

Hornyák-Kövi Franciska

KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG AZ OKTATÁSBAN

Absztrakt

A posztmodern globalizált világban elengedhetetlen, hogy megismerjük a rajtunk kívüli, távoli csoportokat, azok vallását és gondolkodásmódját. Szükség van egy vallási elfogultságtól mentes, minden világnézet számára elfogadható objektív, a mai tudományosság követelményeinek megfelelő kulturális kép kialakítására, valamint a világvallások felekezeti- és világnézet semleges tanítására. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk és dolgozunk, ahol a határok nem olyan élesek. A globalizáció, a megnövekedett mobilitás következtében a nemzeti kultúrák mellett az interkulturális együttélés mintái is megjelennek. Meg kell tanulnunk azt, hogyan bánjunk más vallási-kulturális csoportokkal, mivel a tőlünk eltérő kultúrák megismerése nemcsak lehetőség, hanem kötelesség is. A tanulmány középpontjában a multikulturalitás, illetve a kulturális sokszínűség áll.

Kulcsszavak: kulturális sokszínűség; multikulturális oktatás; felnőttkori tanulás

Multikulturalizmus/interkulturalizmus és az oktatás

A multikulturalizmus fogalma az évek folyamán az adott társadalmi elvárásokhoz és a folyamatos változásokhoz igazodva jelentésmódosulásokon ment keresztül; tulajdonképpen azt is mondhatjuk, hogy koronként és régióként átalakult, jelentése folyamatosan bővült. Mindkét kifejezés az elfogadás, a nyitottság, a megértés attitűdjét és az oktatási egyenlőtlenség eltörlését, valamint a más kultúrák megismerésére történő hajlandóságot, s mindennek értékékként való elképzelését foglalja magába (Gorski, 2009). Annak ellenére, hogy a szakirodalom előszeretettel használja a két meghatározást egymás szinonimájaként, úgy gondolom mindenképpen szükséges ezek tisztázása az oktatás/nevelés vonatkozásában.

Az európai szakirodalom az *interkulturalizmus* fogalmát akkor alkalmazza, amikor olyan dinamikáról van szó, mint a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről vagy szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről és oktatáspolitikáról van szó, mint sem multikulturálisról. A *multikulturalizmus* fogalmát viszont elsősorban a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, tehát annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultúra él együtt (Forray, 2003).

A multikulturalizmus továbbá egymás mellé helyezi a különböző „többiekét” úgy, mint homogén kultúrákat vagy nemzeteket. A kozmopolitizmus a különbséggel szembeni társadalmi attitűdök változatainak egyfajta szintézise. A kozmopolita Európa modellje egyrészt feltételezi az univerzalizmus, az egyenlőség minimumát, ugyanakkor az univerzalizisztikus Európával szemben a dialogikus képzeletet helyezi a középpontba, azaz elismeri és magába foglalja a kizárt Másikat. A kozmopolita szemlélet tartalmaz egy

minimális univerzalizmust, de elismeri a Másikat kívül és belül (Beck & Grande, 2007; Beck, 2012).

Ha multikulturális társadalomról beszélünk, akkor egy szélesebb réteget tudunk meghatározni a multietnikus társadalomnál, hiszen a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak, hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája egyaránt.

Fontos megjegyezni, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal (Forray, 2003).

A multikulturális/interkulturális oktatás dimenziói és céljai

A diverzitás támogatása az oktatásban és az oktatáson keresztül egy olyan társadalomnak a célja, mely úgy tekint a jövőbe, hogy közben a jelenlét és a jelenlegi problémákkal foglalkozik (Gomes & Buli-Holmberg, 2010). A multikulturális nevelés egyrészt figyelembe veszi a sokszínű kulturális háttérrel rendelkező társadalomban kialakult új igényeket, másrészt olyan koncepciót és programot is magába foglal, mint pl. a multikulturális tananyagfejlesztést, a más kultúrák megismerésének módszertanát, valamint a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását (Czachesz, 1997; Banks & Banks, 2001).

