

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences  
Centre for Social Sciences  
**Institute for Minority Studies**

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az  
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).





PADTÁRS

Kulturálisan érzékeny iskola

# Kulturálisan érzékeny iskola

A heterogén környezetből érkező diákok számára az iskolai oktatás feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha a pedagógusok törekszenek a tanulók kulturális és családi hátterét, egyéni szükségleteit sokoldalúan, adekvát módon figyelembe venni. A kulturálisan érzékeny pedagógia tudatosan épít a tanulók szociokulturális jellemzőire, hidat verve a család és az iskola közé. Ilyen környezetben a diákok megtanulják elfogadni származásukat, ahelyett, hogy védekező magatartást vennének fel vagy szégyellnék gyökereiket. A többiek pedig elfogadást, toleranciát tanulnak. A pedagógusok részéről a kisebbségi diákok személyiségébe, tanulási képességeibe vetett hit és elfogadás, az ösztönzés, a pozitív elvárások meghozzák gyümölcsüket. Az eredmények láthatóak lesznek a tanulmányi előmenetel és a magatartás vonatkozásában és az osztálytermi folyamatokban is. Az előítéleteknek és a kirekesztésnek kitett diákokhoz való pozitív odafigyelés, a gondoskodás, a jóindulat komolyan elősegíti az érintettek megfelelő iskolai eredményeinek elérését és hozzájárul társadalmi elfogadáshoz is, amely, ha jól belegondolunk, mindannyiunk érdeke.

*Dr. Torgyik Judit*



Szöveggyűjtemény a multikulturális nevelés szakirodalmából



EDUCATIO  
Társadalmi Szolgáltató Közhatalmi Társaság





# **Kulturálisan érzékeny iskola**

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

Sorozatszerkesztő  
Kerber Zoltán

Szerkesztette  
Dr. Torgyik Judit



# Kulturálisan érzékeny iskola



**EDUCATIO**

Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság



P A D T Á R S



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság  
Budapest, 2008

A fordítás alapjául szolgáló kiadások

Nigel Grant: *Language, Culture, and the Curriculum Among European Minority and Peripheral Peoples. European Education, 1995/3.*

*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.* European Commission, Eurydice. Brussels, 2004.

Donna M. Gollnick – Philip C. Chinn: *Multicultural Education in a Pluralistic Society.* Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey, 2004.

Elisabeth Bifuh Ambe: *Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. Teaching and Teacher Education, 2006/6.*

Rita Dunn: *Strategies for Educating Diverse Learners.* Fastback 384. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, 1995.

Geneva Gay: *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice.* Teachers College Press, New York and London, 2000.

Fordította

Abrudán Katalin

Szerkesztette és válogatta

Dr. Torgyik Judit

Borítóterv és tipográfia

Király és Társai Kkt.

Borítófotó

Hajdu András

Original edition © Nigel Grant, 1995

Original edition © European Commission, Eurydice, 2004

Original edition © Pearson Merrill Prentice Hall, 2004

Original edition © Elisabeth Bifuh Ambe, 2006

Original edition © Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995

Original edition © Teachers College Press, 2000

Hungarian translation © Abrudán Katalin, 2008

Editor © Dr. Torgyik Judit, 2008

Hungarian edition © Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 7/211/A/4/am/mult/2

ISSN 1789-2619

ISBN 978-963-9795-02-0

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: (06-1) 477-3100

Telefax: (06-1) 477-3136

E-mail: info@educatio.hu

***A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.***

# Tartalom

---

Előszó .....	7
Mihály Ildikó: A multikulturális nevelésről a világban .....	9
Nigel Grant: Nyelv, kultúra, tanterv Európa kisebbségei és periférián élő csoportjai körében .....	19
A bevándorlók gyermekeinek integrációja az európai iskolákban .....	27
Donna M. Gollnick – Philip C. Chinn: Multikulturális nevelés .....	51
Elizabeth Bifuh Ambe: A kulturális pluralizmus elfogadásának elősegítése a végzős tanárjelöltek körében .....	83
Rita Dunn: A tanulókhöz alkalmazkodó oktatás stratégiái .....	99
Geneva Gay: A kulturálisan érzékeny pedagógia lehetőségei .....	117
Geneva Gay: A törődés ereje .....	139
Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban .....	167





# Előszó

---

Ahhoz, hogy az iskola társadalomban vállalt szerepe és a NAT-ban, a közoktatási törvényben előírt feladata sikerrel teljesüljön, a pedagógusoknak ismerniük kell tanulóikat, azok sajátos, egyedi és sok tekintetben közös szükségleteit. Egy-egy osztályban tekintettel kell lennünk a tanulók eltérő igényeire, amelyek életkorukból, nemükből, szociális helyzetükből, vallási nézeteikből, nyelvükből, etnikai csoportjukból, képességeikből, családi háttérükből, lakóhelyük földrajzi helyzetéből adódnak. A gyermek csakis környezetével együtt érthető meg, ezért holisztikus szemlélettel kell tekinteni a tanulóra, családjára, mikro- és makrokörnyezetére. Kimondható, hogy a fentiek méltánylása nélkül nincs eredményes pedagógiai munka.

Az iskolai szegregáció, az elkülönítés rontja a diákok esélyeit és tanulási lehetőségeit. Magyarországon ma horizontálisan érvényes szempont a közoktatás fejlesztésében az egyenlő hozzáférés és az esélyegyenlőség biztosítása minden egyes gyermek számára, függetlenül annak bármely jellemzőjétől. Ezt a folyamatot a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára nem az elkülönítés, hanem a befogadás, az integráció biztosítja. Az ismerős kulturális minták használata az intézményes nevelésben megkönnyíti az iskola világának elfogadását, az iskolai feltételekhez való sikeres alkalmazkodást.

Azt a pedagógiát, amely tudatosan épít a tanuló kulturális tudására, mintáira, kereteire és formáira, *kultúraazonos vagy kulturálisan érzékeny*, más szóval *kulturálisan releváns pedagógiának* nevezzük. A fogalom – bármelyiket használjuk is – jelzi, hogy a heterogén társadalmi-kulturális környezetből érkező diákok számára az iskolai oktatási folyamat feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha a pedagógusok törekszenek a tanulók kulturális és családi háttéréhez sokoldalúan, adekvát módon alkalmazkodni. Módszereiben, szervezeti kereteiben, formáiban, a tananyag kiválasztásában, a választott eszközökben, az iskolai környezet és a légkör formálásában, az órai példák kiválasztásában stb. Ez a pedagógia nyíltan és következetesen elfogadja a tanulók kultúráját, sőt, épít rá. Ilyen környezetben a diákok megtanulják, hogy büszkéek legyenek etnikai identitásukra, ahelyett, hogy védekező magatartást vennének fel vagy szégyellnék származásukat.

Mit tehetünk az adaptív bánásmód érdekében? Hogyan irányítsuk a pedagógiai folyamatot, hogy a legkülönbözőbb szükségletekkel, igényekkel, családi háttérrel rendelkező diákokat megfelelő módon fejlesszük? A pedagógusnak mindeneke előtt nyitottsággal, elfogadással, toleranciával kell rendelkeznie, képesnek kell lennie a nevelési-oktatási folyamatot a tanuló szemszögéből figyelni, perspektívát váltva nevelni és oktatni.

A kulturálisan érzékeny iskola fogalma viszonylag újnak mondható, a nyugati országokban azonban már számos tanulmány és szakkönyv született ebben a kérdéskörben. A kötetben ezekből a munkákból adunk közre egy válogatást, amely reményeink szerint felkelti az olvasók érdeklődését, és segítséget nyújt a pedagógusok mindennapi szakmai feladatainak ellátásához.

Budapest, 2007. augusztus

*Dr. Torgyik Judit*





Mihály Ildikó

# A multikulturális nevelésről a világban<sup>1</sup>

*A szerző áttekinti, hogy mit jelent a világ különböző térségeiben a multikulturális oktatás, s milyen pedagógiai célokat szolgál. A multikulturális nevelés módszereiben, formáiban változatosságot mutat, de a cél, amiért fontosnak tartják, szinte mindenütt azonos: a különböző kultúrák megismerése segítse a különböző kultúrájú, értékrendszerű csoportok közötti együttműködést s az egymás elfogadását garantáló attitűdök kialakulását.*

\* \* \*

A multikulturalizmus programjának első hivatalos megnyilvánulását Kanadában regisztrálták 1971-ben, amikor a kulturális sokféleséget politikai prioritásként az állam kötelező feladatai között hirdették meg<sup>2</sup>, majd – hasonlóképpen programszerűen – kezdte átvenni ezt a szemléletmódot Ausztrália és az Amerikai Egyesült Államok, az európai országok közül pedig elsőként Nagy-Britannia és a Német Szövetségi Köztársaság. Az utóbbi negyedszázadban a különböző országok nevelési intézményeiben, pedagógiai programjaiban is mindinkább teret kér magának; egyre több iskolában – alap-, közép- és felsőfokon, de még a felnőttoktatásban is – megkísérlik a pedagógusok a nevelés és az oktatás gyakorlatában is érvényesíteni a multikulturalitás eszményeit. A gyarapodó tapasztalatok nyomán pedig szakmai-kutatási beszámolók és projekttervek sokasága keresi a nagyobb hatékonyság és a pedagógiai eredményesség további lehetőségeit.

A multikulturalizmus ugyanis szinte napról napra egyre szélesebb népeséggkört érint; szakértők számításai szerint<sup>3</sup> Nyugat-Európa országaiban például mostanra a lakosság 10–15 százaléka az *etnikai kisebbséghez* tartozik, és a megfigyelések szerint a közép-kelet-európai országok politikai-társadalmi változásai újabb *migrációs lökést* jelentenek az Európai Unió számára. A migráció során pedig az érkezők – kultúrájukkal együtt – magukkal hozzák lehetséges problémáikat is a munkanélküliség, a szegregáció, a marginalizáció veszélyeivel együtt. A veszélyeket pedig könnyebb megelőzni, mint bekövetkeztük után elhárítani. *A multikulturális pedagógia alkalmazása tehát bizonyos értelemben úgy is tekinthető, mint a migráció következtében kialakult pluralitásra adott válasz.*<sup>4</sup>

A multikulturális alapon folytatott oktató-nevelő munka azonban mindmáig vitathatatlanul jelentékeny politikai töltetet is tartalmaz. Az Egyesült Államokban például – de másutt is – elsősorban a *radikális szakmai baloldal* eszménye<sup>5</sup>, amit konzervatív oldalról általában elutasítanak; sokszor azonban még a politikai paletta centrumában álló politikusok tanácsadói sem fogadják el érveit, mondván, hogy a multikulturalizmus „széttagolja a társadalmat,

<sup>1</sup> MIHÁLY ILDIKÓ (2001): Multikulturális nevelésről a világban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 58–65.

<sup>2</sup> MAJZIK LÁSZLÓNE (1993): Interkulturális nevelés és multikulturális társadalom. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.

<sup>3</sup> H. SAAD (1995): Learning to live in multicultural society. *Adults Learning*, 6. sz.

<sup>4</sup> S. LUCHTENBERG (1993): UNESCO Projektschulen... *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 3. sz.

<sup>5</sup> G. CRICKLOW (1990): Multicultural Ways of Knowing Implication for Practice. *Journal of Education*, 2. sz.

megakadályozza azt, hogy az egyetemes emberi fejlődés trendjét eredményesen lehessen közvetíteni”.<sup>6</sup> Törekvéseinek természetes közegét elsősorban a nagyvárosok adják, ahol általában jelentékeny a proletárszinten élő, etnikai kisebbséghez tartozó, gyakran színes bőrű lakosság, bár egyre erősödik a pedagógusszakma abbéli meggyőződése is, hogy a *multikulturális nevelésnek az etnikai kisebbségek regionális jelenlététől függetlenül valamennyi általánosan képző iskolában a nevelőmunka egyik fontos területének kell lennie*.<sup>7</sup>

Ezen a területen is szinte felmérhetetlen jelentőségű az UNESCO tevékenysége. Közvetlenül is működtet projekteket (csak Németországban például már a kilencvenes évek elején 80 olyan iskolát regisztráltak, ahol a kísérleti jelleggel bevezetett multikulturális program maga mögött tudhatta a nemzetközi szervezet támogatását), és változatlan következetességgel vállalja továbbra is az eszmei irányító-koordináló szerepét. Az UNESCO Párizsban tartott 160. ülésén megfogalmazott döntései<sup>8</sup> között például ismételten megerősítette a *globalizáció* kontextusában megjelenő kulturális sokféleség figyelembevételének szükségességét, és újabb társadalomtudományi programok indítását is bejelentette ebben a témában. (E kezdeményezések háttérében természetesen biztos alapként ott áll az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata – annak is a témánk szempontjából legfontosabb, 19. és 27. §-a –, amelyet az Egyesült Nemzetek Szervezete már 1948-ban elfogadott.) Ezek a döntések elsősorban az ifjúságpolitikát, valamint az oktatásügyet érintik, hiszen a legnagyobb hatékonyságot a *multikulturális szemléletmód minél korábbi életkorban történő megalapozása* ígéri. Ugyanez a magyarázata annak is, hogy a világszervezet által támogatott multikulturális programok között prioritást élveznek azok, amelyeket tanító- és tanárjelöltek képzését végző intézményben indítottak.

Az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete által működtetett projektek mellett azonban egyéb kezdeményezésekről is rendszeresen hírt ad a nemzetközi pedagógiai szakirodalom. *Skóciában* például már a nyolcvanas években 30 elemi és 10 középfokú iskolában bevezettek – elsősorban a 9–14 esztendőes korosztályra összpontosítva – multikulturális programokat. *Svájc* frankofon területén a kilencvenes évek elején indították útjára azokat a nagyon jó eredményeket hozó ún. *Odysea-projekteket*<sup>9</sup>, amelyeket szakmai körökben azóta is a *nyitás forgatókönyveiként* szoktak emlegetni. Ezeknek köszönhetően ugyanis az illetékeseknek – legalábbis úgy érzik – sikerült megtalálniuk a sokszínűségben is az iskola környezetének egységesítését segíteni tudó, munkájukhoz nélkülözhetetlen fontosságú „közös pontokat”.

---

<sup>6</sup> CH. E. SLEETER (1989): Multicultural education as a form of resistance to oppression. *Journal of Education*, 3.

<sup>7</sup> JIM DUNLOP (1989): A skót tantervi bizottság nemzetközi és multikulturális nevelési programja. In: GÖNCZÖL ENIKÓ (szerk.) (1989): *Globális kérdések tanítása. Módszertani tanulmányok*

<sup>8</sup> *Draft decisions recommended by the programme and external relations commission*. UNESCO

<sup>9</sup> JACQUES-ANDRÉ TSCHOUMY: *Pluralisme et education*. Revue internationale d'éducation.

### A multikulturális pedagógiai programok tematikai sajátosságairól

A *multikulturális oktatás* – a bevezetésképpen hivatkozott UNESCO-értelmezéshez hasonlóan általánosan elfogadottnak tekinthető, bár nagyon leegyszerűsítő definíciója<sup>10</sup> szerint – *olyan, többnyire formális oktatást jelent, amely két vagy több kultúrát is felölel*. Az oktatás hagyományos területeihez a multikulturális igények olyan sajátosságokat is hozzákapcsolnak, mint amilyenek – például – a bevándorlók/kisebbségek *speciális oktatásának* különféle programjai. Egyik legjelentősebb területének, az *interkulturális kommunikációnak* a tudnivalói pedig szerepelnek a tanításban és a multikulturalitásra összpontosító pedagógiai kutatások témái között egyaránt.

A multikulturális oktatástól és neveléstől a pedagógusok elsősorban azt várják el, hogy a *különbéle kultúrák* ismeretében és megértésében olyan tudatosságot és toleranciát alakítson ki a tanulóknak, mint amelyet a kultúrák és saját világuk közötti, a látásmódokban, értékrendszerekben, hiedelmekben és attitűdökben meglévő különbségek és hasonlóságok tekintetében is megteremt. A multikulturális nevelés tehát arra törekszik, hogy a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való *együttműködést megalapozó kognitív, verbális és nonverbális készségeket* fejlesszen ki, a más csoportokkal való *kommunikációt* lehetővé tevő képességekkel együtt. Céljai tehát elsősorban három területet fognak át: a viselkedés, a kognitív szféra és az oktatás módszereinek megfelelő szempontú átalakítását.

Az ilyen módon megszerezhető, még a csoportok közötti konfliktusok feloldását is elősegítő, a harmóniáig elvezető *kompetenciák* létrehozásához elsősorban olyan iskolai curriculumokra van szükség, amelyek segítséget adnak a tanulóknak ahhoz, hogy szembenézzenek a *saját népükben és a nemzetközi közösségekben egyaránt meglévő sokszínűséggel és a különbözőségekkel*. Az elmúlt évtizedek pedagógiai gyakorlatából vett tapasztalatok alapján a kiinduláshoz nélkülözhetetlen szempontok a *nevelés gyakorlatában három fő feladat* köré rendezhetők el:

- Meg kell határozni mindenekelőtt azt, hogy az érintetteknek várhatóan milyen mértékben kell majd beleolvadniuk a meglévő különféle csoportokba.
- Milyen mértékben kell ehhez a különbségek felismerését és tolerálását megtanítani nekik?
- Milyen erőfeszítéseket kell tenni a szociális átalakulás érdekében?

Egy másik, az amerikai szakirodalomban publikált elemzés<sup>11</sup> által feltárt további kategóriák más irányból közelítik meg a kérdést. Ezek szerint a multikulturális nevelés során

- tanítani kell a kulturális különbségek és a társadalomban létező emberi viszonylatok jellegzetességeit;
- megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a különféle etnikai és szociális csoportok egyedi tanulmányozására;

<sup>10</sup> *The International Encyclopedia of Education*. Volume 2. Second Edition. Editors in chief: Thorsten Husén, T. Neville Postlethwaite

<sup>11</sup> SLEETER és GRANT 1987-ben elvégzett vizsgálatát is a fent hivatkozott enciklopédia idézi.



## Mihály Ildikó: A multikulturális nevelésről a világban

---

- alkalmat kell teremteni a kulturális pluralizmusra és a toleranciára való képességek kialakulására;
- segíteni kell a tanulókat abban, hogy ne azonosuljanak azzal az uralkodó társadalommal, amely állandósítja a szociális egyenlőtlenségeket; vagyis e tekintetben a *multikulturális nevelés bizonyos társadalmi rekonstrukciós feladatokat is ellát.*

Egy újabb amerikai kutató<sup>12</sup> viszont a kulturális különbözőségekhöz való viszonyulást a következő, *hatfokozatú* skálán szemléltette:

1. mellőzés,
2. elutasítás,
3. hozzávetőleges ismeretek,
4. megbízható, pontos ismeretek,
5. elfogadás,
6. sokoldalú megközelítés.

Ez a modell arra figyelmeztet, hogy a multikulturalizmus alapjaként tekintett *elfogadás* szintje után is van még egy olyan szint, amelynek elvárásait az oktatás-nevelés során teljesíteni kell, mert nélküle nem lehet igazán teljes egyetlen multikulturális program sikere sem.

## A valóságban már kipróbált gyakorlati példák

*Nagy-Britanniában* az 1988-ban hatályosult oktatási reformtörvény a nemzeti alaptanterv kereteibe helyezi a multikulturális nevelés folyamatát is (hozzátartozik az igazsághoz persze, hogy egyes elemzők szerint ez a behelyezés még mindig nem a kívánt szinten és mértékben valósul meg). Ennek értelmében elkészült egy *tanári segédlet* a pedagógusok számára. Ennek és egy *kitűnő gyakorlati kézikönyvnek*<sup>13</sup> a segítségével az alap- és középfokon tanító pedagógusok mindegyike akár részletes curriculumot is összeállíthat a multikulturális nevelés különféle témaköreiben. A kézikönyv szerzője az oktatási hatékonyság szempontjából a legalkalmasabbnak az *angol nyelv és irodalom*, a *matematika* és a *természettudományok* tantárgyakat tekinti. De az általa kidolgozott szemléltető példaanyagban helyet kap a történelem, a földrajz, a művészeti, a zenei, a vallási és a testi nevelés számtalan lehetősége is.

Ennek az összeállításnak a fejezeteiben minden megtalálható, amire az egyénre szabott képzési programban szükség lehet: témánkénti *történelmi alapozás* (a világtörténelemből, illetve Nagy-Britannia történetéből vett példákkal, egyebek között az újkori migrációs események rövid ismertetésével, köztük az 1956 utáni magyar menekültek gyermekeinek beiskolázásával kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok megemlítésével); *fogalmi-elméleti magyarázatok* (mi is pontosan a rasszizmus, mi az antiszemitizmus, mi az előítélet, mi az eredete, terjedésének

---

<sup>12</sup> 12 M. SALLYER (1993): Educators' cultural diversity: a six-stage model of cultural versatility. *Education*, 3.

<sup>13</sup> PETER FARELL (1990): *Multicultural education*. Management Books, Scholastic publications Ltd.

feltételezhető oka stb.). Az újabb fejezetek részletesen bemutatják, hogy a megadott témákon belül milyen ismeretek használhatók fel eredménnyel a multikulturalizmus hatékony megalapozására. A *matematika* például önmagában is szemlélteti a kulturális sokszínűséget, hisz a matematikai gondolkodás kialakulásában a nem európai kultúráknak nagy szerepük volt. A történelem – akár a rabszolgatartó kor, akár a vallásháborúk eseményei kerülnek szóba – rengeteg szakmai lehetőséget kínál a multikulturalitásra törekvő pedagógusoknak. De számtalan ötletet említ a szerző a könyvtár- és kiállításlátogatások, a fényképezés gyakorlatának és az iskolai összejövetelek, rendezvények ilyen szempontú – természetesen nem erőltetett! – megszervezéséhez is. A zárófejezet sajátos, egy-egy osztályban egyedileg feldolgozható témákat kínál a tanároknak, például a *vízről*, az *esőerdőről*, immár a multikulturalizmus szemléletmódjával lefolytatható közös beszélgetések formájában.

A multikulturális képzési folyamatban egymástól meglehetősen jól elkülöníthető lépéseket<sup>14</sup> a brit kötet is hasonlóképpen szemléltette:

- öntudatosítás,
- a közösség hatásának felismerése,
- szembesülés a külső hatásokkal,
- érzelmi elemek bekapcsolása,
- cselekvés.

Ez a felsorolás viszont már átvezet bennünket a multikulturális nevelés eredményeinek szinte kizárólagos feltételét biztosító programok, az alap- és középfokú oktatásban érdekelt *pedagógusok* ilyen szempontú *felkészítésének* az értékeléséhez. A pedagógusok szerepe nem csupán a program végrehajtóiként meghatározó; bizonyos értelemben ők már a program elindítását is befolyásolják. Megfigyelések szerint ugyanis nem elegendő a multikulturalitás iránti igény felmerülése egy-egy iskolában pusztán a többnemzetiségű-többnyelvű tanulólétszám jelenléte révén, legalább ugyanennyire fontos tényező az is, hogy *az ott tanító tanárok miként viszonyulnak az iskolában jelen lévő nyelvekhez és kultúrákhoz*.<sup>15</sup>

A pedagógusok maguk is érzik saját szerepük súlyát; bizonyíték erre az is, hogy saját szakmai és civil szervezeteik rendszeresen teret is adnak az ehhez hasonló kezdeményezéseknek. A *kanadai tanárszövetség* például 1996 óta rendszeresen megjutalmazza azokat az iskolákat, amelyek pedagógusai jó eredményeket érnek el a kanadai állampolgárság sokszínű fogalmának megismertetésében. *Ausztráliában* a pedagógusok saját körükben olyan pályázatot szerveztek, amely a résztvevőktől a *nem eléggé ismert embercsoportok* kulturális eredményeit bemutató esszék vagy különböző művészeti produktumok beküldését kérte. A louisianai egyetem pedig 1997-ben a saját és a társegyetemek oktatói számára szakmai konferenciát szervezett a felsőoktatásban megvalósítandó multikulturalitás témájában.

<sup>14</sup> J. R. NOEL (1995): Multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4.

<sup>15</sup> D. CORSON (1991): Realities of teaching in multiethnic school. *International Review of Education*, 1.

## A jelenlegi multikulturális oktatási programok szakirodalmi értékelése

A szakembereket érthetően foglalkoztatja az ilyen óriási *felelősséget* vállaló programoknak, mint amilyenek a multikulturális programok, a hatékonysága, pedagógiai eredményessége. Vizsgálatok sokaságát szentelik tehát az értékelés témájának is. *Pozitív és negatív tapasztalataik* egyaránt sokoldalúak és elgondolkodtatóak. Kiderült például<sup>16</sup>, hogy a kulturális sokféleséget elismerő intézményi környezet általában kedvező hatással lehet a *tanulók motiváltóságára*, különösen a kisebbségi tanulók iskolához való viszonyára. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra a veszélyre is, hogy a multikulturális nevelés táptalaja lehet elsősorban a különféle kisebbségi csoportok közötti *csoportközi konfliktusoknak*. Nyomatékosan leszögezik azt is, hogy a kultúra megértetésének *módja* önmagában is befolyással lehet a tanulók kapcsolatainak, beállítódásának és viselkedésének alakulására, mert azok mind a nevelési program közvetlen eredményeinek tekintendők.

Ugyancsak amerikai kutatók vizsgálatairól számol be az a *tanulmánykötet*<sup>17</sup>, melynek szerzői meg vannak győződve arról, hogy megfelelő multikulturális neveléssel *megakadályozható lehet bizonyos csoportok* – elsősorban a kisebbségek – *marginalizálódása*. Első lépésben azonban a kötet azt veszi szemügyre, hogy mik az okai annak, hogy a multikulturális nevelés – bár jelentőségével elméletileg szinte mindenki tisztában van – még mindig nem kapja meg a szükséges hangsúlyt az oktatás gyakorlatában. Az akadályok magyarázatát a kötet szerkesztője – kifejezetten a felsőoktatásra fókuszálva – a következőkben látja:

- *A demográfiai jellemzők* nem kedveznek igazán a multikulturális nevelésnek; ma a felsőoktatásban közreműködő tanárok 93 százaléka fehér férfi, átlagéletkoruk 50 év körül van; az ő korábbi szakmai felkészítésükben tehát ennek az elvárásnak még nem volt semmiféle szerepe.
- *A multikulturális nevelés fogalmának értelmezése sem mindig világos*. Pontos definíció nélkül viszont sem a jelentését, sem a programok struktúrájának megfelelőségét nem lehet megítélni.
- A témával foglalkozó kutatások *anyagi támogatása nem kielégítő*.
- Komoly akadályokat jelent a kutatásokban a ma még sok helyütt uralkodó *elméleti etnocentrizmus* is. (E vonatkozásban a szerzők elsősorban a színes bőrű diákok felsőfokú tanulmányainak nagyon korlátozott mértékű anyagi támogatását panaszolják.)

A továbblépés érdekében – sugallják a szerzők – ezeken a területeken mielőbb meg kell változtatni a jelenlegi gyakorlatot. E jobbitó törekvéseket jól példázza az az *UNESCO-tanulmánykötet*<sup>18</sup>, amely a multikulturalitás szándékát megvalósító tanárképzési tapasztalatokat vette számba a világ kilenc országának gyakorlata alapján. (A beszámolókat készítő országok: *Olaszország, Bolívia, Cseh Köztársaság, Jordánia, Libanon, Mauritius, Lengyelország,*

---

<sup>16</sup> B. A. JACOB (1995): Defining culture in a multicultural environment. *American Journal of Education*, 4.

<sup>17</sup> *Research and Multicultural Education. From the Margins to the Mainstream*. CARL A. GRANT (1992). (ed.). The Falmer Press

<sup>18</sup> *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. RAÚL GAGLIARDI (ed.) (1995). UNESCO International Bureau of Education, Studies in Comparative Education

Szenegál és Tunézia.) A beszámolókat a szervezet által szétküldött kérdőívekre adott válaszok alapján, a Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia 1993-ban megtartott 43. ülésén elfogadott ajánlások figyelembevételével mindenütt helyi szakemberek készítették el.

A bevezető tanulmány érdekes ellentmondásra hívja fel a figyelmet. Rámutat ugyanis arra, hogy miközben *szabványosulni* látszanak a *kulturális sablonok*, egyidejűleg *erősödnek a kulturális identitás* keresésére irányuló egyéni erőfeszítések is. Egyfajta kulturális párbeszédnek lehetünk így a tanúi, melynek középpontjában szinte mindenütt a formális és a nem formális oktatás áll. Mindemellett az is vitathatatlan, hogy jelenleg minden társadalom érezhetően a *multikulturálissá válás* stádiumában van, és erről a szakmának egyre több ismerete is van; a lakosság mentalitásában azonban e téren is sokkal lassúbb ütemű átalakulásra lehet számítani. Ma még ugyanis általában a jövő nemzedék szemléletmódját megalapozó oktatási tananyagok is *monokulturális* jellegűek; leginkább csak az adott országban dominánsnak tekintett etnikai és kulturális modellt képviselik és közvetítik. Éppen ezért tekintik az UNESCO szakemberei olyan fontosnak az oktatás és a pedagógusok szerepét a szükséges változások előkészítésében.

RAÚL GAGLIARDI, a kötet szerkesztője egy korábbi UNESCO-vizsgálat<sup>19</sup> tapasztalatainak összegzése alapján – kiindulásképpen – az oktatásban még mindig meglévő „neuralgikus pontokra” vonatkozóan a következő megállapításokat fogalmazta meg:

- Az oktatás multikulturalizmusának kérdését nem lehet *izoláltan* kezelni.
- Gyakran maguk a döntéshozók sincsenek igazán tisztában azzal, milyen problémákat okoz(hat)nak az iskolában egy-egy osztályon belül a tanulók közötti kulturális és nyelvi különbözőségek.
- Ráadásul ezeket a különbségeket sokan az oktatás *negatív* elemeinek tartják.
- A monokulturális oktatás természeténél fogva homogén, az egész lakosság elé hasonló célokat tűz ki.
- A tanároknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy túlléphessenek az etnocentrizmuson és a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdjeiken.
- A multikulturális és az interkulturális oktatás azt várja el a pedagógusoktól, hogy a tanulóközpontú oktatás során képesek legyenek a tanítványaikhoz igazítani a tananyagot.
- A tanítás során minden intézményben vegyék figyelembe a tanulók ún. „*temporális* – vagyis időbeli – *struktúráját*” (ami lehet egyidejű vagy többidejű); ehhez pedig elengedhetetlen kulturális háttérük ismerete.
- A különböző kultúrákhoz tartozó tanulóknak eltérő tanulási stílusuk is van; a problémát csak növeli az a tapasztalat, hogy a pedagógusok egy részének nem sikerül az övétől eltérő kultúrájú tanulókkal kommunikálni.
- Maguk a tanulók is hajlamosak az etnocentrizmusra, és gyakran negatív előítélettel viselkednek más kultúrák iránt.
- A rasszizmus és a xenofóbia hajlamossá tesz arra, hogy képviselői leegyszerűsítsék az amúgy igencsak komplex problémákat.

<sup>19</sup> Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources Development (Teachers and Multicultural/Intercultural Education). In: *Teacher Training and Multiculturalism*

- A kisebbségi környezetből érkező tanulóknak gyakran vannak egészségi, szociális és gazdasági természetű nehézségeik is.
- Minden közösségnek vannak a multikulturalitással kapcsolatban is saját tapasztalatai, amelyeket generációról generációra örökít tovább – egyebek között a mesék, a dalok és a közmondások révén.

Mivel minden közösség egyedi, csak rá jellemzőek tagjainak a történelmükkel és a természeti környezetükkel kialakított kapcsolatai is, mindegyik országban *autonóm módon* kell kialakítani a multikulturális pedagógusképzés modelljét is. A kötet ezért az országbeszámolóknak is elsősorban ezekre a jellegzetességekre igyekszik koncentrálni. Az ismertető nyomán a továbbiakban élénk táruló kép igen sokszínű; mert mint ahogy már a problémák jelentkezésében, úgy a megszerzett tapasztalatok értelmezésében is országonként óriásiak az eltérések.

*Tunézia* például teljesen homogén országnak tartja magát, és nem is kíván foglalkozni a multikulturalitás speciális igényeinek iskolán belüli kielégítésével. *Lengyelország* hasonlóképpen homogén országgént mutatja be önmagát, hozzátéve persze, hogy azért van 3-4 százaléknyi nemzeti kisebbsége – németek, fehéroroszkok, ukránok, litvánok, szlovákok, zsidók és cigányok –, de az illetékes döntéshozók ezt a problémát megoldottnak vélik az évente néhány száz főnyi, kisebbségi nyelveken is oktatni tudó pedagógus kiképezésével.

*Csehország* viszont elsősorban a köztársaság területén élő, mintegy 300 ezres létszámú cigány kisebbség problémáinak kezelésére igyekszik nagyon is odafigyelni. A beszámoló szerzője pedagógiai tevékenységük ösztönzőjeként e téren is elnökük, VÁCLAV HÁVEL egyik mondására hivatkozik: „*Meg kell teremteni a kultúrák békés egymás mellett élését.*” Ennek érdekében jelenleg három egyetemükön, Prágában, Brnóban és Olmützben foglalkoznak azzal, hogy tanárjelöltjeiket speciálisan felkészítsék a cigány tanulókkal való foglalkozásra. Ennek keretéből „*A cigány fiatalok sajátos értékei iránti érzékenység és tudatosság*” című projektjük szolgál, melyet az utóbbi időkben a tanárok számára szervezett *pszichológiai tréninggel* is kiegészítenek. Természetesen a képzési programban speciálisan kialakított elméleti ismeretanyag is szerepel, egyebek között a politikai és a kulturális *pluralizmusról*, az emberi jogok és a *tolerancia* kérdéseiről is.

Nemrégiben a sokféle kulturális és környezeti értéket egyesítő *Olaszországban* vizsgálatot végeztek a pedagógusok körében – erről beszámol az olasz elemzés a tanulmánykötetben – annak feltérképezése céljából, miképpen érvényesül az oktatásban a demokráciára és a továbbra is fenntartható mértékű területi szemléletre való nevelés az iskolákban. Megállapításaik nyomán a tananyagfejlesztők sok új elemet beépítettek a pedagógusképzésbe is, kifejezetten a nagyobb hatékonyságú multikulturalitás igényével.

*Jordánia* demográfiai és oktatási helyzetében az utóbbi évtizedek migrációs hullámai jelentékeny változásokat okoztak. A palesztinok két nagy, 1948-as és 1967-es menekülthullámát ugyanis az öbölháború után, 1990-től újabbak követték. Az ország nem is tudott egyedül megbirkózni a problémákkal; az ENSZ Gyermeksegély Alapjától, az UNICEF-től kértek – és kaptak – szakmai és pénzügyi segítséget, melyet elsősorban az elemi szinten tanító pedagógusok multikulturális nevelésének megszervezésében kamatoztattak.

*Bolívia* is közismerten soknyelvű ország: sokféle törzsi nyelvet beszélnek polgárai, ezért nagyon fontosnak tartják a *spanyol mint második idegen nyelv* megfelelő szintű iskolai oktatását. A pedagógusképzést kétféleképpen szervezik meg: *külön* intézmények sok tekintetben

## A jelenlegi multikulturális oktatási programok szakirodalmi értékelése

---

eltérő programjai készítik fel a *városi*, illetve a *vidéki* – a túlnyomórészt bennszülött törzsek lakta – területek iskoláiba készülöket. A majdani tanároktól elvárják, hogy magas szinten ismerjék az adott környezetben beszélt törzsi nyelve(ke)t is. Érdekes módon ebben az országban a multikulturalitás szempontjait elsősorban a *technikai nevelésben* tudják gyümölcöztetni. A törzsi kultúrák ugyanis annyi továbbadásra érdemes ismeretanyagot halmoztak föl ezen a téren, hogy az oktatási szakemberek úgy ítélik meg: ezek igazán megfelelő alapot kínálnak a kultúrák sokszínűségének elfogadtatására.

*Mauritius* oktatási rendszerében elsősorban a környezetismeret, a földrajz, a történelem és a szociológia oktatásával alapozzák meg a tanulók kulturális érzékenységét. Nemrégiben kérdőíves felmérést is végeztek e témában, és az ott szerzett tapasztalatokat is beépítették a tantervi reform során meghozott intézkedéseikbe. Az országjelentés azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az oktatási rendszer törekvései sehol nem bizonyulhatnak igazán eredményesnek a *média és az egész társadalom támogatása* nélkül.

*Szenegál* is – soknemzetiségű országgént – szembekerült a hagyományos francia vagy az anyanyelvi oktatás dilemmájával. 1971-ben az ország nyelvét is jól beszélő pedagógusok megfelelő létszámának köszönhetően – legalább az alapfokú intézményekben – már be tudták vezetni a nemzeti nyelven történő oktatást. A jelenlegi tanárképzésben pedig inkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy a leendő oktatók minél alaposabban megismerjék annak a *választott közegnek a szociális jellegzetességeit*, ahol majd tanítani kívánnak. Megfigyeléseikről, tapasztalataikról még diplomájuk kézhezvétele előtt, egy disszertációban kell számot adniuk.

A multikulturalitás eszményének minél hatékonyabb érvényesítése iránti igény kezdetben elsősorban a *politika szférájában* jelent meg, elmondható, hogy ezt az érvényesülési közeget máig sem hagyta el. Ennek egyik legmeggyőzőbb bizonyítéka az *Európai Unió* állam- és kormányfőinek – más összefüggésekben is – sokat emlegetett csúcstalálkozója 2000 márciusában, Lisszabonban. Ennek az összejövetelnek a fő témáját ugyan az *európai szociális modell modernizációjának* kérdései jelentették<sup>20</sup>, elsősorban az emberi erőforrásokba való beruházásra és az aktív, jóléti állam kiépítésének szükségleteire vonatkozóan; a találkozó résztvevői valamennyien egyetértettek egy olyan stratégiai cél megfogalmazásában, amely növelni kívánja a foglalkoztatás szintjét, támogatni kívánja a gazdaság átalakítását és a szociális kohéziót – mindezt egy tudásalapú gazdaságban. A szociális kohézió megerősítése pedig – nyilvánvalóan nem csak az Európai Unió tagországai számára – egyet jelent a beilleszkedés esélyeinek tudatos növelésével. Ebbe beleértendő minden, az emberek kulturális sokszínűségét elismerő, biztosító, annak fennmaradását a legkülönbözőbb eszközökkel segítő és támogató intézkedés, így az oktatás és a nevelés megannyi jelenlegi és majdani kezdeményezése is.

---

<sup>20</sup> *Conclusion of the Lisbon European Council March 23/24, 2000.* Europe Information Service. 2000 April 1.





**Nigel Grant**

# Nyelv, kultúra, tanterv Európa kisebbségei és periférián élő csoportjai körében<sup>1</sup>

---

*Minden európai államban találunk etnikai kisebbségeket. Van, ahol a migráció, van, ahol a történelmi határok változása révén váltak az egyes etnikai csoportokhoz tartozók kisebbségi helyzetűvé. Európa számára a kisebbségek jelenléte évtizedek óta nem csupán politikai kérdést jelent, hanem hatással van az iskoláztatásra, a tananyag kialakításának folyamatára, a tanterv tartalmára is. A tanulmány végkövetkeztetése, hogy saját nemzeti kultúránk mellett ismernünk kell Európa, valamint a távolabbi világ kulturális örökségét is. A sokszínűség megértése, a vele való foglalkozás alapvetőnek látszik a multikulturális társadalmak korában. Nyilvánvaló, hogy mindez nem könnyű feladat, de elkerülhetetlen.*

\* \* \*

## **A központban és azon kívül**

Az európai integrációs folyamatban szembesülni kell azzal a problémával, hogy bizonyos európai népek, melyek a saját nemzetállamaikban hosszú időn át domináns szerepet töltöttek be, az EU-n belül immár egyáltalán nem biztos, hogy ugyanolyan központi helyzetűnek számíthatnak, s ehhez a gondolathoz bizony hozzá kell szokniuk. Némelyek (például számos angol) ezt nehezményezi, s a birodalmi múlt régi szép emléke csak súlyosbíthatja a nehézségeket. Mások, mint például a spanyolok – vagy legalábbis a kasztíliaiak – belátták, hogy a pluralizmus elfogadása az egyetlen lehetőség. Örülnek is neki. Megint mások azért tudnak együtt élni a gondolattal, mert magukat az EU ügyeiben domináns vagy legalábbis központi szerepet játszó tényezőnek tekintik. Vannak olyan kisebbségi népek, különösképpen a katalánok és a skótok, akik örömmel üdvözlik, hogy nagyobb befolyással rendelkeznek az európai intézmények működése felett, s ez ellenpontozza Madrid és London központi erőhatását.

Sok kisebbségben élő nép Európa vagy saját állama perifériájára szorul, sőt egyes népek esetében mindkét állítás igaz, ahogy az a térképen is látszik. Ebből a szempontból a skótok (és a Skóciában élő gáelek) az észak-írek, a bretonok, a baszkok, a Spanyolországban élő galíciaiak, az olasz Mezzogiorno területén élők, a szicíliaiak és a szárdok, az okcitanok és a korzikaiak, valamint a frízek mind Európa etnikai kisebbségeinek számíthatnak. Mindennek tetejébe a Westhoek (vagy Artois) tartományban élő hollandok, az elzásziak és a katalánok (Franciaországban és Spanyolországban egyaránt), a walesiek, az olaszországi valdotániaiak

---

<sup>1</sup> NIGEL GRANT (1995): Language, Culture, and the Curriculum Among European Minority and Peripheral Peoples. *European Education*, 1995/3. 5–15.

és a friuliak (valamint az Alto Adige lakosai), a Belgiumban élő németek és a Németországban élő dánok meg a Dániában élő németek stb. mind etnikai kisebbségeknek számítanak hazájukon belül. E kisebbségi népcsoportok mindegyike nagy valószínűséggel távolabb él a hatalom, a jólét és a döntéshozatal központjától, mint a többség, és gyakran egy – esetenként akár erőszakos – domináns kultúrának kiszolgáltatott helyzetben van.

Ez az egész azonban nem ilyen egyszerű. Először is: az általánosítások nem minden esetben állják meg a helyüket. A spanyolországi katalánok és baszkok életszínvonala például, franciaországi társaikkal ellentétben, az ország többi lakosához viszonyítva magasabb. Élénk gazdaságukkal jelentős kontrollt gyakorolnak saját kulturális és oktatási ügyeik intézése felett. Másodsor pedig nem minden marginális helyzetűnek tartott népcsoport tekinti magát annak. Ma már csak kevés skót gondolja azt, hogy London a világ közepe, és kevesen vannak Barcelonában vagy Firenzében, akik akár a legcsekélyebb késztetést érzik arra, hogy Madrid vagy Róma kulturális felsőbbrendűségét elismerjék. Megállapították, hogy ha Európa négy sarkát átlókkal összekötjük (melyek a Skócia zászlaján is szereplő András-kereszt módjára metszik egymást), a metszéspont a Skót-felföldre esik. Mivel a központosított nemzetállam egyértelműen gyengül az internacionalista nyomás hatására, a legtöbbünk számára a központ ott van, ahol élünk.

Sokunk továbbá tisztán lát bizonyos geopolitikai és makroökonomiai realitásokat is. A brit felsőoktatásban dolgozók közül csak kevesen nincsenek tisztában az ún. „aranyháromszög”, vagyis Oxford, Cambridge és London dominanciájával. (Bizonyos szakterületek esetében a háromszög szabálytalan sokszögre vált, magába foglalva Exetert és Warwickot is.) Ebből nehéz kilépni, bár manapság egyre kevesebb kívülálló fogadja el mindezt helyes gyakorlatként feltétel nélkül. Párizs kulturális fölényének Franciaországban még mindig nincs komoly ellenfele. Németországban azonban a több mint negyven évig tartó politikai megosztottság pozitív eredményekkel is járt. Az országot nem uralhatta egyetlen erős központ: sem Berlin, sem Bonn, sem bármelyik más nagyváros. A legtöbb országban azonban továbbra is az a tendencia, hogy a főváros oktatási, kulturális, gazdasági és politikai szempontból egyaránt domináns szerepet tölt be. Dániában, ahol egyfajta aggodalom jellemző az állam szuverenitásába való beavatkozás (és egy esetleges német dominancia kialakulása) miatt, Koppenhága elsősege nyilvánvaló, s ezt a Maastrichti Szerződés dán elutasítása is bizonyítja. Még azok a nemzetállamok is, melyek kívül esnek Európának a Brüsszel, Strasbourg és Luxemburg (vagy Párizs, Amszterdam és Bonn – a vélemények eltérőek) alkotta „arany háromszögén”, aggódnak amiatt, hogy marginális helyzetbe kerülnek. Ez valamennyire megmagyarázza a dánok döntését is. E tanulmány írásának idején az ír népszavazás eredménye még nem ismert.

Összegezve: a marginális helyzet komplex jelenség. Kétségtelen, hogy létezik, de erről mind a központban, mind az attól távol élők felfogása nagyon is ambivalens.

## A kisebbségek

Az etnikai kisebbségi csoportok nemcsak létszámban térnek el egymástól, más szempontok szerint is csoportokba sorolhatók, s ez kihat problémáikra és azok kezelésére. Sokan olyan népekhez tartoznak, melyek máshol többségben vannak, de ők, a kisebbségben lévők, valamilyen múltbeli politikai egyezség eredményeként a határ „rossz oldalára” kerültek. Gyakran olyan kevert populáció részévé válnak, amelytől képtelenek elszakadni. Európa tele van ilyen példákkal: Val d’Aosta és Alto Adige lakossága Olaszországban, Elzász és Artois (Westhoek)

népessége Franciaországban, a dánok Németországban és a németek Dániában (a Schleswig–Holstein-kérdés maradványaként). Az EU-n kívül pedig ott van a svéd anyanyelvű finnek és a finn anyanyelvű svédek csoportja vagy a Romániában és a Szlovákiában élő magyar kisebbség<sup>2</sup>. Természetesen meg kell említeni a Horvátországban és Bosznia-Hercegovinában élő szerbeket, akik esetében a viták háborús feszültséggé nőttek ki magukat. Egyik szembeeszköz jelenség az ilyen etnikai kisebbségek körében, hogy bármilyen nyomás is nehezedik rájuk, az a veszély nem fenyeget, hogy nyelvük kihalna. A Val d’Aostában vagy Alto Adige-ben élők sorsa nem befolyásolja a francia vagy a német nyelv fennmaradását. Ugyanakkor ezek az etnikai kisebbségi csoportok mindig támaszkodhatnak az anyaországi többségre, ahonnan bátorítást, könyveket, esetenként pénzt is remélnek.

Bizonyos etnikumok egy-egy országban ugyan kisebbséget (gyakran egészen kis létszámú csoportot) alkotnak, ugyanakkor lakóhelyükön többségben vannak. Ilyenek például a skóciai Nyugati-Szigeteken élő gáelek, akik a helybeli lakosság 80 százalékát adják, a walesi anyanyelvűek Észak-Walesben, a katalánok, baszkok, *néhány* baszk tartomány lakosai, valamint a galíciaiak Spanyolországban, a számiak (vagy lappok) Észak-Norvégiában, Svédországban és Finnországban, továbbá a németországi Cottbus közelében élő szorbok. Bármilyen csekély is legyen a létszámuk általában, biztosak lehetnek abban, hogy a környezetük valamennyire támogatni fogja anyanyelvük fennmaradását, akár az otthonukban, akár a közéletben.

Más etnikai kisebbségi csoportok szórányosan lelhetők fel a többségi lakosság körében. Ez a jelenség általában *költözés*, *mobilitás* eredménye, és leggyakrabban a városokban jelentkezik. Itt a legszembeeszközőbbek az újabb bevándorlók és leszármazottaik, például az arabok és afrikaiak Franciaországban, a törökök és más vendégmunkások Németországban, illetve Észak-Európa egyéb területein, a dél-ázsiaiak, a Karib-szigeti afrikaiak és a kínaiak Nagy-Britanniában és így tovább. A bevándorlók legtöbb esetben korábban gyarmati vagy más függőségben lévő országokból érkeznek, és gyakorlatilag mindannyian a munkaerő-piaci hézagokat töltik be; olyan munkát vállalnak, amelyet az „őshonos” lakosok már nem hajlandók elvégezni. Általános jelenség, hogy az alkalmazkodás egyéb problémái mellett mindannyian ki vannak téve valamilyen – változó szintű – diszkriminációnak és rasszizmusnak. Emellett mindig találunk *belső migránsokat* is, akik gyakran valamilyen nyelvi vagy kulturális kisebbséghez tartoznak, és a fővárosba vagy a nagyobb városokba költöznek a jobb megélhetés reményében. Ilyenek a bretonok Párizsban, a walesiek és az írek Londonban, a Mezzogiornóból és Szicíliából Milánóba és Torinóba költözők vagy a gáelek Glasgow-ban. (Ma már több skót gael él a „Gàidhealtachd” – az ősi föld – határain kívül, mint Skóciában.) A népesség illetén exportja különösen szembetűnő, ha az adott etnikai kisebbség az oktatást sikeresen alkalmazza a társadalmi mobilitás egyik eszközeként. Skócia például sikeresebben oldotta meg a fiatalok felsőoktatását, mint Anglia. Skóciában minden ötödik fiatal főiskolára vagy egyetemre jár, míg Angliában ugyanebben a korcsoportban csak minden hetedik. Ugyanez a statisztika a (Skót-) Felföldön és a (Skót-) szigeteken még Skóciához képest is kedvezőbb. Mivel sem a Felföldön, sem a Szigeteken nincs felsőoktatási intézmény, és viszonylag csekély a szakképzettséget igénylő (értelmiségi) állások száma, ezeken a helyeken az előrehaladás egyben a környékről való elköltözést jelenti. Az otthonukból elköltöző kisebbségi csoportok és a korábban említettek között az a különbség, hogy a „költözők” anyanyelvük gyakorlásában nem számíthatnak külső segítségre. Ez az oka a körükben tapasztalt nagyarányú nyelvi asszimilációnak. Ilyen értelemben a Glasgow-ban élő gáelek sorsa hasonlóbb az ugyanott élő ázsiaiakéhoz, mint a Stornoway-ben élő gáelekéhoz.

<sup>2</sup> A tanulmány még az Európai Unió bővítése előtt íródott. (A szerk.)

A kisebbségek beolvadása migráció – ez lehet belső migráció is – nyomán keletkezhet. A lakosság mozgása az egy területen többséget alkotó csoportot kisebbséggé teheti a saját lakóhelyén. Sok esetben célpont az a hely, amelyik gazdasági szempontból vonzóvá válik, ahogyan azt a Katalóniába vagy Baszkföldre tömegesen költöző spanyolok esete is mutatja. A spanyolok viszonylag könnyen meg tudják tanulni a katalán nyelvet, a baszkot már nehezebben. Az eredmény: Baszkföldön a lakosság többsége már nem a baszk nyelvet beszéli. Hasonló tendencia figyelhető meg a 19. század közepétől Dél-Walesben, e terület mára már nagymértékben elangolosodott. Előfordul, hogy az életminőség vonzza a betelepülőket, mint például a Skót-felföld egyes területein. Az ideköltözőket, akik csak ritkán érdeklődnek a nyelv vagy annak elsajátítása iránt, a helybeliek egyszerűen „fehér telepeseknek” hívják. Az ebbe a kategóriába tartozó kisebbségek helyzete hasonló lehet az előzőekben említettekéhez, sőt a dolgot még az a sérelem is súlyosbíthatja, hogy az őslakosok a saját országukban kiszorítottnak érzik magukat.

A fent említett helyzetek mindegyikére igaz, hogy *a kisebbségi lét különleges árnyalattal színezi a tanterv és a kultúra prioritásait*. Egyre kevésbé lehet olyan szülőt találni, aki beletörődne abba, hogy az oktatás során gyermekét leszoktassák anyanyelve, nemzeti nyelve használatáról (vagy amiatt sérelem érje). Ennek több összetevője is van. Egyrészt erősödik a nemzeti érzés, másrészt az emberek már nem hisznek az ún. *bilingvisdeficit-elméletben*, miszerint a gâel, a breton vagy a baszk nyelv ismerete megnehezítené az angol, a francia vagy a spanyol nyelv elsajátítását. A nézetek ennek következtében sok helyen átalakulóban vannak, azonban még a legelszántabb aktivisták között is alig lehet olyat találni, aki ellenezné a többségi (vagy a hivatalos) nyelv tanulását.

## A tantervre nehezedő követelmények

**Nyelv.** Badarság lenne azt állítani, hogy bizonyos kisebbségek természetükből fakadóan képtelenek az oktatás és a modern élet által megkövetelt szókinccs és elméletek elsajátítására. Minden nyelv bővült új szavakkal, amikor arra szükség volt – az angol, a francia, a spanyol, a német és az orosz is, s igaz ez az ókori latinra és görögre is. Tény, hogy néhány kisebbségi nyelv a nyelvhasználat (olykor teljes) korlátozása miatt egyes területeken fejlesztésre szorult. Ez nem túl sok idegen szó átvételével történik. (Majdnem ez történt az angollal a 11. és a 14. század között.) Vannak nyelvek, mint például a katalán, amelyeknek ilyen gondjuk nincs, mert hosszú és gazdag irodalmi múltra tekintenek vissza, és jól megalapozott a nyelvhasználatuk. Más népek viszont, mint például a baszkok vagy a bretonok, a 19. századig szegényes (nyomtatott) irodalommal rendelkeztek. Megint mások, például a gâelek és a skótok nagyon régi irodalmi múlttal dicsekedhetnek, ám hivatalos elismerés hiányában nyelvüket csak egy szűk területen használhatták. Nagyon kevés a gâel nyelvű leíró próza, skótnul pedig szinte semmiféle írott irodalom sem található<sup>3</sup>. Bizonyos kisebbségi nyelveknek tehát az oktatás mellett a *fejlesztés* feladatát is fel kell vállalniuk.

Szinte mindegyik kisebbségi nyelv történelmében találkozhatunk elnyomással, ami a későbbi korokban elhanyagolássá szelődött, illetve egyes esetekben támogatássá változott. Nagy-Britanniában ez a tendencia az utóbbi ötven évre tehető, bár inkább a walesi, mint a gâel vagy

---

<sup>3</sup> Skóciában az írástudás nyelve az angol, a gâel pedig inkább olyan hagyományos szóbeli műfajok közvetítője, mint a történetmondás vagy a dal. (A szerk.)

a skót nyelvet érinti. (A skót esetében még az elmúlt néhány évtized sem hozott számottevő változást.) Franciaországban viszonylag nem régen hagytak fel a nyelvi diszkriminációval, s bizonyos vélemények még mindig nem biztosak e döntés helyességében. Az 1970-es évek során Spanyolországban némiképp enyhülni kezdett a vad elkasztiliánosító politika. Igazi változást csak Franco halála hozott, amikor a demokrácia helyreállítása és az autonóm közösségek újraszervezése lehetővé vált. A jelek arra mutatnak, hogy egy kisebbségi nyelvnek tantervben szánt helye és a támogatás hatékonysága nem teljesen független a politikai elkötelezettségtől. Másfelől viszont az ír példa bizonyítja, hogy a pusztai politikai elkötelezettség önmagában semmit sem garantál.

**Kultúrtörténet, irodalom, földrajz, művészet.** A legtöbb ország axiómaként kezeli, hogy bármit is tanuljanak a gyerekek, saját kultúrájuk és identitásuk itt felsorolt aspektusairól el kell sajátítaniuk bizonyos általános ismereteket, és egy kis szerencsével a hozzájuk kapcsolódó érzelmi kötődést is ki kellene alakítaniuk. Ami azonban a kisebbségeket illeti, az újkori történelem során ez ritkán valósult meg. A francia, a spanyol és a brit állam a tanterv feletti hatalmával a központosításra koncentrált, a kisebbségeket pedig visszaszorították, illetve teljesen kizárták. A centralizálás ezt megkönnyíti, a váltsához vagy a gondolkodás, vagy az erőviszonyok, vagy a kettő együttes megváltoztatása szükséges, ahogyan azt a spanyol példa is illusztrálja. Nagy-Britanniában soha nem készült központi tanterv, ott tehát finomabb mechanizmusokat vetettek be. (Nagy-Britanniában egyébként elterjedt az a hiedelem, hogy létezik országos „nemzeti tanterv”. Ez tévedés. Az ún. „nemzeti tanterv” csak Angliára és Walesre vonatkozik.) Más – alább említendő – mechanizmusok, de főként a könyvkiadás rendszere a skóciai iskolákban jelentős elangolosodáshoz vezetett. Különösen igaz ez a jelenleg a történelem tanítására. Néhány iskolában, főként az alsó tagozatosoknak, skót történelmet tanítanak. Ezt később rendszerint felváltja a „brit történelem”, ami a tankönyvírók elfogultságának köszönhetően általában angol történelmet jelent. Nagy valószínűséggel a skót az egyetlen olyan nép – a gyarmati vagy más függőségben élőket nem számítva –, amelynek fiai többet tanulnak egy másik nép történelméről, mint a sajátjukról. Kétségtelen, hogy ezen változtatni kell. Írorszában és Katalóniában ez a változás már végbement.

Természetesen a változásnak nemzetközi és európai kontextusba ágyazódva kell megtörténnie. Akarattal és szakképzettséggel megvalósítható, hogy a saját történelmünk, irodalmunk és kultúránk *mellett* befolyásos szomszédainkét *is* tanítsuk, továbbá *általános európai áttekintést is adjunk*. Dánia és más országok ezt meglehetősen jól oldják meg. Főként azért, mert a dánok tudják, hogy kis országban élnek, melyet nagy és erős szomszédok vesznek körül, tehát a *saját és a szomszédos kultúrák együttes tanulmányozása és megértése szükséges ahhoz, hogy a multikulturális világ részévé válhassanak*. Éppen ezért fontos, hogy sem a kisebbségi, sem a többségi kultúrákkal és nyelvekkel való törődés ne álljon meg ezen a ponton. Wales, ahol a walesi, angol és még egy európai nyelv (rendszerint a francia) tanítása természetes része az oktatásnak, sokkal jobban veszi ezt az akadályt, mint Skócia, ahol legtöbbször a gael és a francia nyelv tanulását alternatívaként ajánlják. Ezzel azonban azt a felfogást erősítik, miszerint valamiféle szükségszerű ellentét van a kisebbségi kultúrákkal való törődés, illetve azok nemzetközi kontextusával való foglalkozás között.

A nyelv és a kultúrtörténet oktatásának európai dimenzióba helyezése azzal a veszéllyel járhat, hogy egyre inkább elterjed az a feltételezés, hogy a nemzetközi odafigyelés kielégítő. Csakhogy egy Európa-centrikus tanterv nem szolgálja jobban a jövő generációk érdekeit, mint mondjuk az anglocentrikus vagy franciacentrikus stb. szolgálta azt a nemzetállamok

18. és 20. század közötti virágkorában. Európa nem a világ, hanem egy kölcsönös függésben lévő világrendszer része, ahogyan arra a nemrégiben zajlott Rio de Janeiro-i konferencia is emlékeztet. Amennyiben a *tanterv* nem lesz képes arra, hogy legalább *valamilyen szinten megközelíthetővé tegye a nem európai kultúrákat* is, akkor rosszul fogja szolgálni a jövő generációit. Nemcsak arról van szó, hogy *ezek a kultúrák részei a világunknak*, hanem (ahogyan arra korábban már utaltunk) a népesség vándorlása következtében részei saját országunknak is. Ha nem tudjuk kielégíteni a köztünk élő emberek kulturális igényeit, ha nem tudjuk kellőképpen elismerni őket, és nem vagyunk képesek tanulni tőlük, akkor igen sivár jövő vár ránk. Az Európában egyre növekvő rasszizmus rossz, de felhívja a figyelmet azokra a veszélyekre, melyekkel – az EU-n belül és kívül egyaránt – minden társadalomnak szembe kell néznie.

### **A kisebbségekre nehezedő nyomás**

Az elmúlt kétszáz évben súlyos asszimilációs nyomás nehezedett a kisebbségekre. A belső és külső vándorlások hatását már említettük. A *költözködés* pusztán *lehetősége* is erősen *befolyásolja a tanterv, az oktatás céljait, ami éppen ezért máshol is értékesíthető készségek átadására és máshol is elfogadtatható bizonyítványok kiadására koncentrál*. Hacsak nincs valamilyen egyéb befolyásoló tényező, akkor a könyvkiadás rendszere is a homogenizálást szolgálja. A tömegkommunikáció is hasonlóan működik, sem a határvidékeket, sem a nyelveket nem kíméli. Erről gyorsan megbizonyosodhatunk, ha egy pillantást vetünk a koppenhágai mozik kínálatára vagy bármelyik skandináv ország televíziós programjaira. Mindezek tetejébe lényegében az összes nagyobb nemzetállam az iskolákon keresztül és egyéb eszközök felhasználásával is asszimiláló politikát folytatott. A francia és spanyol vonatkozások jól ismertek, de Európa bármely más pontjáról is hozhatnánk hasonló példákat, csakúgy, mint a fejlődő világ országaiból. A századfordulón apámat még megverték az iskolában, ha anyanyelvén mert megszólalni. Ez mindennapi dolognak számított, és a szülők gyakran beletördtek, mert elhitték, hogy az anyanyelv használata „hátráltatná a gyereket”.

Könnyen megérthető, hogy az effajta nézet hogyan kaphatott teret egy hermetikusan elzárt nemzetállamban, ami a legtöbb ember számára az egyetlen felfogható világ volt. Európában és Amerikában a kisebbségi kultúrák egyébként is a szó minden értelmében a perifériára szorultak, és a fővárosi lét kultúrája lett a központi, a domináns, a természetes. A törekvés az volt, hogy mindenki úgy beszéljen, ahogyan Londonban, Párizsban, Madridban, Rómában, Varsóban, Moszkvában stb. beszélnek, s mire a többség kulturális horizontja végre tágulni kezdett, bizony már a 20. században jártunk. Nincs abban semmi csoda, hogy a többségi népek általában megingathatatlanul hittek önmagukban, míg az etnikai kisebbségek gyakran úgy érezték, hogy ellenállhatatlan erőket sorakoztattak fel ellenük.

### **A sokféleség és az egység kilátása**

Ám a nemzetállamokat körülzáró korlátok egyre inkább omladoznak, és omladozni is fognak, függetlenül attól, hogy a Maastrichti Egyezményből mi lesz megmenthető. Az EU létrehozása nagyon fontos tényező volt, de mellette még számos más elem is megnehezíti a kizárólagos politikai, kulturális, gazdasági vagy oktatási centralizálásra törekvő elképzeléseket. Ezek: a II. világháború óta óriásira növekedett turizmus, a tömegkommunikáció fejlődése, a filmek

és televíziós programok multikulturális termelése, az informatika megnövekedett szerepe, számos intézmény nemzetközivé válása és a közgazdaság változásai. Az etnikai kisebbségek nagyszerűen értik a többszörös identitás gondolatát. Ha mondhatjuk, valaki brit, francia vagy spanyol és *egyidejűleg* európai is, akkor miért kellene megállni ezen a ponton? Mondhatjuk azt is, hogy valaki felföldi és skót és brit (ez jelenleg jogilag kikerülhetetlen) és európai, vagy valaki mondjuk breton és francia és európai. Nemigen állíthatjuk, hogy marginális ügyről lenne szó.

Az EU-n belül mintegy 40 millióan tartoznak abba a csoportba, akik „kevésbé használt nyelveket” beszélnek. Meglehetősen furcsa a szóhasználat, az etnikai kisebbségekre nézve. Ha pedig a felvételre várakozó országok is belépnek, akkor ez a szám csak növekedni fog, hiszen egy nyelvi és kulturálisan homogén ország ritka dolog, még akkor is, ha sok kormány minden erejével tettet az ellenkezőjét.

Mindez a tanterv, az oktatás szempontjából több feladat megoldását is jelenti, az idő pedig kevés. Az emberek ma már többet tudnak tanulni, mint azt korábban gondolták, de a tananyag elvégzésére fordítható idő rövidebbé elkerülhetetlenül szelektáláshoz vezet. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy az ember igénye az egész életen át tartó tanulás iránt nem elégíthető ki a gyermek-, ifjú- és fiatal felnőtt korban kínált lehetőségekkel. Állandóan megújuló tanulási folyamatról van szó, és azon kellene többet gondolkodni, hogy a jövőben a tanuláshoz milyen eszközöket tudunk nyújtani. *Ide tartoznának a kulturális sokszínűség tényei, jellegzetességei, azok megértése.* Továbbá okulni kellene azokból a paradigmákból, amelyek a különféle kultúrákat az egységes humán rendszerhez kötik. *Senki sem áltatja magát azzal, hogy ez könnyű feladat, a megoldása viszont életbevágóan fontos.* Azt az alternatívát, amely jelenleg (e cikk írásakor) Sarajevó utcáin és Hegyi-Karabahban valamint a világ lesújtóan sok pontján valósult meg, még elgondolni is szörnyű.





# A bevándorlók gyermekeinek integrációja az európai iskolákban<sup>1</sup>

*Az írás az Eurydice<sup>2</sup> azonos című kiadványának ötödik és hatodik fejezete. A harminc európai ország részvételével készült vizsgálatot ismertető kötet azt mutatja be, hogy milyen hatással vannak a bevándorlók a célországok iskoláira, milyen változtatások történtek az európai oktatási intézményekben a migráns gyerekekhez való alkalmazkodás érdekében. Aktuális körképet ad a különböző európai iskolarendszerekről, illetve arról, hogyan jelenik meg bennük a kulturális sokszínűség. Láthatóvá válik, hogy az egyes európai országok különböző mértékben foglalkoznak a bevándorlók iskolai beilleszkedésének segítségével; van, ahol a nyelvtanuláson és az egyes tantárgyakon túl az iskolai étkezésben is megjelenik az új szükségletekre való odafigyelés, másutt kisebb mértékű az alkalmazkodás. A pedagógusoktól a különböző európai országokban elvárt multikulturális kompetenciákat is részletezi az írás.*

\* \* \*

## A bevándorlók kultúrájának méltányolása az oktatási intézményekben

Szinte minden európai országban léteznek a bevándorlók gyermekeinek támogatását célzó intézkedések, melyek általában a következő ikerstratégián alapulnak. Az oktatási rendszer először is támogatja az érintett gyermekek nyelvtanulását, miszerint a befogadó országban beszélt nyelv/nyelvek közül legalább egyet el kell sajátítaniuk. Így könnyebben beilleszkedhetnek a befogadó társadalomba, és tanításuk is könnyebbé válik. Másodsorban a támogatás arra is irányul, hogy ezek a gyerekek megőrizzék az anyanyelvükben való jártasságukat és

<sup>1</sup> *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (2004): European Commission, Eurydice. Brussels, 51–67.

<sup>2</sup> *EURYDICE*: Európa Oktatási Információs Hálózata. Célja: az oktatáspolitikai döntéshozók és szakemberek számára az európai oktatási rendszerekről összehasonlítható információk gyűjtése. A hálózat tevékenysége: a tagállamok oktatási rendszerének felépítésével és szervezetével kapcsolatos adatgyűjtés és alapinformációk biztosítása; összehasonlító tanulmányok készítése, oktatási trendek elemzése; információk terjesztése, a döntés-előkészítés támogatása mind közösségi, nemzeti, mind regionális szinten; együttműködés más európai hálózatokkal. Munkája során az EURYDICE a lehető legegyszerűbb módon próbálja meg bemutatni az európai oktatási rendszerek sokféleségét, a hasonlóságok és különbözőségek elrejtése nélkül. A fenti tevékenységeket nem a brüsszeli központi iroda döntései jelölik ki és határozzák meg, hanem az Európai Központ és a tagállamok közötti összehangolt, interaktív munka. Az EURYDICE értéke hálózat jellegében rejlik. A nemzeti képviseltek többségükben a tagállamok oktatási minisztériumaiban működnek. Hivatalos honlapja: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) (Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja alapján – a szerk.)

a hazájuk kulturális öröksége iránti érzékenységüket azért, hogy hazájukkal szoros kapcsolatban maradhassanak. Az utóbbi támogatás megvalósításáról, valamint arról, hogy az oktatási intézmények miként alakíthatják át mindennapi életüket a bevándorlók gyermekeinek kulturális és vallási gyakorlata iránti megfelelő érzékenységgel, még szó lesz ebben a fejezetben.

### **A bevándorlók nyelvét és kultúráját támogató intézkedések**

Az *anyanyelv tanulásának támogatását* rendszerint az indokolja, hogy általa erősíthető azoknak a tanulóknak a fejlődése és tanulási készsége, akiknek az anyanyelve eltér az oktatás hivatalos nyelvétől, és egyben segíti a szilárdabb identitástudat kialakulását is. Egyes esetekben a bevándorló családokból származó gyermekek anyanyelvének tanítását támogató intézkedéseket a kisebbségi nyelvtanító programok keretében dolgozták ki, és bizonyos országokban konkrét nyelvi kisebbségi csoportok segítésére használják. Ezeknek az intézkedéseknek a megszervezéséről és kivitelezéséről a különböző országok eltérő módon gondoskodnak. Az anyanyelvtanulás támogatását célzó különböző megközelítések gyakorlatát, pontos mértékét számos kutatás vizsgálja.<sup>3</sup>

Ugyanez a kérdés számos olyan európai országban is politikai vita tárgya volt, amelyek végül úgy döntöttek, hogy jelentősen nagyobb összeggel kívánják támogatni az oktatás hivatalos nyelvében való jártasság elsajátítását, mint a bevándorlók anyanyelvének tanítását. Ilyen *Dánia, Hollandia és Norvégia*.

Ami a bevándorló családokból származó gyerekek anyanyelvének tanítását illeti, számos európai ország valóban felkínálja ennek a lehetőségét. Az idevágó intézkedések országról országra változnak. Gyakran előfordul, hogy a tanulók a kötelező oktatás keretein belül tanulhatják anyanyelvüket, és ez nem bevándorló státusuktól függ, hanem attól, hogy mi az anyanyelvük. Egyedül *Litvániában* van példa arra, hogy a menekült státusban lévő bevándorlók helyben biztosított anyanyelvtanítása központi anyagi támogatást élvez a szociális integráció elősegítése érdekében. *Svédország* az egyetlen ország, ahol a kötelező oktatásban részesülő bevándorló családokból származó gyerekeknek törvény által biztosított joga az anyanyelvtanulás, amennyiben ezt kéri. Más országokban a bevándorlók anyanyelvtanításának biztosítása gyakorlati feltételekhez van kötve, ilyen például a résztvevő tanulók minimum létszáma vagy szakképzett tanár alkalmazásának lehetősége. A bevándorlók anyanyelvének oktatását időnként a befogadó ország és a bevándorlók hazája közötti kölcsönös egyezményekre alapozzák.

Sok esetben tehát a támogatás biztosítása attól függ, hogy a tanulók és családjuk mely országból származnak. Így van ez például akkor, amikor a 77/486/EEC (Európai Gazdasági Közösség) *rendelete* értelmében intézkedéseket kell tenni annak érdekében, hogy a nem EGK-tagállamból bevándorló munkások kötelező oktatásban részt vevő gyermekeinek tanítsák az anyanyelvüket, valamint a hazájuk kultúrájával kapcsolatos ismereteket. Egy másik lehetőség a befogadó és a származási országok közötti kölcsönös egyezményeken alapuló támogató

---

<sup>3</sup> Lásd például: W. THOMAS – P. COLLIER: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. [http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html) 2002 és CUMMINS, J.: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. England, Multilingual Matters.

intézkedések végrehajtása, amint az *Belgiumban* (a francia közösség körében), *Németországban*, *Franciaországban*, *Luxemburgban*, *Portugáliában*, *Szlovéniában* és *Romániában* történik. Ezekben az országokban már hosszabb ideje, nagy létszámban élnek bevándorló munkások. Ilyen esetben a támogató intézkedések megvalósításához szükséges források biztosításáért mindkét érintett ország közösen vállalja a felelősséget.

Máshol az ilyen intézkedések megszervezésével és anyagi támogatásával járó felelősség a helyi oktatási szerveket terheli, mint például a dán, finn és svéd helyi önkormányzatok esetében, illetve a felelősség lehet a területi önkormányzatoké is, úgy, mint a spanyol autonóm közösségek esetében. *Finnországban* az anyanyelv használatát segítő önkormányzatok a kormány anyagi támogatását élvezik. Ez a helyzet az *Egyesült Királyságban* is (*Anglia, Wales és Észak-Írország*), ahol a helyi közösségek által fenntartott, ún. kiegészítő képzést nyújtó intézmények iskolaidőn kívüli foglalkozásokat tartanak, s ennek keretében a bevándorlók anyanyelvének oktatását is biztosíthatják.

Más országokban az intézkedések gyakorlati megvalósításáról a központi (felső szintű) szervek (esetenként magánkezdeményezésekkel együttműködve) gondoskodnak. Így van ez *Belgiumban* (a *flamand közösség* esetében), *Görögországban*, *Írországban*, *Olaszországban*, *Magyarországon* és *Ausztáriában*.

A legtöbb esetben az anyanyelv tanítására mindössze néhány órát szánnak hetente, és tananyagot kívüli tevékenységnek tekintik. *Franciaországban*, *Luxemburgban*, *Ausztáriában*, *Finnországban*, *Svédországban* és az *Egyesült Királyságban* (*Anglia és Wales*) az anyanyelv tanulása azonban a kötelező oktatáson belül *szabadon választható*.

Általában véve az anyanyelv tanítására vonatkozó intézkedések nemcsak a nyelvoktatást, hanem az adott nyelvhez tartozó kultúra és történelem tanításának aspektusait is magukba foglalják.

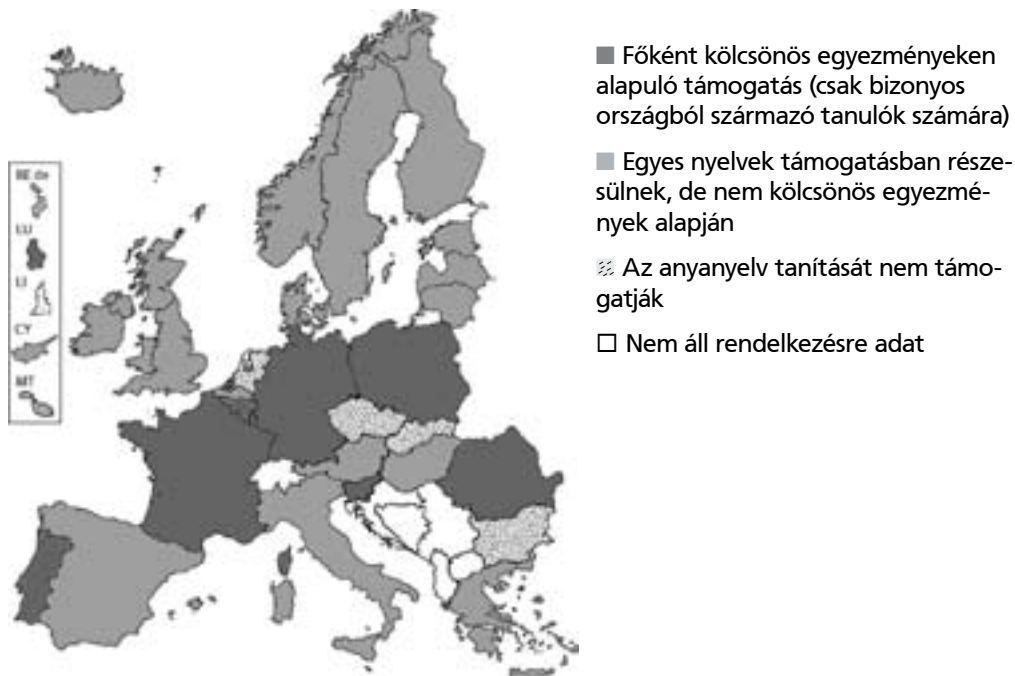
Bizonyos európai országok a bevándorló családból származó diákok *szüleinek* és rokonaiknak is felajánlják a befogadó ország nyelvének oktatását. Ez általában a felnőttoktatás vagy a bevándorlók számára nyújtott, központilag kidolgozott, általánosan támogatott oktatás keretei között történik, amikor a fő cél a felnőttek integrálása, függetlenül attól, hogy vannak-e iskoláskorú gyerekeik vagy sem. *Olaszországban*, *Cipruson* és *Izlandon* azonban kifejezetten a beiskolázott *gyerekek szülei számára tartanak az adott ország nyelvének elsajátítására szolgáló kurzusokat*.

*Olaszországban* az oktatási minisztérium a helyi szervezetekkel együttműködve támogatja a bevándorló gyerekek családjainak tartott *olasz nyelvtanfolyamok szervezését*. *Cipruson* a délutáni vagy az esti órákban tartott, a kormány által finanszírozott, ingyenes görög *társalgási tanfolyamokat kínálnak* minden nem görög anyanyelvű iskolás szüleinek. Végezetül *Izlandon* esti iskolai nyelvtanfolyamokat tartanak a szülőknek. Sőt, bizonyos helyi kezdeményezések hatására fel is kéri a szülőket, hogy gyermekeik iskolai haladását segítsék azzal, hogy otthon tanulják velük az izlandi nyelvet.

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

1. ábra

A befogadó országok által nyújtott segítség a bevándorlók anyanyelvének tanításához, 2003/04



Forrás: Eurydice

### Kiegészítő megjegyzések

**Olaszország:** Az iskolaszék ösztönzi a külföldi társaságokkal vagy képviselőikkel való egyezmények megszületését, melyek biztosítják a bevándorló tanulók számára anyanyelvük és hazájuk kultúrájának megőrzését.

**Lettország:** Lengyelországgal kölcsönös egyezményt kötöttek. Nyolc kisebbségi oktatási program keretében folyik a gyerekek anyanyelvének és hazai kultúrájának tanítása. Ezek orosz, lengyel, ukrán, zsidó, litván, észt, roma és belorusz oktatási programok. A vasárnapi iskolában is oktatható az anyanyelv, s ezt az állam és a helyi önkormányzat is támogatja.

**Málta:** Az anyanyelv oktatására vonatkozó intézkedések kidolgozása jelenleg folyik.

**Hollandia:** Bizonyos iskolák számára engedélyezett az intézkedések végrehajtása.

**Lengyelország:** Az anyanyelv tanítását az anyaországok konzulátusaival vagy kulturális társaságaival együttműködve szervezik meg.

**Izland:** Az önkormányzatoknak engedélyük van a nem izlandi anyanyelvű gyerekek anyanyelvének taníttatására, de ez eddig a gyakorlatban még nem fordult elő.

### Az iskola mindennapjaiban megvalósuló alkalmazkodás

Az európai országokban csak kevés központi szintű szabályozó foglalkozik az iskola mindennapjaiban megnyilvánuló szervezeti kérdések olyan adaptációjával, mely figyelembe venné a bevándorló gyerekek kulturális és vallási meggyőződését vagy egyéb igényeit. A körülményekhez való ilyen szintű igazodás (pl. a vallási ünnepek idejére adott különleges felmentés a tanítás alól, oktatási tevékenységek, egyenruha viselete, az iskolai étkeztetés étrendje) leggyakrabban az érintett iskola saját belátása szerint történik, illetve amennyiben erre szélesebb körben is igény van, az alkalmazkodást az oktatást biztosító szervek, például az önkormányzatok rendelik el. A nemzetközi jelentésekben megtalálhatók a hivatalos szintű alkalmazkodás példái. Ezek elsősorban azoknak a *vallási ünnepeknek a megtartására* vonatkoznak, melyek az iskola naptárában vagy órarendjében nem szerepelnek.

*Belgiumban* (a flamand közösség körében) a törvény engedélyezi, hogy a diákok hiányozzanak az iskolából azokon a napokon, „amikor a tanuló vallási elveihez szorosan kapcsolódó ünnepet ülnék, feltéve, ha azt az Alkotmány is elfogadta”. Az elfogadott vallások közé tartoznak az anglikán, iszlám, zsidó, római katolikus, görög katolikus és protestáns vallások.

*Olaszországban* a zsidó tanulóknak megengedik, hogy szombaton hiányozzanak az iskolából, ha valamilyen ok miatt azon a napon tanítás van. Ez az egyezmény az olasz kormány és az *Unione della Comunità Ebraiche* (Az Olaszországi Zsidó Közösségek Egyesülete) között jött létre. Ugyanakkor más vallási közösségekkel nem kötöttek hasonló egyezményeket.

*Németországban* a tanulók engedélyt kérhetnek az iskola felügyeleti szerveitől ahhoz, hogy hiányozzanak a vallási ünnepek idején.

*Svédországban* is hasonló a helyzet, ahol helyi szinten közös megegyezéssel állapítják meg, hogy a növendékek vallási okok miatt hány napot hiányozhatnak. Egyik országban sem határozzák meg, hogy konkrétan mely vallások követői részesülhetnek ebben a felmentésben.

*Lettországb*an szintén hasonlóak a körülmények, az állami és az önkormányzati oktatási intézményekben megtartják a vallási ünnepeket, ha erre szükség van.

*Norvégiában*, ha a tanuló a norvég egyházon<sup>4</sup> kívüli felekezethez tartozik, kérvényezheti, hogy a saját vallásának ünnepein felmentsék az iskolalátogatás kötelezettsége alól.

Ismerünk néhány olyan hasonló példát is, ahol az alkalmazkodás bizonyos oktatási tevékenységeket érint, mint a csoportos zenetanulás vagy a sportolás.

*Németországban* a kötelező „testnevelés- és úszásoktatás” rendszerint vegyes, koedukált csoportokban történik. Ha azonban a bevándorló szülők kérik, akkor az iskolának kötelező biztosítani a fiúk és a lányok külön csoportban való oktatását. Amennyiben ez nem megoldható, az érintett bevándorló gyermek felmenthető az adott óra látogatása alól.

*Svédországban* szintén koedukált keretek között folyik a testnevelés- és az egészségügyi oktatás, de az iskolák dönthetnek úgy, hogy e tárgyakat a fiúknak és a lányoknak külön tanítják, főként amennyiben az érintettek moszlimok.

*Finnországban* általában megoldható a sportolás (pl. úszás), zenetanulás, iskolai ünnepeken való részvétel stb. alóli felmentés.

<sup>4</sup> Protestáns (evangélikus-lutheránus) államegyház, melynek feje a norvég király. (A szerk.)

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

---

Az *Egyesült Királyságban (Anglia és Wales)* a naponta végzett közös iskolai áhítatnak kötelezően keresztény jellegűnek kell lennie. A legtöbb oktatási intézmény számára nem lehet akadály, hogy minden tanulót bevonjon a közös áhítaton való részvételbe. De abban az esetben, ha néhány vagy akár az összes tanuló családi háttere miatt az iskola úgy érzi, hogy a tág értelemben vett keresztény istentisztelet nem megfelelő, az igazgató kérvényt nyújthat be a Vallásoktatás Állandó Tanácsadói Tanácsa (*Standing Advisory Council on Religious Education; SACRE*) helyi kirendeltségéhez, melyben a keresztény tartalomra való előírás feloldását kérheti. A szülőknek joguk van ahhoz, hogy gyermekeiket felmentessék a napi áhítaton való részvétel alól. Hogy az *iskolai öltözködésre vonatkozó szabályokat* miként kezelik, az elsősorban attól függ, hogy az oktatási intézmény megköveteli-e növendékeiktől az egyenruha viselését, illetve, hogy érvényben vannak-e más, az öltözködésre vonatkozó hivatalos előírások.

*Írországban* a növendékek öltözködésével kapcsolatos szabályok érvényesítése az adott iskola belügyének számít és az általános gyakorlat szerint az intézmény és az érintett családok kompromisszumot kötnek olyan esetekben, amikor az iskolai egyenruha viselése nem elfogadható a tanuló kulturális vagy vallási meggyőződése miatt. Ilyen kompromisszum lehet, hogy az egyenruha alatt vagy az egyenruha egyidejű hordása mellett megengedik a kulturálisan vagy vallásilag előírt ruhadarabok viselését.

Az *Egyesült Királyságban (Anglia, Wales és Skócia)* a *Race Relations (Amendment) Act 2000* (a rasszok közötti kapcsolatra vonatkozó törvénymódosítás) kötelezővé teszi az oktatási intézmények számára annak felmérését, hogy az általuk gyakorolt iskolapolitika milyen hatással van az etnikai kisebbséghez tartozó növendékekre, alkalmazottakra és szülőkre. Az egyenruha viselésével és az öltözködéssel kapcsolatos előírások általában ebbe a kategóriába esnek, és az iskoláktól elvárják, hogy a különböző kultúrák, rasszok és vallások igényeire érzékenyen kezeljék ezt a kérdést. Azt is elvárják az intézményektől, hogy az egyenruha viselésére vonatkozó szabályokon belül teret adjanak az eltérő igényeknek, például hozzájáruljanak ahhoz, hogy a moszlim lányok a saját kultúrájuk szabályainak megfelelő ruhát vagy a szikh fiúk a hagyományos fejviseletet hordják.

Azokban az országokban, ahol régebben nem volt szokásban a diákok iskolai öltözködésének megszabása, az ezen a területen bevezetett eljárások sok vitát váltottak ki. *Belgiumban* (a francia közösség körében), *Franciaországban*, *Hollandiában*, *Svédországban* és *Norvégiában* nemrégiben nyilvános viták zajlottak az iskolai öltözködéssel és főként a különböző vallási szimbólumok közszemlére tételével kapcsolatban.

Úgy tűnik, mintha az ilyen jellegű vita a különböző értékrendek olvasztótégelye lenne. Egyes országokban a szabad vallásgyakorlás tiszteletben tartása összekapcsolódik azzal a meggyőződéssel, hogy a közt érintő intézkedések nem lehetnek diszkriminatívak. Az egyes kérdések szigorúan világi megközelítése csakúgy, mint a szigorúan pedagógiai megfontolások, úgy tűnik, nem teszik lehetővé a kulturális sokszínűség tiszteletben tartását. A ruházatnál az egyik fő probléma a fátyol viselése, ami a tanár és az osztálytársak számára is megnehezíti az ilyen viseletet hordó diákkal való kommunikációt, s akadályozza a zökkenőmentes tanítást és tanulást.

*Belgiumban* (a francia közösség körében) kormány szinten tárgyalták az iskolai öltözködés kérdését, és mivel döntés nem született, ezen a téren az oktatási intézmények saját belátásuk szerint cselekedhetnek.

*Franciaországban*, ahol a közoktatás erősen világi jellegű és a vallás kérdéseit figyelmen kívül hagyja, hosszan tartó heves viták után 2004 februárjában elfogadtak egy törvényjavaslatot,



amelynek célja a vallási szimbólumok feltűnő viseletének megtiltása az oktatási intézményekben. A javaslat 2004. szeptember 1-jén emelkedik jogerőre.<sup>5</sup>

*Hollandiában* az iskolai öltözködésre vonatkozó szabályokkal kapcsolatos toleranciáról jelenleg is viták folynak. Az egyre többféle eltérő kulturális háttér okozta feszültség kifejeződik abban is, hogy egyes iskolákban megtiltották a moszlim lányoknak a hagyományos fejkendő viseletét. Az iskolavezetés bíróságtól kapott joga, hogy bizonyos ruhadarabok viseletét betiltsa, amennyiben azok zavarják a természetes pedagógiai folyamatokat és a szemkontaktus megteremtését.

*Svédországban* felekezetenkéntes közoktatás működik. Az iskolák egyik feladata, hogy a tanulókat saját egyéniségük, individualitásuk felfedezésére ösztönözzék. Így a növendékek aktívan vesznek részt a társadalom életében, s a legjobbat nyújtják a felelősséggel gyakorolt szabadság szellemében. Problémát okozott azonban a *burqua* viselése az osztályokban, ezért a svéd országos oktatási szervezet (*Swedish National Agency for Education; NAE*) kijelentette, hogy az iskolának jogában áll a *burqua* viseletének betiltása. Az iskolák feladata mindenekelőtt a hatékony oktatás, s ehhez a szemtől szembeni kommunikáció rendkívül fontos. A NAE hangsúlyozza, hogy mindenféle tiltó rendelet bevezetését az értékredek, az egyenlőség és a demokratikus jogok és kötelességek megbeszélésének kell kísérnie.

Nem minden ország oktatási intézményeiben van *ebéd*. Egyes országokban a tanulóknak kell gondoskodniuk az étkezésről, s ebben az esetben az iskoláknak nem szükséges alkalmazkodni az *eltérő étkezési szokásokhoz*. Azokban az országokban azonban, ahol az iskola területén szolgálják fel az ebédet, lehetőség és tér nyílik az ilyen jellegű alkalmazkodásra. Mindazonáltal az erre vonatkozó döntések és a kérdés megközelítése igen változó.

A *spanyol* Autonóm Községekben például lépéseket tettek azért, hogy az iskolai étkeztetés étvendjét a bevándorló családokból származó diákok vallási és kulturális igényeihez igazítsák. *Franciaországban* és *Luxemburgban* az iskolai menüt a bevándorló családok étkezési szokásainak figyelembevételével alakítják ki. *Finnországban* és *Svédországban* a *vallási és kulturális igényeket figyelembe vevő* iskolai étkeztetés gyakran megvalósítható és a kérdést úgy közelítik meg, mint az eltérő diétás, vegetáriánus, ételallergiás, cukorbeteg stb. igények kielégítését.

---

<sup>5</sup> Ez a cikk 2004 júniusában jelent meg. (A ford.)

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

### 2. ábra

**Az iskola mindennapjaiban megvalósuló alkalmazkodás hivatalos vagy bevett gyakorlata, 2003/04**

		UK																																		
		BE ft	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO		
Az alkalmazkodás területei	A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	B	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	C	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jelmagyarázat

A Órarend és a vallási ünnepeken tartott tanítási szünetek

B Oktatási tevékenységek

C Az öltözködésre vonatkozó szabályok stb.

D Étkeztetés

- A helyi adaptív nevelés (a tanulók kulturális jegyeihez való alkalmazkodást) központi szinten szabályozzák és az irányelveket is meghatározzák
- A helyi adaptív nevelést (a tanulók kulturális jegyeihez való alkalmazkodást) bevett gyakorlata ad hoc alapon történik
- Nem készült jelentés központi szintű szabályozás vagy a bevett gyakorlat meglétéről

*Forrás:* Eurydice

### Kiegészítő megjegyzések

*Belgium (BE flamand):* Elfogadott vallások: anglikán, iszlám, zsidó, római katolikus, görög katolikus és protestáns.

*Spanyolország:* (D) Több autonóm közösségben intézkedtek arról, hogy az iskolai étkeztetés étrendjét a bevándorlók gyermekeinek vallási és kulturális igényeihez igazítsák.

*Olaszország:* (A) Az olasz kormány és az Olaszországi Zsidó Közösségek Egyesülete között létrejött egy órarenddel kapcsolatos egyezmény, de más vallási közösségekkel nem kötöttek hasonló egyezményeket.

*Egyesült Királyság (Anglia/Wales/Skócia):* A Race Relations (Amendment) Act 2000 (az etnikai csoportok közötti kapcsolatra vonatkozó törvénymódosítás) értelmében az iskoláktól elvárják, hogy a különböző kultúrák, etnikai csoportok és vallások igényeit kellő érzékenységgel kezeljék.

*Egyesült Királyság (Észak-Írország):* Az 1998-as Észak-Írország törvény 75. bekezdése előírja, hogy a hatóságoknak tiszteletben kell tartaniuk az egyenlő bánásmód elvét. Az oktatási intézményeknek például ismerniük kell az eltérő vallási gyakorlatokat és ünnepeket, és azoknak helyet is kell biztosítaniuk. Arról is gondoskodniuk kell, hogy például az egyenruha viselésére vonatkozó szabályok ne érintsék hátrányosan az egyes kisebbségi tanulókat.

## Az oktatási intézményekben megvalósuló interkulturális nevelés

Napjainkban lényegében *minden európai ország* (ideértve az EU-tagállamokat, a felvételre várakozó országokat, az Európai Szabadkereskedelmi Társulás, valamint az Európai Gazdasági Térség államait) megfelelő *figyelmet szentel az interkulturális nevelésnek*. Vagyis tekintettel vannak „azokra a folyamatokra, melyeken keresztül a különböző kultúrák közötti kapcsolatokat a tanterven belül felépítik.”<sup>6</sup> A fenti idézet nem vonatkozik a nemzeti kultúra és értékrend tanulására, ámbár ezek egészséges értékelése szükséges lehet más kultúrák megértéséhez.

Az interkulturális nevelésnek lehetővé kellene tennie az oktatási intézmények számára a különböző társadalmak *kulturális sokszínűségének kezelését*, mely sokszínűség az utóbbi évtizedek bevándorló mozgalmának hatására jelentős méreteket öltött. Az interkulturális nevelés minden tanuló (bevándorló és honpolgár) oktatásának és iskolai tevékenységének integrált része. Tükrözi a tárgyalat országokban egyformán előforduló kérdéseket, céljai és kivitelezésének módjai azonban országról országra változnak.

### Célok

Az oktatási rendszerek törvényhozásának, tantervének, valamint az egyéb, oktatásra vonatkozó hivatalos forrásoknak az európai országokban végzett vizsgálata kimutatja, hogy a tanítás interkulturális megközelítésének három fő dimenziója van:

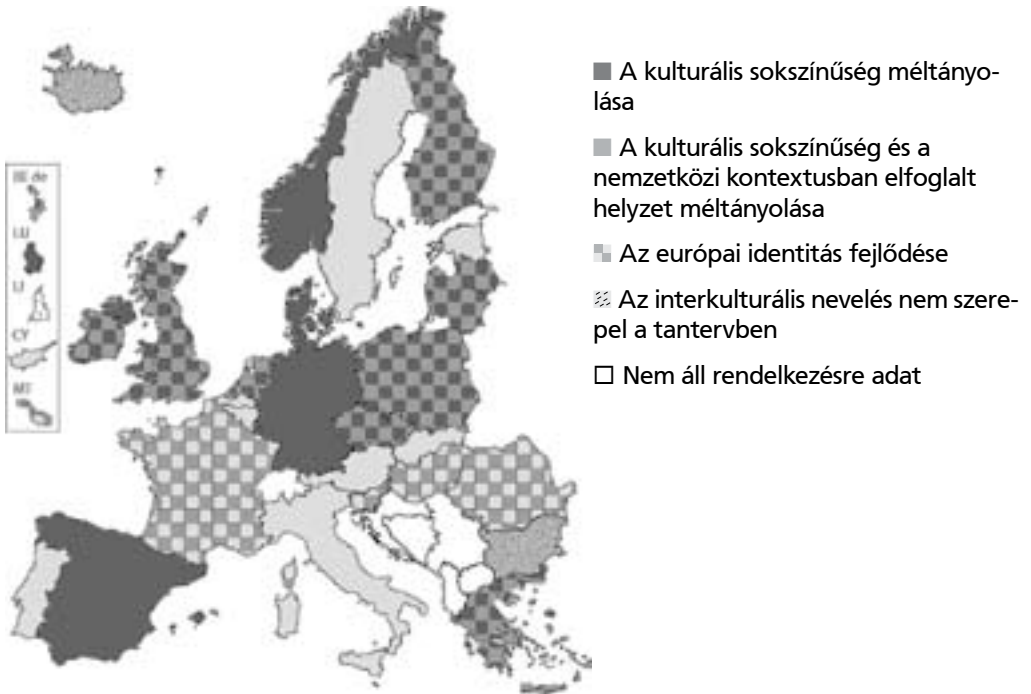
- *A kulturális sokszínűségről való tanulás*, aminek következtében a diákok értékrendjébe bekerül a tisztelet és a türelem. Egyes országokban a rasszizmus és az idegengyűlölet elleni küzdelem is ennek szerves része.
- *A nemzetközi dimenzió*, ami elsősorban a nemzetközi kapcsolatok mögött húzódó gazdasági és társadalmi kérdések tanulmányozásával járul hozzá a kortárs kulturális sokféleség, valamint az ahhoz tartozó történelmi és társadalmi kontextus megértéséhez. Ide tartozik még az Észak–Dél viszonyának, valamint a migrációs jelenség történelmi hátterének és okainak kutatása is.
- *Az európai dimenzió*, ami elsősorban az európai népek kulturális jellemzőinek az európai integrációra vonatkozó és az illető ország általános jelentőségével kapcsolatos megértésre fókuszál. Lehetővé teszi a tanulók számára, hogy európai identitásra tegyenek szert.

<sup>6</sup> Európa Tanács, 2004. *Facets of interculturality in education*.

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

3. ábra

**A nevelés interkulturális megközelítése a tantervek és az oktatásra vonatkozó hivatalos dokumentumok tükrében. Általános iskola előtti és a kötelező oktatás, 2003/04**



*Forrás:* Eurydice

Egyedül *Izlandon és Bulgáriában* marad ki a tantervből explicit módon az interkulturális nevelés. Bár *Izlandon* egy reykvjavíki iskolában kísérleti jelleggel már bevezették. A kísérlet célja, hogy eredményeit más iskolák számára is elérhetővé tegyék. Az összes többi ország tantervében megvan a kulturális sokszínűségekre való fókuszálás. Számos országban, úgymint *Belgiumban (a francia közösségen belül), Észtországban, Olaszországban, Ausztriában, Portugáliában és Svédországban* ezen a dimenzió nyugszik a fő hangsúly. Ott, ahol az interkulturális megközelítés már az általános iskolai tanítást megelőző oktatásnak is része, elsősorban a kulturális sokféleség iránti *tisztelet és türelem kerül fókuszba*. Az oktatási rendszer magasabb szintjein konkrét célok is megjelennek, úgymint a *nemzetközi kapcsolatokra* vonatkozó kérdések és az *európai identitás* kialakítása.

*A vizsgált országok fele teret ad az európai dimenzióknak is, s ez egyaránt igaz a régi és az új tagállamokra is. Az európai dimenzió erősítését minden esetben összekötik a kulturális sokszínűség méltányolásával is.*

Az interkulturális nevelés e három fő dimenziójának erősítése megvalósítható a különböző népek kulturális jellegzetességeinek, valamint azon történelmi, társadalmi és gazdasági kontextusoknak a tanulmányozásával, melyekben a kulturális megkülönböztetések gyökereznek. Ez a – főként elméleti – komponens hangsúlyozza a „másság” alapján történő szte-

reotipizálás kerülését. Így az interkulturális nevelés elsődleges célja, vagyis az interkulturális kapcsolatok elősegítése nem ütközhet akadályba. A kulturális sokszínűség méltányolása egy általánosabb megközelítéssel is megvalósítható: *a diákok szert tegyenek bizonyos szociális készségekre*, amelyek aztán a különböző kultúrák iránti tisztelet és türelem kialakítását eredményezik.

### Az interkulturális nevelés helye a tantervben

*Az országok nagy többségében az interkulturális nevelés vagy a nemzeti tanterv általános céljai között vagy egyéb, az oktatással kapcsolatos dokumentumokban kap helyet. Mindössze néhány olyan ország van, nevezetesen Olaszország, Luxemburg és Hollandia, ahol kizárólag néhány hivatalos forrásokban kerül említésre.*

Az európai országok tanterveiben és az egyéb, a kötelező oktatásra vonatkozó hivatalos dokumentumokban az interkulturális nevelés olyan készségekben, tantárgyakban és értékrendekben jelenik meg, melyeket az egész tanterven belül kellene alakítani, vagyis a tanterv minden olyan elemébe be kell illeszteni, amely ezt lehetővé teszi. Valójában a tárgyalt országoknak mintegy a fele konkrétan meg is határozta azokat a tantárgyakat, amelyekben megvalósítható az interkulturális nevelés. Minden egyes tantárgy interkulturális tartalmát is meghatározták (pl. a külföldi irodalom tanulmányozása olyan tárgyak esetében is, melyeket a tanítás nyelvén tartanak). *Tanítási javaslatokat is adtak* (pl. a nemzeti kultúrától eltérő kultúrájú tanulókkal való beszélgetések a történelemórákon) vagy meghatározták az interkulturális szemlélethez kötődő olyan készségek, értékrendek és egyéb célkitűzések kialakítását, melyek megléte ajánlott a tanulók körében. Más országokban az interkulturális megközelítés kizárólag néhány kiválasztott tantárgyhoz kötődik. Arra nincs utalás, hogy az interkulturális tantervtől az egész tantervre ki kellene-e terjeszteni vagy sem.

Az interkulturális nevelést leggyakrabban azzal definiálják, mely tárgyakba illesztik be, és hogy milyen a helyzete az egész tanterven belül. Soha nem kezelik önálló tantárgyként.

Az interkulturális nevelést *leggyakrabban a történelem, a földrajz, az idegen nyelvek, a hitoktatás és a tanítás hivatalos nyelvének oktatásával kombinálják*. A tárgyalt országok mintegy egyharmadában az interkulturális nevelést olyan órákba is beépítik, melyek a társadalom működésének megértését célozzák. Ide tartozik például az állampolgári és politikai ismeretek oktatása, a szociológia vagy az etika. Ezáltal az interkulturális kérdéseket a polgári képzés fő pontjai közé emelik.

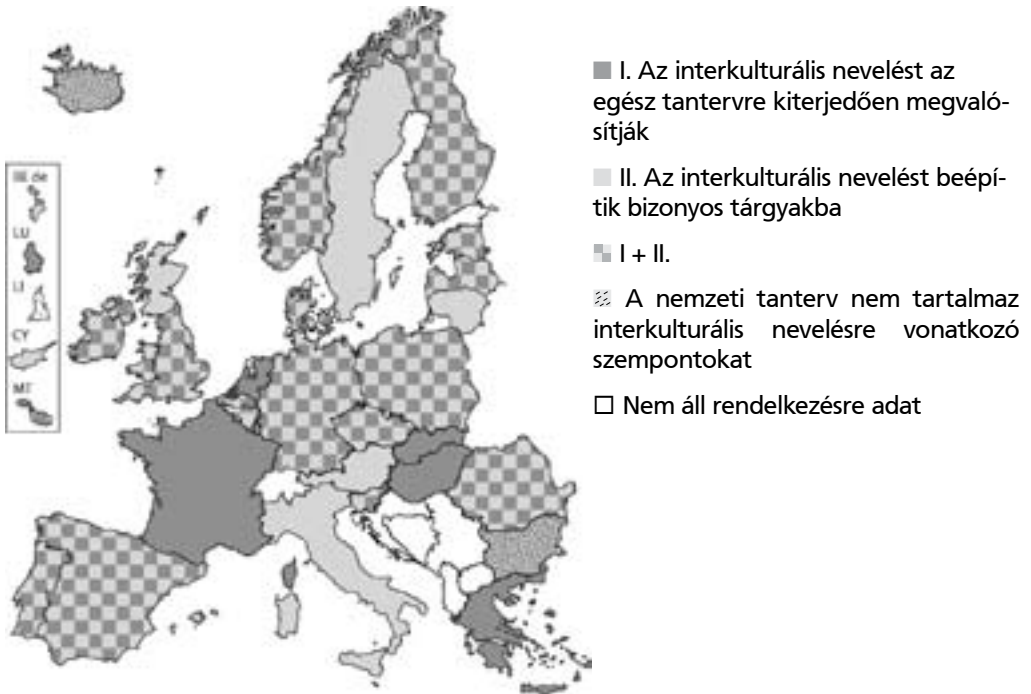
*Görögországban* heti két, szabadon választható órában, melyeknek nincs hivatalosan előírt tartama, beszélgetnek a diákok többek között az európai identitásról, a multikulturalitásról és a globalizációról.

Az általános iskola előtti nevelésre vonatkozóan a felsőbb szervek utasításai vagy javaslatai rendszerint általánosabb célokat fogalmaznak meg. A gyerekek érdeklődését fel kell kelteni az interkulturális iránt, illetve az intézmények olyan javaslatok vázlatait kapják meg, melyek segítségével mintegy bevezetik a gyerekeket a nyelvi és kulturális sokszínűség megismerésébe (ez történik például *Belgium német és francia nyelvű közösségeiben és Luxemburgban*).

Ezek az útmutatások rendszerint nem annyira specifikusak, mint az oktatás egyéb szintjein. Valójában mintegy tíz országnak sincsenek is konkrét, az iskoláskor előtti nevelésben megvalósítandó interkulturális kérdésekre vonatkozó célkitűzései.

### 4. ábra

**Az interkulturális nevelés helyzete a tantervekben és az oktatásra vonatkozó hivatalos dokumentumokban, melyeket a nappali, kötelező oktatással foglalkozó felsőfokú igazgatási szervek bocsátottak ki, 2003/04**



*Forrás: Eurydice*

## Értékelés

Mindeddig kevés nemzetközi szintű értékelés készült arról, hogy az oktatási intézmények miként valósítják meg a tantervnek az interkulturális nevelésre vonatkozó utasításait vagy javaslatait. Ennek az lehet az oka, hogy egyes országokban ezek az elképzelések csak nemrégiben kerültek a tantervbe, hatásuk értékelése tehát még korai lenne. Eddig öt országban készült értékelés.

Amellett, hogy *Csehország* oktatási intézményeiben *általános szinten értékeli* az interkulturális nevelés megvalósítását, zajlik az egyes iskolák erre vonatkozó gyakorlatának folyamatos megfigyelése is. Erre kijelölt ellenőrök vizsgálják, hogy az iskolaigazgatók, tanárok és az intézmények más alkalmazottai eleget tesznek-e az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium *a rasszizmus, az idegengyűlölet és a türelmetlenséggel szembeni küzdelemre vonatkozó utasításainak*. A rendelet leszögezi, hogy az oktatásnak elő kell segítenie az egyének közötti különbségek megértését és azok megbecsülését. Ugyanakkor minden embert a kisebbségek és a kultúrák iránti tiszteletre is nevelnie kell.

## Az iskolai élettel kapcsolatos tevékenységek

*Dániában* a Dán Értékelési Intézet (*Danish Evaluation Institute*) 2003-ban végzett vizsgálata, melynek során a *Folkeskolen* nemzetközi dimenzióit mérték, megállapította, hogy az oktatási intézmények gyakorlata igen eltérő a vizsgált vonatkozásban. A jelentés nemzeti szintű alapelvek kidolgozását javasolja, valamint azt, hogy az önkormányzatok és az iskolák együttműködve dolgozzák ki a nemzetközi dimenzió további céljait.

*Hollandiában* a vizsgálatok kimutatták, hogy a cél nem megfelelő mértékben valósul meg. Ennek okai: az oktatási intézmények igazgatóiból hiányzik az ügy iránti elkötelezettség, az idő hiánya, valamint az, hogy más feladatok nagyobb prioritást élveznek.

*Az Egyesült Királyságban (azon belül is Angliában)* az iskolai ellenőrzésnek azt is értékelnie kell, hogy az intézmény mit tesz a növendékek személyes fejlődéséért. A felügyelők felmérik, hogy az iskola hogyan segíti a tanulókat mások érzelmeinek, értékrendjének és meggyőződésének megértésében és tiszteletben tartásában, valamint a saját és mások kulturális hagyományainak megbecsülésében. A két jelentésből (az egyik általános, a másik középiskolában készült), melyeket 2004 márciusában *Az etnikai kisebbségek teljesítményének növelését szolgáló anyagi támogatás kezelése* (Ofsted Managing the Ethnic Minority Achievement Grant) címen tett közzé, az derül ki, hogy azok az iskolák, melyek komolyan elkötelezték magukat a kulturális sokszínűséget megbecsülő erkölcsi szemlélet és a rasszizmus elleni küzdelem mellett, sokkal hatékonyabban tudnak élni a fenti támogatással.

*Norvégiában* egy nemrégiben folytatott vizsgálat megállapította, hogy az újabban kiadott oktatási segédeszközök úgy tükrözik a multikulturalitást, hogy olyan gyerekek képeit is szerepeltetik az anyagokban, akiknek külső megjelenése eltér a nagy többségétől. Ezzel együtt továbbra is a lakosság többségének és a középosztálynak a szociokulturális, táplálkozási, nyaralási, vallásgyakorlati szokásait, családi és életmódbeli körülményeit ábrázolják a leggyakrabban. A felmérés számos projektje arra a következtetésre jutott, hogy szinte alig használják ki azokat a lehetőségeket, melyeket az oktatási segédeszközök a multikulturális nevelés megvalósításához nyújtanak. A pedagógus munkájához nyújtott iránymutatás sem adja meg azt a segítséget, amire szüksége lenne a tanárnak ahhoz, hogy a kisebbségi kultúrához tartozó gyerekeket is megfelelően kezelni tudják.

## Az iskolai élettel kapcsolatos tevékenységek

A tárgyalt országok több mint felében az interkulturális nevelést *nem korlátozzák csak a tantermi munkára, hanem az iskolai élet egyéb aspektusaiba is beépítik*. Ezek lehetnek iskolaidőn kívüli tevékenységek, úgymint a kulturális sokszínűség iskolai *ünneplésének* megszervezése, *nemzetközi cserediákprogramokban* való részvétel vagy az iskola tágabb közösségéhez tartozó embereket is bevonó tevékenységek, pl. a bevándorló közösség képviselőivel való találkozás. Az ilyen jellegű kezdeményezések szervezését *Belgiumban, Csehországban, Dániában, Németországban, Spanyolországban, Luxemburgban, Lengyelországban, Portugáliában, Finnországban, az Egyesült Királyságban és Romániában* a központi vagy felső szintű oktatási szervek ösztönzik és ellenőrzik.

*Csehországban* az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztérium nemrégiben széles körű programot vezetett be a bevándorlók integrálásának támogatására, mely a multikulturális nevelés fejlesztését és a tanárok, de főként a tanulók körében a kulturális sokszínűség iránti tisztelet növelését szolgáló terveket anyagilag is segíti.



*Írorszáiban, Hollandiában és Szlovákiában* a központi vagy felső szintű oktatási szervek nem szolgálnak javaslatokkal az interkulturális jellegű tevékenységek folytatására, de egyes oktatási intézmények önállóan szerveznek ilyeneket.

Vannak olyan országok is, ahol az iskolai interkulturális nevelést az iskola minden funkcióját érintő általános tényezőnek tekintik. Így van ez *Csehországban, az Egyesült Királyságban és Norvégiában*. Az interkulturális nevelésnek elvileg befolyásolnia kellene az intézmények kultúráját, ideértve mindazokat az értékrendeket, melyeken az emberek közötti (tanárok közötti, diákok közötti, tanárok és diákok közötti) kapcsolatok alapulnak.

## A pedagógusok továbbképzése és támogatása

A tanterv tartalmi előírásainak megvalósítása, az interkulturális nevelés beillesztése az oktatási rendszerbe, valamint annak működőképessé tétele mindenekelőtt a pedagógusok és az iskola más alkalmazottainak a tehetségén múlik. Ezért a képzés módja és az oktatási szervek támogatása fontos szerepet játszik ezen a téren.

Az interkulturális nevelés mind a tanártól, mind az iskola más alkalmazottaitól megkívánja, hogy *megfelelő módon tudjanak reagálni a diákok rasszista, sztereotipizáló megnyilvánulásaira*. Mindez *feltételezi, hogy a tanár saját viselkedését nem befolyásolják az ilyen jellegű sztereotípiák, ezek negatív befolyása alól képes magát mentesíteni, valamint ismeri azokat az érveket, amelyekre az ilyen kérdések megvitatásakor szüksége lehet a tanulókkal folytatott beszélgetésekben*. Összegezve tehát, a pedagógusnak olyan összetett készségekre van szüksége, amelyeket vagy már a tanárképzésben vagy a továbbképzések során kellene elsajátítania. Nemcsak az elméleti tudás megszerzéséről van szó, hanem mindenekelőtt a valós élethelyzetekkel való szembesülésről és a gyakorlati tapasztalatszerzésről. Egy *Hollandiában* megjelent szakcikk<sup>7</sup> szerint – amely a tanárok interkulturális nevelésre való felkészítéséről szolt – a pusztán elméleti képzésre szorító tanárképzés ma már nem elegendő. Ideális esetben a képzést aktív tanulási tevékenységnek kellene tekinteni, ahol belül a gyakorlati tapasztalatszerzést összekötik a hallgatók, a képzést nyújtó tanárok, valamint a gyakorló tanárok közti *interakció és párbeszéd* elemzésével.

Gyakorlatilag az *összes vizsgált ország tanárképző és házon belül szervezett továbbképző programjaiban szerepel az interkulturális nevelésre való felkészítés*. A 2003/04-es tanévben ez alól csak *Észtország és Bulgária* volt a kivétel, bár jelenleg egy kísérlet keretében már e területen is képezni kezdik a tanárokat. *Belgium* német nyelvű közösségének körében, *Litvániában, Máltán és Svédországban* az interkulturális nevelésre való felkészítés része a nappali tanárképzés programjainak.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> YVONNE LEEMAN – GUUSKE LEDOUX: Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14. évf. 2003. december, 3. 281–283.

<sup>8</sup> Mára Magyarországon is rendelet szabályozza a tanárok interkulturális kompetenciáit [Az alap- és meszterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006 (IV. 3.) OM rendelet]. Eszerint a pedagógusnak képesnek kell lennie interkulturális programok alkalmazására. Képesnek kell lenniük előítéletek, sztereotípiák felismerésére és azok szakszerű kezelésére az iskolában és azon kívül. Képesnek kell lenniük a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó szülőkkel együttműködni. (A szerk.)

A tanárképző intézményeknek szinte minden országban megvan az a joguk, hogy legalábbis részben maguk dolgozzák ki tantervüket. Az országok többségében tehát az interkulturális nevelésre való felkészítésnek a tantervbe való felvételéért (vagy kihagyásáért) kizárólag ezeknek az intézményeknek a politikája a felelős. Mintegy 10 országban hivatalosan is kötelező a tanárképző intézményekben felkészíteni a hallgatókat az interkulturális nevelésre.

*Belgium* francia nyelvű közösségében, *Dániában*, *Németországban*, *Franciaországban*, *Olaszországban*, *Luxemburgban*, *Máltán*, *Hollandiában* (az általános iskolai tanárképzésben), *Finnországban*, az *Egyesült Királyságban*, *Norvégiában* és *Romániában* a központi vagy felső szintű oktatási szervek kötelezővé teszik az interkulturális nevelésre való felkészítést a tanárképző intézmények számára. Erre vonatkozó javaslatok születtek *Ausztriában* (de ott ez csakis az általános iskolai szintet megelőző oktatás pedagógusainak képzését érinti) és *Szlovákiában* is.

Belgium francia és flamand közösségeiben, *Hollandiában*, az *Egyesült Királyságban* és *Norvégiában* konkrétan megjelölték azokat az interkulturális neveléshez szükséges készségeket, melyeket a hallgatóknak a képzés végére el kell sajátítaniuk. Ezek a kompetenciák elsősorban azokra az ismeretekre vonatkoznak, melyek az eltérő kulturális háttérrel rendelkező diákok helyzetével kapcsolatosak. Ide tartozik még a kisebbségi növendékek elfogadása, valamint a különböző háttérű tanulók közötti kapcsolatok kezelésének képessége.

### 1. táblázat

**A pedagógusoktól elvárt interkulturális nevelési ismeretek és képességek azokban az országokban, ahol ezeket központilag beépítették a pedagógusok képzésébe**

<b>Belgium francia közössége</b>	Két, 2000-ben és 2001-ben kiadott rendelet értelmében a tanárképzés elsődleges felelőssége a társadalomtudományi ismeretek átadása, mellyel lehetővé válik az osztályban tapasztalt helyzetek pontos értelmezése, valamint a különböző tanulókkal való együttműködéshez szükséges kompetenciák erősítése. Továbbá a képzés céljainak megvalósítása érdekében a leendő tanároknak szert kell tenniük egyfajta szociokulturális jellegű áttekintésre, ami segíti a kulturális sokszínűség elméleti szinten történő megértését. Ide tartozik a művészeti, a kulturális és a vallásfilozófiai, valamint vallástörténeti ismeretekbe való bevezetés is.
<b>Hollandia</b>	Az általános iskolai tanárképzés számára a minisztérium meghatározta a hozzáértés elvárt mértékét, s ebbe beletartozik az interkulturális nevelésre való felkészültség is. Minden tanárnak számítani kell arra, hogy esetleg multietnikus osztályokban is fog tanítani pályája során, s képesnek kell lennie arra, hogy minden diák számára biztonságos és hathatós tanulási környezetről gondoskodjon. A pedagógus feladata továbbá a növendékek felkészítése a multikulturális társadalomban való állampolgári életre.
<b>Ausztria</b>	Az óvodapedagógusok képzésében a tanterv célja, hogy erősödjenek a pedagógus önkifejező képességei, hogy át tudja adni a hagyományokkal és meggyőződésekkel kapcsolatos ismereteit, ösztönözni tudja a problémamegoldást, az együttműködést és a konfliktusok békés megoldását. Továbbá segítse a már bevett kulturális gyakorlatok megértését és kritikai, elemző szemmel tekintsen a társadalmi értékrendekre.
<b>Egyesült Királyság – Anglia</b>	A szakképzett pedagógusi státusz megszerzésének követelményei közé tartozik, hogy minden tanulóval szemben egyaránt magas elvárásokat közvetítsenek. Az órákat úgy kell megtervezniük és vezetniük, hogy tekintettel legyenek a különböző háttérű tanulók eltérő érdeklődésére és tapasztalataira.

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

Egyesült Királyság – Wales	A szakképzett tanári státus megszerzésének követelményei közé tartozik, hogy minden tanulóval szemben magas elvárásokat közvetítsenek. Az órákat úgy kell megtervezniük, hogy lehetőség nyíljon a tanulók kulturális fejlődésére.
Egyesült Királyság – Észak-Írország	A tanári kompetencia szakmai modellje szerint a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy figyelembe vegye a gyermekek közötti kulturális különbségeket.
Egyesült Királyság – Skócia	A leendő pedagógusok számára pontokba szedték azokat a szakmai ismérveket, melyek elsajátításáról tanúbizonyítást kell tenniük a képzés végén. Ezen a listán „A tanítással és a tanulással kapcsolatos kommunikáció és módszerek” cím alatt leszögezik, hogy „a pedagógusnak megfelelő módon kell reagálnia a tanulók körében jelentkező nemi, társadalmi, kulturális, nyelvi és vallási különbségekre”. Ezenkívül a teljes körű beiktatás szabályzata (Standard for Full Registration) részletesen leírja azokat a tulajdonságokat, melyek elsajátítását elvárják a hallgatóktól. Ezek között szerepel, hogy „a beiktatott tanárnak érzékeny és pozitív magatartással kell a diákok körében jelentkező különbségeket (pl. nemi, társadalmi, kulturális, vallási és nyelvi különbségek) tekintetbe venni.”
Norvégia	Az Oktatási Minisztérium 2003 áprilisában kiadott, az általános tanárképző programokra vonatkozó kerettantere szerint a pedagógusoknak ismerniük kell a kétnyelvű vagy többnyelvű tanulók helyzetét, és általános tájékozottsággal kell rendelkezniük a kulturális interakciókra vonatkozóan. A pedagógusok tudjanak együttműködni az eltérő kulturális hátterű szülőkkel. A kötelező oktatásban részt vevő tanulók társadalmi, nyelvi és kulturális sokféleséget képviselnek. A kerettanterv megkívánja, hogy tisztában legyenek azzal, hogy a gyerekek milyen környezetben nőnek fel.

Mindazonáltal mintegy tíz országban a nemzeti szinten megfogalmazott kerettanterv nem szabályozza az interkulturális nevelésre való felkészítés megvalósításának módját a tanárképző intézményekben. A két leggyakrabban alkalmazott gyakorlat, hogy

1. bizonyos tantárgyakban foglalkoznak az interkulturális megközelítéssel, és
2. szakképzett interkulturális nevelő minősítést adnak az erre specializálódott, végzett hallgatóknak.

Az első gyakorlat *Belgium német nyelvű közösségére és Németország, Írország, Lettország, Málta, Szlovénia, Szlovákia, Norvégia és Románia* bizonyos intézményeire jellemző. Az interkulturális nevelés elemeit tartalmazó tantárgyak a legtöbb esetben az idegen nyelvek, a földrajz, a történelem és a hitoktatás. *Norvégiában* ezek a tárgyak a tanárképző programok kerettervének fennhatósága alá tartoznak. *Lettországban* az etika és a társadalomtudomány szakosok játszanak fontos szerepet a kötelező oktatáson belül az interkulturális nevelés megvalósításában.

*Franciaországban, Írországban, Litvániában, Luxemburgban, Hollandiában, Ausztriában, Finnországban, Szlovákiában és Izlandon* speciális modulokat hoztak létre interkulturális nevelés biztosítása érdekében. Ezek tartalmát rendszerint az adott tanárképző intézmény határozza meg. *Ausztriában* például az óvodapedagógusok képzésében a kormány állapította meg az interkulturális kurzusok hosszát, szabadon választható jellegét és tartalmát. A pedagógusképző intézmények tehát valójában csak nagyon kevés országban kapnak egyértelmű

útmutatást arra nézve, hogy a tantervben miként kellene megvalósítani az interkulturális nevelést. Egyes helyeken a segítséget közvetlenül a képzők kapják.

*Hollandiában* az Oktatási Minisztérium leszögezte, hogy az általános iskolai pedagógusképzésnek tartalmaznia kell bizonyos speciális módszereket, melyek az interkulturális nevelés megvalósítását segítik, s ezeket a képző intézmények egymásnak közvetítik.

Az *Egyesült Királyságban (Anglia)* a Tanárképző Ügynökség (*Teacher Training Agency*) 2003-ban a friss diplomás tanárok körében végzett éves közvélemény-kutatása megállapította, hogy a legtöbben úgy érezték, hogy a képzés nem készítette fel őket megfelelően a kulturálisan sokszínű osztályokban való tanításra. Az Ügynökség erre reagálva az *Initial Teacher Training Professional Resource Network* (a tanárképzés szakmai eszközeinek hálózata) kialakítását indította el, mely a jó gyakorlatok megfogalmazását és terjesztését tűzte ki célul. A Hálózat emellett a diverzitással kapcsolatos szemléltető anyagok kidolgozását is vállalta. *Norvégiában* számos intézkedést tettek a multikulturalitás megértésének fokozására az ilyen jellegű képzést nyújtó intézményekben.

Az interkulturális neveléssel kapcsolatos szakmai továbbképzések folyamatosan zajlanak a vizsgált országok nagy többségében, amelyek rendszerint a különböző kulturális háttérrel rendelkező diákok tanításának gyakorlatára vagy módszertanára koncentrálnak. A képzést különböző szervek szolgáltathatják, úgymint tanárképző intézmények, pedagógustársulások, oktatási minisztérium és a belső továbbképzéseket szervező központok stb. Legtöbb esetben a részvétel szabadon választható. *Görögországban* a belső továbbképzésben való részvétel kötelező azokban az iskolákban, ahol interkulturális nevelés folyik.

*Portugáliában* (ahol központilag nem rendelték el az interkulturális nevelésre való felkészítés beépítését a tanárképzésbe) és *Finnországban* útmutatásokat adtak az interkulturális megközelítés kidolgozására, s ez a folyamatos szakmai továbbképzések része. Az óvónők, az általános, valamint a középiskolai pedagógusok szakmai képzésére és hátterére vonatkozó 2001-es portugál törvények konkrétan meghatározzák az interkulturális nevelés megvalósításához szükséges képességeket, melyek elsajátítása szükség esetén akár egy egész életen át tartó folyamat is lehet.

*Finnországban* az Oktatási Minisztérium által 2001-ben létrehozott oktatási program szerint a nyelvi kisebbséghez tartozók és a bevándorlók tanítására vonatkozó képzés a folyamatos szakmai fejlődés prioritását élvező terület.

Az interkulturális nevelés megvalósítása az oktatási intézményekben összetett készségek állandó gyakorlását igényli a tanárok részéről, ezért az oktatási szervektől különleges támogatásra van szüksége. Ennek két fontos eleme a pedagógusképzés és a folyamatos szakmai továbbképzés, de a segítség más formái is szükségesnek tűnnek. Több mint tíz ország fogantatott erre vonatkozó intézkedéseket. Néhány esetben az intézkedések bevezetése csak nemrégiben történt meg.

*Belgium flamand közösségében, Csehországban, Görögországban, Írországon, Lettországon, Ausztriában, Szlovéniában, Finnországban, Svédországban* és az *Egyesült Királyságban* ez azzal párosult, hogy a pedagógusoknak olyan gyakorlati útmutatást és oktatási segédanyagokat biztosítottak, amelyek az interkulturális nevelés fontosságát hangsúlyozták, illetve útmutatóul szolgáltak a végrehajtáshoz. *Dániában* az iskolák az Oktatási Minisztériumhoz fordulhatnak olyan forrásokért és eszközökért, amelyek lehetővé teszik az interkulturális neveléshez szükséges anyag összeállítását. *Németországban* 1996-ban az Oktatási és Kulturális

## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

---

Miniszterek Állandó Konferenciájának céljai között szerepelt a tankönyvek ellenőrzésének támogatása annak érdekében, hogy a különböző kultúrák és társadalmak iránti előítéleteket kezeljék. Célul tűzték ki az interkulturális nevelés oktatási irányelveinek előkészítését is. *Lettországban* és *Norvégiában* a tanárok értekezleteket tartanak az interkulturális nevelés több tantárgyat érintő dimenziójának fejlesztése, illetve e képességeik közös jobbítása érdekében konkrét gyakorlati helyzeteket elemeznek. *Szlovéniában* az iskolák a Nemzeti Oktatási Intézethez fordulhatnak, ahonnan az interkulturális szakemberek ad hoc segítségét kérhetik.

## Összegzés

Az európai országok nagy többségében a politikai viták egyik központi témája a bevándorló népesség integrálása a társadalomba. Néhány országban viszonylag új a bevándorlás jelensége, míg máshol már hosszú múltra visszatekintő tapasztalatokkal rendelkeznek az erre vonatkozó intézkedések alkalmazásában. Azonban a bevándorló népesség jelenléte minden országban olyan valós tényező, melyet figyelembe kell venni.

Az Európai Unió mindezzel tisztában van, s ezért fokozatosan tevékenykedik egy, a tagállamokba való belépés és letelepedés feltételeit szabályozó, egységes eljárás kidolgozásán, mely e feltételeket következetessé is teszi a bevándorlók és a menekültek számára.

A másik nagy feladat annak biztosítása, hogy a bevándorlókat sikerrel integrálják a befogadó társadalmakba. Hogyan valósítható meg a bevándorlók integrálását segítő, megfelelő intézkedések kivitelezése úgy, hogy egyben teljes mértékben figyelembe vesszük a bevándorlók származását és igényeit? E kérdés számos módon megválaszolható, és a felelet azoktól a speciális körülményektől függ, melyekkel minden egyes országnak szembe kell néznie saját esetében.

Az *Eurydice Hálózat* által végzett felmérés elsősorban a bevándorló családokból származó gyerekek iskolai integrálására fókuszált, és az alábbi pontokat létfontosságú tényezőként emelte ki.

## Az oktatás mindenkinek alanyi jogon jár

A legtöbb európai ország feladatának tekinti, hogy így vagy úgy, de *minden bevándorló családból származó gyermek részesüljön az alanyi jogon járó oktatásból*. Ennek érdekében az országok nagy többségében a nemzeti törvényhez szorosan hozzátartozó jogi intézkedéseket tettek. Európai szinten a *Charter of Fundamental Rights* (Alapvető Jogok Chartája)<sup>9</sup> a Szabadságról szóló II. fejezetében a következőket szögezi le:

1. „A tanuláshoz és a szakszerű folyamatos képzés igénybevételéhez mindenkinek joga van.”
2. „Ez a jog magában foglalja az ingyenes, kötelező oktatás igénybevételének lehetőségét.”  
(14. cikk, a tanuláshoz való jog)

---

<sup>9</sup> Az Európai Parlament Elnökeinek Tanácsának és a nizzai Európa Tanács 2000 decemberében tartott ülésének Bizottsága által kinyilatkoztatott és aláírt dokumentum. (A szerk.)

A hivatalos dokumentumok és szándéknyilatkozatok létrehozásán kívül az európai oktatási rendszereknek el kell dönteniük, milyen intézkedéseket tesznek annak biztosítására, hogy *minden iskolaköteles korú gyermek és fiatal tanuláshoz való joga, nemzeti hovatartozásától függetlenül érvényesüljön.*

Bár van néhány olyan ország, mely az e joggal való élést ahhoz köti, hogy a bevándorló családok mennyi ideje élnek az adott ország területén, a legtöbb európai ország teljes mértékben eleget tesz ennek a jogi előírásnak, s minden bevándorló családból származó gyerekekre kiterjeszti, függetlenül attól, hogy milyen státusban vannak. Más szóval: *a menekültek, a politikai menedéket keresők és az ideiglenesen az országban tartózkodók az állandó lakosokhoz és a honpolgárokhoz hasonlóan beirathatják gyerekeiket a befogadó ország oktatási intézményeibe. Ezeknek a gyerekeknek ugyanolyan joguk van az oktatási szervek által biztosított iskolai szolgáltatások és anyagi támogatások igénybevételeire, mint a befogadó ország honpolgárainak.*

Az iskolaköteles koron kívül eső gyerekek esetében a legfiatalabbak oktatása (függetlenül attól, hogy bevándorló vagy honpolgári státusban vannak-e) az általános iskolai képzést megelőző tanuláshoz való jog biztosításának kérdése. A vizsgálat kimutatja, hogy kevés ország hozott létre kifejezetten a kisiskolás korú vagy az óvodáskorú gyerekek tanítására vonatkozó intézkedéseket.

## **Az oktatás hivatalos nyelve biztos pont a befogadó országok oktatási rendszerében**

A nemzeti oktatási szervek tisztában vannak azzal, hogy a bevándorló családokból származó tanulók számára különleges támogató intézkedésekre van szükség ahhoz, hogy ugyanolyan mértékben élvezzék az oktatásból származó előnyöket, mint a honpolgárok gyermekei. Ezek az intézkedések szinte minden országban prioritást élveznek – főként, ha friss bevándorló családok gyerekeiről van szó – azért, hogy legyőzzék a kezdeti nehézségeket, melyek az iskolarendszerbe való mielőbbi integrálódást akadályozzák. Az intézkedések tartalmát mindenekelőtt az a törekvés határozza meg, hogy segítsék a bevándorló gyerekeket a befogadó ország nyelvének ismerete, hivatalos nyelvének mielőbbi elsajátításában. Vitan felül áll, hogy *a befogadó ország létfontosságú az iskola életébe való sikeres integrálódáshoz.* Ennek kifejezett fontosságát az a statisztikai adat is alátámasztja, miszerint az európai országok nagy többségében a bevándorlók a befogadó ország nyelvétől eltérő nyelvet beszélnek.

A nyelvtanulást támogató intézkedések tehát a legelterjedtebbek az európai országokban, függetlenül attól, hogy a bevándorlók gyerekeit rögtön bevezetik-e az oktatás főáramlatához tartozó osztályokba vagy kezdetben (egy átmeneti fázis keretében) elkülönítve készítik-e fel őket a későbbi bekapcsolódásra.

Az ilyen jellegű intézkedések nem pusztán az oktatás nyelvének intenzív elsajátítására koncentrálnak. Azt is figyelembe veszik, hogy az érintett tanulókat integrálják az oktatás főáramlatába. Az 1. táblázat a befogadó országok oktatási rendszerei által alkalmazott különféle nyelvtanító intézkedések előfordulásának gyakoriságát emeli ki.

### A bevándorlók anyanyelve híd két eltérő kultúra között

Az oktatás nyelvének elsajátítását segítő intézkedések bevezetésével párhuzamosan az európai országok többsége segíti a bevándorlók anyanyelvének és hazájában gyakorolt kultúrájának elsajátítását is. Mióta az Európai Gazdasági Közösség 77/486/EEC számú rendelete érvénybe lépett, ennek a szolgáltatásnak a biztosítása elsősorban a befogadó ország oktatási szerveinek felelőssége. Rendszerint ezt a felelősséget megosztják azzal az EU-tagállammal, ahonnan az érintett bevándorlók származnak. A rendelet elsődlegesen azt szerette volna biztosítani, hogy a tagállamokból származó bevándorlók gyerekei maximálisan megőrizték az anyanyelvükben való jártasságukat, és könnyen visszatérhessenek hazájukba, ha majd egyszer esetleg úgy kívánják. A fenti rendelet rendkívüli jelentős volt a 2004 májusában csatlakozott új tagállamok szempontjából, és ezek közül több esetében is befolyásolta a bevándorló gyerekek oktatására vonatkozó politikát.

Napjainkban számos oka van a bevándorlásnak. Ma már nem átmeneti jelenségként kezeljük, mint a 70-es években, hanem az egyre inkább multikulturálissá váló társadalmakkal együtt járó jelenségnek. Számos európai országban a bevándorlók gyerekeinek iskolai integrálásáért felelős személyek továbbra is fontosságot tulajdonítanak a gyerekek anyanyelvi képzésének, de a korábitól nagyon eltérő céllal, miszerint a támogatást azok a tanulók kapják, akiknek a szülei a befogadó országban kívánnak letelepedni. Az oktatási intézmények gyakran próbálják segíteni a családokat *saját anyanyelvükön is* (pl. *többnyelvű kiadványokkal vagy tolmácsok alkalmazásával*), hogy a gyerekek beiratása megfelelő módon történhessen, s ami még ennél is fontosabb, hogy a gyerekek iskolai fejlődését nyomon tudják követni. Végezetül az illetékesek jobban meg tudják állapítani, hogy milyen szintű szolgáltatás a legmegfelelőbb a gyerekeknek, hogy a tanulásban eredményesek legyenek, ha a gyerekek tudását és képességeit az anyanyelvükön mérik fel. Ez azt is jelzi, hogy az illetékesek rugalmasak, *figyelembe veszik az újonnan érkezettek igényeit, és elkötelezettek a szoros interkulturális együttműködés iránt*.

Ahogy az a következő összefoglaló táblázat is jelzi, a különféle, a bevándorlók gyerekeinek a befogadó ország oktatási rendszerébe való integrálását célzó nyelvoktató intézkedések nem egyforma prioritásúak. Bizonyos (dőlt betűvel szedett) intézkedéseket jelenleg csak néhány országban valósítanak meg.

Amikor a nyelvi támogatás két fő formáját a kitűzött céljuk függvényében vizsgáljuk, számos lehetőség válik nyilvánvalóvá. Egyrészt, hogy sok országban a bevándorló szülők aktív bevonása kiemelkedő szerepet játszik gyermekeik iskolai teljesítményében. Meglehetősen elterjedt gyakorlat a befogadó ország oktatási rendszeréről a bevándorlók anyanyelvén készült tájékoztató anyagok publikálása, valamint tolmácsok biztosítása. Másrészt, hogy a bevándorló családok gyermekeinek jártasságát a befogadó ország hivatalos tanítási nyelvében rendszerint már a kezdetekben *felméri* annak megállapítására, *hogy milyen szintű segítség és szolgáltatás felel meg nekik a legjobban*. Végezetül pedig, annak érdekében, hogy a bevándorlók gyermekei a lehető legjobb iskolai teljesítményt érhék el, a tárgyalt országok legtöbbszörében a tanítás *hivatalos nyelvének intenzív oktatását kínálják*, míg az anyanyelv oktatása valamivel korlátozottabb (csak bizonyos nyelveket tanítanak és a legtöbb esetben az órákat iskolaidőn kívül tartják).



## Az interkulturális nevelés mint általános megközelítés

### 2. táblázat

A bevándorlók gyermekeinek nyelvtanulását támogató intézkedések az általános iskolai képzést megelőző és a kötelező, nappali oktatás keretén belül, 2003/04

A NYELVTANULÁST SEGÍTŐ INTÉZKEDÉSEK		
	A befogadó ország nyelvén történő oktatás	A bevándorló tanulók anyanyelvén történő oktatás
<b>Útmutatók és a szülők segítése</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Az oktatás hivatalos nyelvének tanítása a bevándorló szülőknek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A bevándorló tanulók nyelvén készült információs anyag publikálása, mely tájékoztatást ad az oktatási rendszerről</li> <li>Tolmács biztosítása a bevándorló szülők és diákok számára</li> </ul>
<b>A szolgáltatás megfelelő szintjének megállapítása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Az oktatás nyelvének szintfelmérő értékelése annak megállapítására, hogy a bevándorlók gyermekei milyen nyelvtudással érkeztek az országba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A bevándorló diákok szintfelmérése az anyanyelvükön történik</li> </ul>
<b>A fejlődés elősegítése iskolai tanulás útján</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Az oktatás nyelvének intenzív tanulása</li> <li>Az iskolaköteles kor előtti gyerekek nyelvtanulási programjainak fejlesztése</li> <li>A tanárképzés és/vagy tanár továbbképzés során a tanítás nyelvét idegen nyelvként oktató módszerek átadása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A bevándorlók gyerekei számára az anyanyelv oktatása (bizonyos nyelvek esetében ez gyakran az iskolaidőn kívül történik és/vagy szabadon választható tárgyként szerepel)</li> <li>Részből az oktatás hivatalos nyelvén, részben a bevándorlók gyermekeinek anyanyelvén történő bilingvis tanítás</li> </ul>

A csak néhány országban bevezetett intézkedések dőlt betűvel szedettek

Forrás: Eurydice

## Az interkulturális nevelés mint általános megközelítés

Az interkulturális nevelés az oktatás olyan megközelítését is magában foglalja, mely elősegíti az egymástól nagymértékben eltérő kultúrák interakcióját. Az interkulturális nevelés azon szándéka, hogy minden tanuló hasznára váljon, rámutat az iskoláknak a kulturális sokszínűséggel szembeni tisztelet és türelem kialakításában játszott szerepére. Jelenleg az európai országok nagy többsége figyelembe veszi ezt a dimenziót, ami legalább annyira centrális a tanítás tartalmára, mint annak módszertanára. Általában véve a nemzeti tantervek az interkulturális szolgáltatást „horizontális” alapon kínálják (vagyis a tanterv teljes egészére kiterjedően) vagy bizonyos tantárgyakon belül teremtenek meg olyan pontokat, melyek



## A bevándorlók gyermekeinek integrációja...

---

teret engednek a kulturális nevelés megvalósításának. Gyakran előfordul, hogy az európai országok tantervei a két megközelítést kombinálják.

Egyes országok kiszélesítik az interkulturális megközelítést, az egész iskolai közösség működéséhez tartozó lényeges aspektusnak tekintik, és keresik azokat a módokat, melyek segítségével ez a megközelítés tanítható. Ennek eredményeként egyes országokban olyan iskolaidőn kívüli tevékenységeket szerveznek, amelyek az oktatási intézményekben képviselt különböző kultúrák közti párbeszédre és interakción alapulnak. Ha ez az újszerű, nyitott szemlélet uralkodik, a bevándorlók gyermekeinek integrálását minden érintett pozitív, természetes eseményként élheti meg, tartozzon akár a bevándorlók, akár a honpolgárok közösségéhez.

## Tanárképzés és új készségek fejlesztése<sup>10</sup>

A bevándorlás és az interkulturális nevelés elterjedése elkerülhetetlenül azzal jár, hogy az Európában dolgozó pedagógusoknak *új készségeket kell mozgósítaniuk*.

Amint azt a vizsgálat hangsúlyozza, a következő három tevékenységi területen van szükség a tanárok és a többi szakember munkájára:

- *A bevándorlók gyermekeinek támogatása, különös tekintettel az oktatás hivatalos nyelvének tanítására.*
- *A bevándorló családokból származó gyermekek anyanyelvének és hazai kultúrájának oktatása.*
- *Az interkulturális nevelés kifejlesztése az összes tanuló érdekében.*

A pedagógusok nem mindig rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, melyek a fenti feladatok elvégzéséhez szükségesek. A *tanárképzés*, de mindenekelőtt a szervezett folyamatos *szakmai továbbképzés* fokozatosan beemelt olyan témákat is, melyek az iskolákban és a társadalomban jelentkező multikulturalitásra koncentrálnak. Egyes országok oly módon igyekeznek megvalósítani a bevándorlók gyermekeinek integrálását, hogy az őket tanító pedagógusoknak *képzési modulokat* és szakirányú oktatást kínálnak, ezek gyakran vonatkoznak az oktatás hivatalos nyelvének idegen nyelvként való tanítására.<sup>11</sup>

Ami a bevándorló családokból származó gyerekek anyanyelvének, illetve hazai kultúrájának a tanítását illeti, a megfelelő tanárképzés biztosítása már sokkal korlátozottabb. E feladatokra gyakran a befogadó ország és a bevándorlók hazája közötti kölcsönös egyezmények keretén belül próbálnak tanárokat toborozni. Következésképpen ezek a pedagógusok nem a befogadó országnak, hanem a bevándorlók hazájának rendszerében szereztek meg képességeiket. Az ő képzésük minőség-ellenőrzése sokkal nehezebb, s megköveteli az EU-tagállamok és a kívülálló országok szorosabb együttműködését a szakképesítések elismerésében és elfogadásában.

---

<sup>10</sup> A pedagógusképzésben mára hazánkban is megjelent az interkulturális/multikulturális nevelési feladatokra való felkészítés igénye. Számos felsőoktatási intézmény kínál olyan kurzusokat, amelyek ezzel a kérdéssel foglalkoznak. Ugyanakkor a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése során – EU-támogatással – megszületett pl. egy a tanárképzésben használható kötet: TORGYIK JUDIT – KARLOVITZ JÁNOS TIBOR: *Multikulturális nevelés* címmel, Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006. (A szerk.)

<sup>11</sup> Pl. a magyar mint idegen nyelv tanítása külföldiek, bevándorlók számára. (A szerk.)

Végezetül néhány európai ország új intézkedéseket is tesz azoknak a pedagógusoknak a támogatására, akik az egyre sokfélébb és többnyelvűvé váló csoportokkal dolgoznak. Ilyen intézkedés például az interkulturális nevelés megkönnyítését szolgáló segédeszközök kifejlesztésének anyagi támogatása vagy szakirányú szolgáltatás biztosítása azokban az intézményekben, amelyek ezt igénylik.

### Az eredmények értékelése

A bevándorló családokból származó gyerekeknek nyújtott támogatásnak, illetve az interkulturális nevelés megvalósításának értékelése nem elterjedt gyakorlat Európában [lásd az Eurydice honlapján ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)) közölt nemzeti szintű összefoglalókat]. Amikor erre sor kerül, akkor is általában csak az iskola hibás gyakorlatával szembeni küzdelem része. A rendelkezésre álló adatok mindössze az iskolalátogatásra és az iskolából való hiányzásra vonatkoznak a bevándorlók, valamint a honpolgárok gyermekeinek esetében.

Ráadásul a bevándorló családokból származó gyerekek támogatásának megléte és természete gyakran a területi vagy a helyi (vagy mindkettő) hatóságoktól, sőt akár maguktól az oktatási intézményektől függ. Ahol ilyen mértékű a decentralizáció, ott az eredményekre vonatkozó adatok szigorú, megbízható alapokon való gyűjtése nem könnyű feladat.

Hangsúlyoznunk kell továbbá, hogy egyes országok esetében az értékelés korai is lenne, mivel a támogató intézkedéseket még csak nemrégiben vezették be.

Az európai országok oktatáspolitikai szakértői nehéz feladattal néznek szembe. A ma már a legtöbb oktatási intézményre jellemző kulturális sokszínűségből minden érintett (a bevándorlók és a honpolgárok gyermekei, valamint a tanárok és a szülők) számára előnyt kell kovácsolni.

E kérdések alapos vizsgálata során jelen tanulmányunk egyértelmű jeleket talált azokra az erőfeszítésekre, melyeket az európai országok tesznek a bevándorló családokból származó gyermekek iskolai integrálására, s melyek összhangban vannak a gyerekek igényeivel is. Ahogyan azt korábban már megállapítottuk, ezeknek a gyerekeknek az iskolába való felvétele és az intézményben kapott támogatása országonként változó. A legtöbb ország lehetőséget ad ún. *átmeneti osztályokban való kezdésre, elkülönített órák tartására, az egyéni vagy csoportos segítség igénybevételére*. Ez utóbbi főleg az oktatás hivatalos nyelvének elsajátítására vonatkozik. Az itt felsorolt intézkedések megvalósítása független attól, hogy az iskolaköteles korú fiatalok körében milyen arányt képviselnek a külföldi tanulók.

A rendelkezésre álló demográfiai adatok alapján tehát úgy tűnik, hogy azok az országok, ahol a fiatal külföldiek nem nagy arányban szerepelnek az iskolai populációban, nagyjából ugyanolyan mértékben tesznek intézkedéseket e növendékek támogatására, mint azok az országok, ahol ez az arány jelentősen nagyobb. Fontos megemlíteni, hogy vannak olyan országok, melyekben a bevándorlás jelensége viszonylag új és folyamatosan erősödő tendencia. A bevándorlók gyermekeinek felvétele a befogadó ország oktatási rendszerébe és a róluk való gondoskodás megoldása egyre sürgetőbb kérdés. Ennek eredményeként az olyan országok, mint például Spanyolország és Írország (melyeket a múltban jobban kötöttek a bevándorlás jelenségéhez) nemrégiben *egész sor kezdeményezést vezettek be kifejezetten a bevándorló családokból származó gyerekek integrációjának ösztönzésére*.



# Donna M. Gollnick – Philip C. Chinn

## Multikulturális nevelés<sup>1</sup>

---

*A különböző környezetből érkező diákok oktatása nagy kihívás a pedagógusok számára, s ebben a megfelelő módszerek komoly segítséget jelentenek. Mindennek már kiforrott módszertana van az USA-ban, ami számunkra is értékes tanulságokkal szolgál. Mely eszközök a hatékonyak? A szerzők számos vonatkozását veszik sorra a multikulturális nevelés iskolai megvalósításának. Például rávilágítanak a tanári elvárások és a diákok teljesítménye közötti összefüggésekre, a rejtett tanterv és az iskola légkörének gyermekekre gyakorolt hatásaira, a különböző tanulók megismerésének, elfogadásának hatékony módjaira. Szólnak arról is, hogy a multikulturális nevelés egyúttal állampolgári nevelést, demokratikus, kritikus gondolkodásra nevelést is jelent, a diákság civil kezdeményezéseinek támogatására is felszólítanak.*

\* \* \*

„Először magadban kell létrehozni a változást, melyet a világtól elvársz.”

Mahatma Gandhi

*Natisha Loftis a tanév kezdete óta nem váltott szót tanáraival. Nem mintha „rossz” tanuló lett volna, feladatait lelkiismeretesen elkészítette, általában négyeseket kapott. Az biztos, hogy nem okozott gondot a pedagógusoknak. Így aztán Williams, a középiskola nevelési tanácsadója meglepődött, amikor megtudta, hogy Natisha kimarad az iskolából. Már két éve volt a lány tanácsadója, de nem nagyon emlékezett rá. Mindenesetre az ő feladata volt, hogy elbeszélgessen azokkal a tanulókkal, akik valamilyen ok miatt távoztak az iskolából.*

*Natisha elmondta, hogy számára az iskolába járás a következőket jelenti: bejön az iskolába, meghallgatja a tanárokat, aztán hazamegy. Az iskola unalmas hely, semmi köze sincs az igazi élethez. Otthon őt kistestvér felnevelésében segít az apjának. Elképzelhető, hogy munkát kap ugyanannál a takarítócégnél, ahol az apja is dolgozik. Abban viszont egészen biztos, hogy semmi olyat nem tanul az iskolában, ami hozzásegítené egy jó álláshoz. Több mint tíz iskolapadban eltöltött év után, hallgatva a pedagógusokat, látva a tankönyveket, tudja, hogy körülbelül annyi az esélye arra, hogy tanár vagy hírszerkesztő riporter legyen, mint hogy megnyerje az ötöst a lottón. Utoljára akkor érdeklődött tanár a családjáról, amikor hatodikos korában az anyja elhagyta őket. A templom az egyetlen hely, ahol úgy érzi, figyelnek rá.*

*Az iskola tehát elhallgattatta Natishát. Az órák nem adtak tartalmas élményt. Lehet, hogy az anyag fontos volt a tanároknak, de Natisha semmi összefüggést nem látott az iskolai tanulmányok és saját élete között. Miért döntött úgy, hogy kimarad? Hogyan lehetne a tananyagot tartalmasabbá tenni a nem fehér és nem középosztálybeli tanulók számára? Hogyan lehetne tanulásra buzdítani a Natishához hasonló diákokat?*

---

<sup>1</sup> DONNA M. GOLLNICK – PHILIP C. CHINN (2004): Education That Is Multicultural. In DONNA M. GOLLNICK – PHILIP C. CHINN: *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Pearson Merill Prentice Hall, New Jersey, 319–353. DONNA M. GOLLNICK a National Council for Accreditation of Teacher Education munkatársa Washingtonban PHILIP C. CHINN a California State University munkatársa Los Angelesben.

## Multikulturális nevelés

A kulturális ismeretek beillesztése a tanításba nem könnyű feladat. Kezdetben a pedagógusnak tudatosan figyelni kell erre akkor is, amikor a diákokkal dolgozik, és akkor is, amikor az órákat és a házi feladatokat tervezi. A multikulturális neveléshez a lelkes tanuló hozzáállásával kellene közelednie, annak tudatában, hogy a sajátjától eltérő kulturális háttérű diákoktól és a környezetükhöz tartozóktól sokat fog tanulni. Előfordulhat, hogy figyelmeztetnie kell magát, hogy eszme- és gondolatvilága, illetve cselekedeteinek sora a saját kulturális és élettapasztalatából ered, s ez nagyban eltérhet a diákjaitól. A pedagógusnak meg kell ismernie tanuló iskolán kívüli életét és családi háttérét, élettapasztalatait, s az így szerzett ismereteket be kell illesztenie a tanításba. A diákok értékrendjét az iskolán belüli, de az iskolán kívüli valóság viszonyában is érvényesíteni kell, s ez olyan tevékenység, ami csak akkor végezhető hitelesen, ha a pedagógus elfogadja, hogy diákjainak kultúrája ugyanolyan értékes, mint a sajátja.

A pedagógus számára gyakran hátrányt jelent, hogy diákjaitól teljesen eltérő környezetben lakik, és lehet, hogy soha nem is lakott a tanulóéhoz hasonló környéken. Legtöbbször tehát csak azokkal a szülővel találkozik, akik el tudnak menni a szülői értekezletre vagy akik bejelentkeznek a fogadóórájára. Ritka, hogy a pedagógus családot látogatna vagy aktívan részt venne a közösségi tevékenységekben. Hogyan fogjunk hozzá mások kultúrájának megismeréséhez? Az egyik lehetőség, hogy az antropológusok és etnográfusok példáját követve *megfigyeléseket végzünk*, és odafigyelünk arra, ahogyan a gyerekek a tanteremben vagy az iskolaudvaron viselkednek. Egy másik módszer, hogy *meghallgatjuk* a diákok és a szüleik által megélt tapasztalatokról szóló saját beszámolókat. Elmerülhetünk más kultúrák tanulmányozásában. Úgy is megismerkedhetünk mások nézeteivel, ha olyan cikkeket és könyveket olvasunk, melyeket más rasszhoz, etnikai, szocioökonómiai és vallási csoporthoz tartozó férfiak vagy nők írtak. Ha részt veszünk a közösségi, vallási vagy etnikai rendezvényeken, megint csak új nézőpontból ismerhetjük meg a diákok kultúráját.

Diákjaink kultúrájáról szerzett ismereteink lehetővé teszik, hogy a tananyagot tartalmasabban, értelmezhetőbbé tegyük úgy, hogy az anyagot előzetes ismereteikhez, az általuk megélt tapasztalatokhoz kapcsoljuk. Ismereteink abban is segítenek, hogy a diákokat és a kultúrájukhoz tartozó történelmet helyezzük az oktatás középpontjába, hogy képességeiket, leendő hivatásbeli és társadalmi szerepeiket kibontakoztathassák. Ennek során megtanulnak hinni saját képességeikben, és a tanulás aktív részesei lesznek. A diákoknak nem kell ahhoz magukévá tenniük a domináns kultúrát, hogy tanulmányaikban sikeresek legyenek. Az iskolán belül és kívül egyaránt meg kellene őrizniük saját kulturális identitásukat.

A multikulturális nevelés megkívánja a pedagógustól, hogy a kulturális pluralizmust a teljes tanulási folyamatba bevonja. Ha az etnikai és a nemi hovatartozás kérdései nem kapcsolódnak a tananyaghoz, akkor a diákok nem tanulják meg, hogy mindezek annak a komplexumnak a szorosan összetartozó elemei, amit úgy hívunk: *önmagunk*. A nevelésben a személyiség egészét befolyásoló minden tényt összefüggő egységben kell szemlélni. Ha például olyan tevékenységeket alakítunk ki, amelyek szembeszállnak ugyan a rasszizmussal, de továbbra is hordozzák a nemi diszkrimináció elemeit, akkor nincs szó multikulturális nevelésről. Hasonlóképpen nem mellőzhetjük a színes bőrű és a szegény sorsú nők említését, amikor a nemi diszkriminációról és a nőkérdés más aspektusairól beszélünk.

Minden oktatási tevékenységnek multikulturális szemléletűnek kellene lennie, és minden iskolai osztályban a demokrácia, a méltányosság és a társadalmi igazságosság modelljének kellene érvényesülni. Ennek megvalósítása a pedagógus feladata:

- Állítsa a diákot a tanítás és a tanulási folyamat középpontjába.
- Támogassa az emberi jogokat és a kulturális különbségek iránti tiszteletet.
- Higgyen abban, hogy minden diák tud tanulni.
- Méltányolja és használja is fel a tanításban a diákok mikrokultúrájából származó élettapasztalatokat és a diákok életrajzi történéseit.
- Elemezze kritikusan az elnyomás és a hatalom közvetítette viszonyokat, hogy érthetővé tegye a *rasszizmus*<sup>2</sup>, a *nemek szerinti diszkrimináció*<sup>3</sup> és a társadalmi osztályok alapján történő megkülönböztetés jelenségeit, illetve a sajátos szükséglettel élőknek a *fiatalokkal vagy idősekkel szembeni diszkrimináció*<sup>4</sup> kérdéseit.
- A társadalmi igazságosság és egyenlőség előmozdítása érdekében kritikus szemlélettel beszéljen a társadalomról.
- A demokratikus társadalom fenntartása érdekében vegyen részt közösségi tevékenységekben.

A tanárok az iskola más dolgozóival együtt változtathatnak a helyzeten. A multikulturális oktatás és tantermi légkör megvalósítása létfontosságú ahhoz, hogy a pedagógusok és a diákok szociális érzékenységre tegyenek szert.

## A közvélemény támogatása

Az ember időnként úgy érzi, hogy az iskolákban és a társadalomban egyaránt kevesen állnak ki a társadalmi-kulturális sokszínűség mellett. A közvélemény-kutatások azonban mást mutatnak. A diákok nagy többsége úgy gondolja, hogy szükséges lenne tanulni az eltérő háttérű csoportok történelméről és kultúrájáról (*Metropolitan Life Insurance Company, 1996a*). Egy országos közvélemény-kutatás során a megkérdezett felnőttek közel 90 százaléka egyetértett azzal, hogy az állami iskolákban tanítani kell a társadalmi különbségekről (*National Conference for Community and Justice, 1994*). Ennek ellenére minden negyedik tanuló arról számolt be, hogy ilyen jellegű órák nincsenek iskolájában.

<sup>2</sup> *Rasszizmus*: „Azt jelenti, hogy hamis okfejtéssel öröklött személyiségjegyeket vagy viselkedési jellegzetességeket tulajdonítunk egy bizonyos fizikai külsővel rendelkező embercsoportnak. A rasszista pedig olyasvalaki, aki meggyőződéssel vallja, hogy bizonyos fizikai jegyekkel rendelkező emberek állítólagos felsőbb- vagy alacsonyabbrendűsége biológiailag magyarázható.” [GIDDENS, A. (2003): *Szociológia*. Budapest, Osiris] (A szerk.)

<sup>3</sup> *Nemek szerinti diszkrimináció*: Az egyének megkülönböztetése annak alapján, hogy férfi vagy nő az illető. Pl. munkahelyi felvételnél bizonyos esetekben tapasztalható a nemi diszkrimináció, amikor inkább a férfiakat preferálják, vagy amikor ugyanazért a munkáért a nők alacsonyabb bérezésben részesülnek. (A szerk.)

<sup>4</sup> *Életkor alapján történő diszkrimináció* (ageism): Az egyének megkülönböztetése annak alapján, hogy az illető fiatal vagy idősebb. Pl. a munkaerőpiacon gyakran háttérbe szorulnak azok a fiatalok, akik még pályakezdők, illetve a negyven év felettek és a nyugdíjhoz közel állók. (A szerk.)

A közvélemény a dolgozók és a tanárok körében is szívesen látja a sokszínűséget. A *Business Higher Education Forum* felmérése szerint a válaszolók 80 százaléka értékesnek és hasznosnak tartja e jelenséget. Egyetértettek abban: fontos, hogy a munkahelyeken a dolgozók különböző kulturális és egyéb háttérrel rendelkezzenek, míg 85 százalékuk szerint mindez a jövő gazdasága szempontjából is jelentős szerepet játszik (*Felmérés, 2000*). A megkérdezettek 90 százaléka úgy gondolta, hogy a sokszínűség, a „felsőoktatás minősége szempontjából is fontos”. Egy, a tanári foglalkozással kapcsolatos közvélemény-kutatásban részt vevők közel 60 százaléka vélekedett úgy, hogy nagyon, de legalábbis valamennyire lényeges, hogy a diákokat a sajátjukétól eltérő etnikai/kulturális háttérű tanárok is tanítsák (*Recruiting New Teachers, 1998*).

A közvélemény szerint a fehér és a színes bőrű diákok nem azonos esélyeket kapnak a tanuláshoz. A *Recruiting New Teachers* (1998) által végzett felmérésben a megkérdezettek több mint háromnegyede úgy gondolta, hogy a jómódú tanulók esélyei jobbak, mint az alacsony jövedelmű környezetből származó diákok esélyei. Ugyanakkor a megkérdezettek 80 százaléka úgy látta, bizonyára lehetséges az egyenlő esélyek biztosítása, ennek megvalósítását országos céllá kellene tenni.

### A támogató szándék

A multikulturális nevelés olyan tantestületet kíván, amelyben megvan a *szándék* az eltérő háttérű diákok támogatására. Ez az attitűd értékrendet, elkötelezettséget és szakmai-etikai hozzáállást jelent, ami nemcsak a tanítást határozza meg, hanem azt is, ahogyan a tanár a diákokhoz, családjukhoz, az iskolán kívüli közösségükhöz és kollégáihoz közeledik. A pedagógus viszonyulása hatással van a növendékek tanulására, motiváltságára és fejlődésére, valamint a saját szakmai fejlődésére. Ezt a törekvést az értékrendekhez kötődő olyan eszmék és magatartásformák befolyásolják, mint a *törődés, méltányosság, őszinteség, felelősségérzet és társadalmi igazságosság* (*National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2000*). Ha a pedagógus nem tiszteli a diákjait, lenézi kultúrájukat és életpasztorátukat, akkor nem képes a multikulturális nevelésre.

A tanároknak engedélyt kell kapniuk attól az államtól<sup>5</sup>, amelyikben dolgozni szándékoznak. A legtöbb államnak megvan a saját engedélyezési szabályzata, ami tartalmazza az elvárt ismereteket, tanári képességekre és attitűdökre vonatkozó kritériumokat, melyek alapján az engedélyt kiállítják. A szabályzattal rendelkező államok a következő – a kulturális sokszínűség fontosságát hangsúlyozó – elvárásokat támasztják a pedagógusokkal szemben:

- A tanár elfogadja, hogy *minden* gyerek képes magas szintű eredményekre, és minden gyereket kitartóan segít a siker elérésére.
- Értékeli, nagyra becsüli a kulturális sokszínűséget, tiszteletben tartja a diákok eltérő adottságait, tehetségét és nézeteit, valamint elkötelezetten az „egyéni adottságokhoz mért érdemek” elvét valósítja meg munkájában.

---

<sup>5</sup> USA-államok. (*A ford.*)

- Tiszteli a diákokat, az eltérő személyes és családi háttérrel, különféle képességekkel, más-más tehetséggel és érdeklődéssel rendelkező individuumot látja bennük.
- Érzékeny a közösségi és kulturális normák iránt.
- