve szoros társas kapcsolatokat fenntartó csoportja.

Társaság: emberek szervezete, akik közös érdeklődésen alapuló céllal és/vagy ismeretségi alapon gyűltek össze.

Gyülekezet: ugyanazon szellemiségen, értékrendszeren alapuló, családi köteleket összetartó társas lelkiéleti szervezet.

Csapat: közös céllal rendelkező csoport, amelynek tagjai jól ismerik a célt, és szoros együttműködésben azon szorgoskodnak, hogy elérjék azt.

Csoport: együvé tartozó személyek összessége.



Összességében mindkét tananyag tekintetében elmondható, hogy a fotók és a grafikák a jelenkori élethelyzeteket ábrázolják, ugyanakkor a legtöbb esetben kizárólag a többségi társadalmat jelenítik meg, mind személyükben, mind élethelyzetükben. Az OFI tankönyve több olyan feladatot tartalmaz, mely lehetőséget kínál társadalmunk sokszínűségéről való közös gondolkodásra, mind társadalmi egyenlőtlenségi, mind nemzetiségi vonatkozásban, ugyanakkor ezek elég esetlegesek, kevésbé a tananyagba ágyazottak. Mindkét tankönyv nagy szabadságot ad a pedagógusnak abban a tekintetben, hogy a gyerekek által behozott saját élményeket és sajátos élethelyzeteket miként dolgozza fel az osztályközösségben.

VI. Roma/cigány reprezentáció a kerettantervekben és a tankönyvekben

A cigányság az egyik legtöbb negatív sztereotípiával megbélyegzett társadalmi csoport Magyarországon. A kerettantervek és tankönyvek roma/cigány reprezentációját több kutatócsoport is vizsgálta az elmúlt néhány évben. A tankönyvelemzések fókuszában egyrészt az aktuális tankönyvek romareprezentációi álltak, másrészt azt vizsgálták, hogy a tankönyvek tartalma segíti-e a roma/cigány identitás kialakulását és a többségi társadalom befogadó attitűdjét, az előítéletek csökkentését.

Terestyéni 2004-ben végzett tankönyvelemző kutatást, az akkori közoktatásban fellelhető történelem és társadalomismeret tananyagokat vizsgálta. Véleménye szerint a tankönyvekben fellelhetők voltak olyan szövegrészek, amelyek arra utaltak, hogy a romák megállíthatatlannak tűnő társadalmi lecsúszása, túlszaporodása veszélyt jelent az egész társadalomra. Ezek a szövegrészek olyan fejezetekben fordultak elő, amelyek „a civilizáció belső arányainak megbomlásáról”, deviáns jelenségekről, kábítószerezésről, bűnözésről, prostitúcióról, slumosodásról, gettósodásról szóltak. A szövegrészek egyértelműsítették, hogy a romák csoportját sokkal nagyobb mértékben jellemzi a munkanélküliség és a deviáns magatartás, mint a többségi társadalmat, illetve hogy a romáknak nem érdemes segítséget nyújtani, mert nem képesek ezt a segítséget kamatoztatni, javukra fordítani.¹⁹

2014-ben a MONITOR kritikai platform és nyitott műhely jelentetett meg tanulmányt Fekete pont 2014 címmel. Terestyéni 2004-es tankönyvelemzésének kutatási kategóriái alapján 53 tankönyvjegyzékben szereplő könyvet vizsgáltak meg, történelem és állampolgári ismeretek, az emberismeret és etika, valamint a társadalomismeret tantárgyak vonatkozásában. Az általuk vizsgált 53 tankönyvből 30 tartalmazott romákkal kapcsolatos ismereteket közlő szövegrészeket. A vizsgált szövegrészek közül 6 mondható pozitívnak, 7 semlegesnek/tényközlőnek, a maradék 17 pedig negatív színben tüntette fel a cigányságot. A többi 23 könyvben nem találtak semmiféle utalást a cigányságra. A kutatás eredménye szerint a 2002-es tankönyvekhez képest pozitív elmozdulás volt tapasztalható: a szövegek pontosabbak voltak, többször esett szó a romákról, de a leírások még mindig általánosításokat tartalmaztak. A kutatók úgy látták, hogy az előfordulások száma és a tartalmak minősége még mindig nagyon alacsony volt, így a szövegek a romákról alkotott előítéletes gondolkodás leépítésében nem voltak elég hangsúlyosak. A műhely megfogalmazta ugyanakkor azt is, hogy mit várnának el az új kísérleti tankönyvektől: szakmailag korrekt, tényeken alapuló információk bemutatását, a cigány–magyar kultúra kölcsönhatására való rávilágítást, a kettős identitást, a romák sokszínűségének és sikerességének ábrázolását is, a többségi felelősségvállalás fontosságának hangsúlyozását, a diákok kritikai gondolkodásra és empátiára való ösztönzését, a roma/cigány közösség sokszínűségének értékékként való bemutatását, a kultúrák közti a különbözőségek helyett a kapcsolódások erősítését.²⁰

2015 nyarán az OFI felkérte a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékét az intézet által kiadott tankönyvek elemzésére. A kutatócsoport 258 könyvet vizsgált meg, köztük az OFI-ba beolvadt Apáczai Kiadó és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó rendelhető kiadványait és az

¹⁹ Terestyéni Tamás: A középiskolai történelem- és társadalomismeret tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi. *Beszélő*, 2004.

²⁰ Balázs Anna – Menesi Luca – Horváth Balázs – Varga Krisztina: Fekete pont – A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben. 2014.
https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

OFI saját fejlesztésű köteteit is, azokból a tantárgyakból, melyek a roma/cigány téma szempontjából relevánsnak találtak (pl. ének-zene, vizuális kultúra, történelem, irodalom stb.).

A kutatócsoport azt vizsgálta, hogy a NAT és a kerettantervek szabályozóként milyen mennyiségben és tartalomban írják elő a roma/cigány kultúra reprezentációját, illetve mindennek hogyan tesznek eleget a tankönyvek és más tartalomhordozók. A kutatók ezen túl interjúkat készítettek szakértőkkel és oktatáspolitikai szereplőkkel, fókuszcsoporthoz interjúkat a közoktatásban tanítókkal, jó gyakorlatokat gyűjtöttek, disszeminációról ötleteltek, és szakmai műhelymunkát végeztek roma/cigány szakemberek bevonásával.

Összesen 262 konkrét tartalomhordozót vizsgáltak: 119 tankönyvet, 109 munkafüzetet és 34 gyűjteményt az OFI, az egykori Nemzedékek Tudása és az Apáczai Kiadó kiadványai közül. 16, szakemberekből álló munkacsoport dolgozott a feladatokon.

Az első kérdés ez volt: van-e az adott kiadványban bármi is a cigányságot illetően? Ha nem volt, a kutatók végignézték a kiadványt: van-e olyan tananyag egység benne, ahol pedagógiai relevanciája lehetne a roma/cigány tematikájú kapcsolt tartalomnak, és ennek jelenléte nem volna erőltetett, negatív hatású. A roma/cigány tematikájú tartalmakat részletes, alapos szövegminőségi vizsgálatnak vetették alá, valamint azt figyelték, hogy a szövegrész mennyire sztereotip, vagy mennyire készült tankönyvi automatizmussal, pontosan miféle szerepben van jelen, illetve melyek lehetnek a fejlesztési lehetőségek az adott szöveghelyen.

A kutatók úgy találták, hogy a NAT előírásaival szemben mindössze 67 kiadványban van szó a cigányságról, 195 kiadványban (74%) egyáltalán nincs ilyen kapcsolt tartalom, noha ezek közül 141 olyan, ahol beilleszthető vagy kifejezetten fontos volna. A szövegek általában sztereotipikusak, kevés foglalkozik a cigányság történelmével, nyelvével, demográfiai adataival, gyakran funkciótlanak, vitathatóak vagy pontatlanok, a roma tematika többször negatív kontextusban kerül elő. A könyvek közül sok semmilyen nemzetiséggel nem foglalkozik. Van, ahol maga a kerettanterv sem írja elő.

A szakértői interjúk alanyai hangsúlyozták a cigányság reprezentációját is tudatosan kezelő óvodai nevelés fontosságát, illetve ugyanígy a pedagógusképzését, mivel kötelező jelleggel nem része az alapképzésnek a romológia vagy a nemzetiségi ismeretek.

A fókuszcsoporthoz interjúk pedagógus alanyai szerint a tankönyvek nagyon kevés segítséget adnak, kevés az ismeretanyag, nem lehet érdemben előrejutni általa. A meglévő tartalom gyakran bizonytalan és pontatlan, illetve tartalmaz olyan kijelentéseket, amelyek kedvezőtlen hatásúak. Általános megfigyelés volt, hogy főként irodalom- és történelemkönyvekben merül fel a cigányság mint téma, pedig fontos lenne, hogy a többi területen is jelen legyen. A kutatók szerint a NAT-ot és a kerettantervet össze kellene hangolni. A tankönyvekben fel kell oldani a fogalmi tisztázatlanságokat. A pedagógusképzés tekintetében pedig minden nemzetiség szempontjából át kell vizsgálni az alapképzés anyagait. Fontos volna az érzékenyítés, hiszen meghatározó, hogy az adott tartalmat hogyan interpretálják majd a pedagógusok. A jó gyakorlatokat a felsőoktatásban is elérhetővé kell tenni. Szükséges a gyakorlóiskolai rendszer felülvizsgálata is, mert ezekben az iskolákban van a legkevesebb cigány/roma tanuló, és ha itt gyakorolnak a pedagógusjelöltek, torz képet kapnak a valóságról.²¹

A tankönyvi reprezentációjával kapcsolatosan Orsós Anna és munkatársai a következő tételmondatokat fogalmazták meg:

- Az általános iskola alsó tagozatos olvasókönyveiben jelentős hangsúllyal kell szerepeltetni a cigány, roma népköltészet (népmese, ballada, keserves/lassú dal) alkotásait.
- Az általános iskola ének-zene tankönyveiben hangsúlyosan kell szerepeltetni a cigány, roma népdal-hagyomány alkotásait.

²¹ Veszprémi Attila: Közoktatási innovációkról. Pedagógiai folyóiratok, 2015.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kozoktatasi-innovaciokrol>

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

- A középiskolai ének-zene oktatásban jelenjen meg a cigány, roma nép- és műzene széles műfaji repertoárja, a műfajok jellegzetes zenekari összetétele, hangszerei, elismert szerzői és előadói.
- A magyar nyelv oktatásában jelenjen meg a kétnyelvűség kérdésköre a roma/cigány anyanyelvűek (romani, beás) vonatkozásában oly módon, hogy ezzel a cigány nyelvek emancipációjához járuljon hozzá.
- A magyar nyelv oktatásában szerepeljen a cigány nyelvekre vonatkozó folytonos reflexió a nyelvtörténet tematikájában, a nyelvcsaládok tárgyalásakor, az idegen és jövevényszavak tárgyalásakor.
- A magyar irodalom oktatásában a későmodern magyar irodalom tárgyalásakor szerepeljenek cigány, roma írók, költők szövegei.
- A középiskolai irodalomoktatásban jelenjen meg a romák, cigányok literalizációjára vonatkozó reflexió. Ilyen reprezentációelemzésre alkalmat kínálnak Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Arany János, Móricz Zsigmond, Ady Endre, József Attila, Esterházy Péter művei.
- A vizuális kultúra oktatásában hangsúllyal szerepeljenek a kortárs cigány, roma képzőművészet alkotói és alkotásai.
- A történelem oktatásában és az ehhez kapcsolódó dokumentumokban hangsúlyosan szerepeltetni kell a Kárpát-medencei cigány népesség és a magyar–cigány együttélés történetét.
- Az európai történelem oktatásában és az ehhez kapcsolódó dokumentumokban hangsúlyosan szerepeltetni kell a cigány népesség vándorlásának, európai megjelenésének és a többségi társadalmak/roma csoportok együttélésének történetét.
- A történelem feldolgozásakor ki kell térni az antijudaizmus, antiszemitizmus kialakulásával párhuzamosan a kirekesztő ideológiák cigányokkal kapcsolatos különböző megjelenési formáinak megismertetésére és kritikai elemzésére, valamint a holokauszt (vészkorszak) bemutatására.
- A tudományok és a művészetek oktatása keretében szerepeltetni kell a cigány/roma származású magyarok kiemelkedő teljesítményét.
- A földrajz/természetismeret oktatása során a hazai társadalommal, népességgel kapcsolatos anyagok feldolgozásakor ki kell térni a hazai cigány népesség főbb csoportjaira, a társadalmi peremhelyzetre, demográfiai, társadalmi, iskolázottságbeli, munkaerő-piaci helyzetük főbb ismérveire és ezek összefüggésrendszerére, okaira.²²

A fenti kutatással párhuzamosan, **2015-ben az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) – az Európai Roma Jogok Központja** is elindított egy kutatást az OFI újgenerációs tankönyvei által közvetített romakép vizsgálatára vonatkozóan. Ők 47 tankönyvet, szöveggyűjteményt és munkafüzetet tekintettek át, valamint a kerettanterveket. Eredményeiket 2016. januárban mutatták be egy workshop keretében. A kutatás azt vizsgálta, hogy milyenek lennének az ideális tankönyvek, és hogy a jelenlegi tankönyvek romaábrázolása hogyan alakítja az iskolába járó roma és nem roma gyerekek gondolkodását. A javaslatok megfogalmazása során kettős céljuk volt: egyrészt a tananyagok erősítsék a roma tanulók pozitív azonosságtudatát, másrészt – az előítéletek, sztereotípiák lebontása érdekében – minden tanuló kiegyensúlyozott ismereteket kaphasson a romákról.²³

²² Bozsik Viola: Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. Pedagógiai folyóiratok. file:///C:/Users/Hp/Downloads/BozsikV_Rom%C3%A1k%20jelenl%C3%A9te%20a%20hazai%20tank%C3%B6nyvekben.pdf

²³ Binder Mátyás – Pálos Dóra: Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

A kutatás során a romaábrázolás szempontjából relevánsnak tekinthető kerettanterveket vizsgálták meg, a Nemzeti alaptantervből levezetett 4 indikátor segítségével. Ezek arra épültek fel, hogy a magyarországi nemzetiségekhez tartozókkal kapcsolatos tudástartalmak jelenjenek meg:

1. a tartalmi szabályozás különböző szintjein (NAT, keret- és helyi tantervek),
2. az iskoláztatás minden szakaszában,
3. arányosan,
4. és oly módon, hogy alkalmasak legyenek a nemzetiségi öntudat ápolására.

Kutatási eredményeik:

- Pedagógiai módszertani nézőpontból három problematikus területet találtak. Az első a romák torz, aszimmetrikus megjelenítése a történelem és állampolgári ismeretek kerettantervekben (ötödiktől tizenkettedik évfolyamig): kizárólag a holokauszt kapcsán, valamint a rendszerváltás utáni időszakban jelennek meg a kötelezően tanítandó anyagok között, de a tankönyvek már kiegyensúlyozottabbak voltak. Másik probléma volt, hogy sok roma vonatkozású tartalmat nem sikerült jól integrálni a tankönyv szerkezetébe.
- Szaktudományos nézőpontból három fő problémát azonosítottak: hiányzik a megfelelő (gazdasági-társadalmi) kontextusba helyezés, fontos adatok hiányoznak, illetve téves adatok is szerepelnek a tankönyvekben. Például a nemzetiségi adatokat mutató ábrákból rendre hiányoznak a romák, míg más, náluk kisebb lélekszámú kisebbségek szerepelnek bennük. Adott esetben a folyó szövegben benne van a cigányok számaránya vagy a vonatkozó becslések, de a látványos, figyelmet orientáló színes ábrákban egyszerűen nem jelennek meg.
- Komplex aspektus volt az interkulturális nézőpont a kutatás során, vagyis annak vizsgálata, hogy a tankönyvi tartalmaknak milyen implicit hatása lehet, illetve alkalmasak-e a roma tanulók pozitív identitásának megerősítésére és az előítéletek lebontására. Ez utóbbinak két iránya lehetséges: a rekatégorizáció (vagyis hogy úgy jelenjenek meg a cigányokról szóló tartalmak, hogy a „mi” és „ők” csoporthatárai átjárhatóvá váljanak, közös kategóriákban legyünk képesek gondolkodni, alakuljon ki egy közös nézőpont, narratíva, esetleg egy közös identitás) és az individualizáció (vagyis a romák ne csak mint csoporttagok jelenjenek meg, hanem egyéni minőségükben is láthatóvá váljanak, látszódjon a heterogenitás). A kutatók szerint a mostani tankönyvfejlesztés nem képes meghaladni az ünnepi multikulturalizmus szintjét, s sokszor nemhogy lebontaná a sztereotípiákat, de sok esetben – paradox módon – az egydimenziós cigányképpel pont hogy megerősítik azokat. Szorgalmazzák, hogy a tananyagok segítsék elő a plurális, többdimenziós romakép megjelenését: ne csak roma kultúráról beszélhessünk, hanem roma kultúrákról is. Jelenjen meg lehetőségként a többes identitás, a roma kultúrát ne a nemzeti kultúrától és identitástól elkülönülten mutassák be. Ezek teljesülésével javulhatnának a társadalmi integráció feltételei.²⁴

²⁴ Bogdán Péter: A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Napló*, 2016.

http://real.mtak.hu/38666/1/BOGDAN_PETER_A_ROMAK_CIGANYOK_TANKONYVI_JELENLETET_ELEMZO_KUTATASOKROL_upsz_2016_5_6_teljes.127_136_u.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

Felhasznált irodalom

- 10/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. *Oktatási Hivatal*.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat
- Etika tankönyv 5. osztály
<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvanyok?SearchForm%5BschoolType%5D=2194&SearchForm%5BschoolYear%5D=2216&SearchForm%5BschoolSubject%5D=2234&SearchForm%5Bauthor%5D=&SearchForm%5BproductId%5D=&SearchForm%5Btitle%5D=&SearchForm%5Bnat%5D=&yt0=>
- Az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és emberi jogi nevelésről
<https://rm.coe.int/1680487827>
- Balázs Anna – Mensesi Luca – Horváth Balázs – Varga Krisztina: Fekete pont 2014 – A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben
https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk
- Binder Mátyás – Pálos Dóra: Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben
<http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>
- Bogdán Péter: A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Napló*, 2016.
http://real.mtak.hu/38666/1/BOGDAN_PETER_A_ROMAK_CIGANYOK_TANKONYVI_JELE_NLETET_ELEMZO_KUTATASOKROL_upsz_2016_5_6_teljes.127_136_u.pdf
- Pierre Bourdieu: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert szerk. *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest, 1999.
- Bozsik Viola: Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. *Pedagógiai folyóiratok*
file:///C:/Users/Hp/Downloads/BozsikV_Rom%C3%A1k%20jelenl%C3%A9te%20a%20hazai%20tank%C3%B6nyvekben.pdf
- Cs. Czachesz Erzsébet: A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 2007.
http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii3/27_interkulturalis_mutikulturalis_oktatas_alapjai.pdf

„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnek, nem elválasztanak.”

- Cserti Csapó Tibor: A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In Orsós Anna szerk.: *A romológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015.
- Domina Viktor: Nemzetiségek és nemzetiségi törvények Magyarországon. Miskolc, 2013.
<http://midra.uni-miskolc.hu/document/14475/6778.pdf>
- Forray R. Katalin: A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 2003.
http://real.mtak.hu/60616/1/EPA00011_iskolakultura_2003_06_07_018-026.pdf
- Gulya Nikoletta: Másságsztereotípiák megjelenése a tankönyvekben. In K. Nagy E. – Simándi Sz. szerk.: *Sokszínű neveléstudomány*. Eger, 2018.
file:///C:/Users/Hp/Downloads/GulyaN_Mag%C3%A1nsztereot%C3%ADpi%C3%A1k%20tank%C3%B6nyvekben.pdf
- Interkulturális tanulás T-kit. Európa Tanács és Európai Bizottság, 2000.
<https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261257/content.pdf/eb30ed1e-8c08-4cd0-8e7d-ac01f9aa8619>
- Mészáros György – Bogdán Péter – Cserekllye Erzsébet: Társadalmi sokféleség, interkulturalitás. TÁMOP-5.4.4.-09/2-C-2009-0002. 2012.
http://real.mtak.hu/32171/1/MESZAROS_GYORGY_BOGDAN_PETER_CSEREKLYE_ERZSEBET_TARSADALMI_SOKFELESEG_INTERKULTURALITAS_u.pdf
- NAT – Kerettanterv – Helyi tanterv – Tanmenet: Rugalmas tanmenet. Neteducatio, 2016.
<https://neteducatio.hu/nat-kerettanterv-helyi-tanterv-tanmenet-rugalmas-tanmenet/>
- Nemzetiségek jogai– Nemzetiségi önkormányzatok. Infojegyzet, 2017/17.
https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet_2017_19_nemzetisegi_önkormányzatok.pdf/19350a97-ecf-4b87-ade5-06811626ba43
- Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás – Kutatási beszámoló. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23809/orsos-anna-cigany-roma-nemzetisegi-oktatas-2015.pdf?sequence=3>
- Orsós Anna: A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/Szakpolitikai_aj%C3%A1nl%C3%A1s_honlap.pdf
- Terestyéni Tamás: A középiskolai történelem- és társadalomismeret tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. *Beszélő*, 2004.



„Egy határon átnyúló régió, ahol a folyók összekötnék, nem elválasztanak.”

- Trócsányi László – Schanda Balázs szerk.: Bevezetés az alkotmányjogba – Az Alaptörvény és Magyarország alkotmányos intézményei. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft, Budapest, 2014.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_548_Alkotmanyjog/ch03s03.html
- Veszprémi Attila: Közoktatási innovációkról. *Pedagógiai folyóiratok*, 2015.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kozoktatasi-innovaciokrol>