Banks (2003) a multikulturális oktatás alábbi dimenzióit határozta meg:

- tartalmi integráció,
- tudáskonstrukciók,
- az előítéletek csökkentése,
- az esélyegyenlőség pedagógiája,
- az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések

Abban az esetben beszélhetünk tartalmi integrációról, ha a pedagógus a tanítási folyamat során információkat nyújt a különböző kultúrákról annak érdekében, hogy tudományterületének, illetve szaktárgyának mondanivalóját, különböző elméleteit, elveket és általánosításokat alátámasszon, vagy épp megcáfoljon. A tartalmi integráció irodalma arra fókuszál, hogy ezen kultúrákról, vallásokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, azok hogyan integrálódnak egy már meglévő tantervi anyaghoz. Tehát a tantervet, a tananyagot multikulturális szempontból kell bővíteni, megjelenítve benne az adott ország össznépszerűségét alkotó különböző kisebbségek hagyományait, szokásvilágát, történelmét (Torgyik, 2006).

A multikulturális oktatás egy olyan átfogó iskolai reformfolyamatként is értelmezhető, ami minden diák számára alapvető. Szembeszáll a rasszizmussal, elutasítja azt, miként a társadalmi és az iskolai diszkrimináció valamennyi formáját. Elfogadja és megerősíti a diákok, közösségek és a tanárok által képviselt pluralizmust (legyen az etnikai, faji, nyelvi, vallási, gazdasági vagy nemi stb. különbség). A multikulturális oktatás továbbá áthatja a tantervet és az iskolában alkalmazott tanítási stratégiákat, éppúgy, mint a tanárok, a diákok és a szülők közti interakciókat, és azt, ahogyan az iskola értelmezi a tanítást és a tanulást (Nieto, 1996).

Természetesen érdemes különbséget tenni a multikulturalizmus mint ideológia vagy felfogás és a multikulturalitás mint tényhelyzet között; a többetnikumú világ valóságából alakult ki a multikulturalizmus világszemlélete. Az így megjelenő változások kezelésére pedig különböző reakciók, lehetőségek jelentkeztek.

Bár az említett fogalmak bizonyos ponton fedik egymást, maga a multikulturalitás is többféle nézőpontot és nem egy egységes világgépet hirdet.

A téma összetettségénél ki kell emelni a fogalmi komplexitáson túl (sőt, sok esetben pont amiatt kialakult) a multikulturalitással foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak szerteágazó voltát. Azt, hogy ki mit ért ténylegesen ezen kifejezés alatt, nagyban függ az adott ország populációjától és berendezkedésétől. Egy eleve multietnikus ország mást ért alatta és más oktatási tevékenység kapcsolódik hozzá, mint egy nem annyira régóta többnemzetiségű állam és megint máshogy látja az adott problémát egy nemzetállam.

Az alapvető kulturális-vallási ismeretek átadása hozzájárulhat nemcsak a jelenlegi helyzet megismeréséhez, hanem számos múltbéli esemény megértéséhez is. Vallástörténészként hiszek egy olyan objektív szemléletmódban és annak kialakításában, amit a mi diszciplínánkban nemes egyszerűséggel módszertani ateizmusnak nevezünk; ez sosem jelent egyet a hitbéli ateizmussal, csupán az elfogultságtól mentes nézőpontot tartja elérendőnek.

További neveléstudományi vonatkozások

A jelenkori globalizált világban bekövetkezett változások a mindennapi életen túl az iskolai kereteken belül is éreztetik hatásukat. A kialakult helyzetre az iskoláknak is válaszolniuk kell az oktatás színesítésének és a pedagógusok ismereteinek tekintetében egyaránt.

A globalizációs tendenciák felerősítik az igényt a nemzeti identitás megőrzésére, miközben nagyobb szükséglet mutatkozik más népek megismerése, kultúrájának tisztelete iránt (Delors, 1997). Kozma Tamás kifejtette (1995), hogy a fejlett nyugat-európai országok akkor kezdtek komolyan foglalkozni a bevándorlók problémáival, amikor már tömeges méretekben érzékelték, hogy az országban dolgozó vendégmunkások a családjukat a befogadó ország területén alapítják meg, s gyermekeiket ebben az országban kívánják taníttatni. A kulturális különbségekből eredő problémák az oktatás szintjén is jelentkeztek. Egyre inkább világossá vált, hogy a multietnicitásra az iskolarendszernek is válaszolnia kell.

A felgyorsult globalizált világban elengedhetetlen lett az, hogy folyamatosan képezzük és fejlesszük magunkat, bővítsük ismereteinket. A tanulás különböző módokon valósulhat meg. Beszélhetünk formális, iskolarendszerű tanulásról, non-formális (azaz iskolán kívüli, általában munkahelyen vagy civil társadalmi szervezetek és csoportok tevékenységének keretében megvalósuló vagy a formális rendszert kiegészítő szolgáltatások általi)

tanulásról, valamint informális keretek között zajló ismeretelsajátításról, ami a mindennapi élet természetes velejárója (Kraiciné, 2004; Forray & Juhász 2008).¹

A pedagógia és az andragógia közötti különbségek számos területen megmutatkoznak pl. a tanár-diák kapcsolatban, a hallgatók társadalmi helyzetének tekintetében, a tanuló énképét tekintve, a tapasztalatok és a megszerzett tudás mennyiségében. Azonban ami talán a legfontosabb, az a motiváció. Míg a pedagógiában főként külső nyomás hatására valósul meg a tudásátadás, addig az andragógiában ehhez hozzájön egy erős, belső motiváció, elhatározás is. Nyilván a motiváció fogalmának összetett volta miatt érdemes vigyáznunk ilyen csoportosításokkal (hisz a motiváció az életünk során is változik és sokszor a belső – azaz primer, intrinzik – és a külső – szekunder, extrinzik – motiváció együttes hatásáról kell beszélni, valamint sok esetben a belső elhatározás külső nyomás hatására alakul ki és át), azonban annyit kijelenthetünk, hogy felnőttkori tanulás nincsen tartós motiváció nélkül (Bajusz, 2009). Amennyiben a hallgatóság úgy érzi, hogy hasznos, aktuális és fontos ismereteket szerezhet, úgy gondolom, a motiváció könnyebben fenntartható.

Érdemes megemlíteni röviden a gerontológia területét is, hiszen az idősebb korosztály is érintett a pedagógustársadalomban. Az ő esetükben is hasonló különbségekkel érdemes számolni, mint az andragógia és pedagógia tekintetében.

A tudásátadás többdimenziós: a felnőtt pedagógus (ha továbbképzésről van szó) non-formális keretek között szerzett új ismereteit a gyermekeknek formális oktatás révén át tudja adni, akik pedig az új tudással hazatérve informális tanulásban részesíthetik a család tagjait.

Összességében elmondható, hogy kevés kutatás-alapú tudással rendelkezünk a tanárok multikulturalitást érintő attitűdjéről és tantermi gyakorlatáról. Magyarországon elsősorban a roma diákok oktatására vonatkozó szakirodalmat és kutatást (pl. Szalai & Schiff, 2014), valamint a határon túli magyarokkal kapcsolatos vizsgálódásokat találunk, továbbá viszonylag új témaként megjelenik a migráns gyermekek oktatásával foglalkozó irodalom is. (pl. Feischmidt & Nyíri, 2006). Saját kutatásom keretében azokat az elemzéseket vettem alapul, amelyek a tanárok multikulturális nézeteit állították a középpontjukba (Csereklye, 2012; Boreczky & Lan Anh, 2017; Gordon, 2014).

Ezen kutatások eredményeiről összességében elmondható, hogy a tanárok nézetei tekintetében inkább a monokulturális szemlélet a domináns (Lan Anh, 2014), valamint a multikulturális tananyag csak úgy jelenik meg, mint „hiánycikk”, ez pedig nehezíti a munkát: a tanárok eszköz nélkülinek és „elhagyatottnak” érzik magukat, illetve az iskoláknak nincsenek kidolgozott intézményi stratégiáik (Gordon, 2014). A Gordon Győri János által szerkesztett tanulmánykötet (2014) kutatásaiban megkérdezett pedagógusok arra a kérdésre, hogy mit értenek multikulturális nevelés alatt, a következő szerteágazó válaszokat adták:

- kulturális sokszínűség, a különbözőségek
- „különbözők együttnevelése”

¹ Érdemes megemlíteni még az autonóm tanulást, amikor a tanuló maga kezdeményezi a tanulást, felépít egy tanulási programot, utánajár a dolgoknak és frissíti a már megszerzett ismereteit.

- különböző kultúrák megismerése (ismeretszerzés)
- elfogadás (másság, más kultúrák elfogadása)

Azzal kapcsolatban pedig, hogy milyen tanári személyiségjegyek szükségesek a sikeres multikulturális oktatáshoz, a következő válaszok születtek:

- empátia
- rugalmasság és alkalmazkodó képesség
- alap „jó” tanári kompetenciák

Ezen ismeretek alapján elmondható, hogy a tanárok fejében sokféle kép él a multikulturális oktatásról és annak megvalósításáról, azonban megjelenik ezen ismeretek elsajátításának igénye és szükségessége.

Érdeemes röviden kitérni arra, mit ért a NAT 2012 interkulturális kifejezés alatt: A dokumentum az interkulturalitást elsősorban a nyelvoktatás területéhez kapcsolva elemzi. A Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés fejezetben (idegen nyelvi kommunikáció) mint kulcskompetencia jelenik meg (interkulturális készség): „A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot”. (NAT II.1. 2012.)

A dokumentum szerint a szociális és állampolgársági kompetenciákhoz magától értetődően hozzátartozik a kultúrák közötti párbeszédre való nyitottság és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés.

Az Alaptanterv szerint a nyelvtanulás célrendszere között szerepel az interkulturális kompetencia fejlesztése, hiszen az idegen nyelv ismerete interkulturális ismeretekkel gazdagítja a tanulókat és ezek más tantárgyak esetében is hasznosíthatók. A klasszikus nyelvek (latin, ógörög, óhéber) tekintetében az Interkulturális kompetencia külön fülön jelenik meg ugyan, ám nem túlrészletezve, csupán négy sorban.

A dokumentum szerint ezen nyelvek ismerete során a diákok olyan világgal találkoznak, ami „jelentősen eltér a mai valóságtól”, értékhordozó jellege mégis egyértelmű. A nyelvek által kultúrákat is megismernek, s rálátnak európaiságunk kulturális forrásaira. Érdeemes jelen kérdéssel is foglalkozni, hiszen az ókori világban a multikulturalizmus, a vallási szinkretizmus és a művészeti-kulturális kölcsönhatás jelenléte kétségtelen, s mindezek együttesen befolyásolták a modernkori Európa kialakulását.

A téma aktualitása

A posztmodern, globalizált társadalomban elengedhetetlen, hogy megismerjük a(z addig) rajtunk kívüli, távoli csoportokat, azok vallását és gondolkodásmódját. Feltételezem, hogy szükség van egy vallási elfogultságtól mentes, minden világnézet számára elfogadható objektív, a mai tudományosság követelményeinek megfelelő kulturális kép kialakítására, valamint a világ-vallások felekezeti-és világnézet semleges tanítására.

Úgy gondolom, ezen ismeretek birtoklása elengedhetetlen a posztmodern társadalomban, hiszen 2016-ra az interkulturális társadalom egy újabb szintre lépett. Bár

európai szinten ez a folyamat már sokkal korábban végbement (amikor Európa országai multietnikus területekké váltak, és Magyarországon is sokféleképpen jelentkezett), a 2015-ös migráció okozta válság következtében addig fel nem merült kérdések kerültek előtérbe. Bele kell tanulnunk abba a helyzetbe, hogy olyan világrészben élünk, utazunk és dolgozunk, ahol a határok nem olyan élesek; a globalizáció, a megnövekedett mobilitás következtében mára a nemzeti kultúrák mellett egyre inkább az interkulturális együttélés mintái is megjelennek. Meg kell tanulnunk azt, hogy hogyan bánjunk más vallási-kulturális csoportokkal.

Magyarországon egyfajta megosztottság érzékelhető a más kultúrákhoz való hozzáállás tekintetében, ami a kellő ismeretek hiányával is magyarázható: nem tudjuk pontosan mit fogadunk vagy utasítunk el. A posztmodern társadalomban így már nemcsak lehetőség a tőlünk eltérő kultúrájú csoportok megismerése, hanem a mindennapok szükségszerűsége, s ezen ismeretek birtoklása sem csupán lehetőség, hanem kötelesség is, ezért feltételezem az interkulturális oktatás iskolai kereteken belül történő szükségét.

Magyarországon egyfajta megosztottság és nem meglepő módon, fogalomzavar érzékelhető a multikulturális kifejezéssel kapcsolatban. Sok esetben előítélettel és negatív konnotációval is számolni kell, hiszen még a pedagógusok sem pontosan tudják mit is kell az említett fogalom alatt érteni. Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák és a tanárok szakmai segítség nélkülinek, „elhagyatottnak” érzik magukat (Gordon, 2014).

Továbbá számos nemzetközi és hazai kutatás mutatja be a magyar társadalom migrációval (főként más kultúrájú csoportokkal) kapcsolatos nézeteit, s ezek eredményei is okot adhatnak az aggodalomra. A migráció tekintetében a magyarok minden kontextusban tartanak a bevándorlóktól (vallási, kulturális, jólét, bűnözés, foglalkoztatás), sőt az európai kutatásból az is kiderült, hogy a tagállamok között Magyarország az első helyen áll a bevándorlókhoz kapcsolódó elutasítási mutatók szerint (Messing – Ságvári, 2018). Természetesen ebben az esetben is számolni kell az elsődleges problémával, azaz a megfelelő ismeretek birtoklásának hiányával. A magyarországi xenofóbia jelenségével több kutatás is foglalkozott, s közülük sokan ugyanarra az eredményre jutottak: nemcsak az életkor játszik fontos szerepet az idegenellenes vagy idegenbarát attitűd kialakulásában, hanem a tanultság is. Elmondható, hogy a kevésbé képzettek nagyobb valószínűséggel idegenellenesek, mint a magasabban képzettek, valamint, hogy a templomba járás csökkenti az idegenellenesség esélyét (Sik, Simonovits, & Szeitl, 2016). Ugyanez a kutatás világít rá arra a problémára is, hogy a „társas érintkezések” és az ismeretek mennyiben befolyásolják a xenofóbia kialakulását. Kiderült, hogy akik személyesen ismernek más kultúrájú embereket, azok elfogadóbbak, és hogy a személyes ismertség, valamint a megfelelő tudás (azaz miért is más számomra az a bizonyos „másik”) csökkenti az idegenellenességet.

A fentiek alapján nem egy felülről eldöntött és kialakított segédletre vagy továbbképzésre van (csak) szükség, hanem az érintett pedagógusréteg bevonására, segítségére, véleményezésére egyaránt. Az ő felkészítésük segíti majd a további munkájukat és ők is hozzájárulnak a kulturális ismeretek szélesebb körben történő terjesztéséhez.

Összegzés

A kulturális sokszínűség jelen van a globalizált világunkban és az új helyzethez valamilyen szinten mindannyiunknak alkalmazkodnia kell. Az ehhez kapcsolódó multikulturális ismereteket magába foglaló tudás transzfer jellegű, hiszen ezen ismeretek hatása és hasznossága az iskolai kereteken túl, a mindennapi életben is érezteti hatását, a pedagógusok pedig a gyermekek által a szülőket is eléri új információkkal. A vallások és a kultúrák ismerete tehát interdiszciplináris jellegű, hiszen biztos alapot ad az irodalomtörténet, a történelem, a művészettörténet, a földrajz, a művelődéstörténet és a különböző nyelvek tágabb aspektusú oktatásához és megértéséhez egyaránt.

A modernkori világunkban jelenlévő kulturális szakadékok áthidalásához szükség van a kultúra- vagy vallásközi párbeszédre és olyan szakemberekre, akik az ismereteik segítségével hozzájárulhatnak a párbeszéd sikerességéhez. A másik megismerése fontos, ám ezt mindig csak objektív nézőpontból tehetjük meg. Nem szabad a kultúrák között bármiféle hierarchiát felállítanunk; csupán azok megismerését és esetleges elfogadásukat szabad célként elgondolni.

Irodalomjegyzék

- Bajusz K. (2008). Az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008 (3), 69-73.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (eds.). (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Banks, J. A. (2003). *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. <https://education.uw.edu/cme/view>
Letöltés dátuma: 2019.02.05.
- Beck, U. & Grande, E. (2007). *A kozmopolita Európa. Társadalom és politika a második modernitás korszakában*. Szeged: Belvedere.
- Beck, U. (2012). *A több Európa igazságosabb is. – Interjú Ulrich Beckkel*. <http://ketezer.hu/2012/01/a-tobb-europa-igazsagosabb-is-interju-ulrich-beckkel/> Letöltés dátuma: 2020. 12. 13.
- Boreczky Á. & Lan Anh, N. L. (2017). Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról. Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmura? *Educatio*, 2017 (26), 404-417.
- Chidester, D. (2002). *Global Citizenship, Cultural Citizenship and World Religions in Religion Education*. Cape Town: HSRC
- Czachesz, E. (1997). Multikulturális nevelés. (szócikk). In Báthory Z. & Falus I. (szerk.) *Pedagógiai lexikon*. II. kötet (pp. 499-500). Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Delors, J. (1997). *Oktatás rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest: Osiris.
- Forray R. K. (2003). A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 13. (6-7), 18-26.
- Forray R. K. & Juhász E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle* 2008 (3), 62-68.
- Gomes, M.P. & Buli-Holmberg, J. (2010). Focus introduction: Reflections on teacher education for diversity. *Intercultural Education*, 2010 (21), 411-413.
- Gordon Gy. J. (szerk.). (2014). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Gordon Gy. J., Németh Sz., & Czachesz E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkal való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány*, 2 (2), 39-50.
- Gorski, P.C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2) 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Kozma T. (1993). Etnocentrizmus. *Educatio*, 1993 (2), 195-210.

- Kraiciné Sz. M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum.
- Lan Anh, N. L. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. *Neveléstudomány, 2 (2)*, 10-23.
- Messing V. & Ságvári B. (2018). *Looking behind the Culture of Fear. Cross-national Analysis of Attitudes towards Migration*. Budapest: Friedrich Ebert Stiftung.
<http://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/article/3014/messing-sagvari-fes-study-march-2018.pdf> Letöltés dátuma: 2020.12. 13.
- Nieto, S. (1996): *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Sik E., Simonovits B., & Szeitl B. (2016). Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a videgrádi országokban. *Regio, 24 (2)*, 81-108.
- Torgyik J. & Karlovitz J. T. (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
<https://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf> Letöltés dátuma: 2020.10.19.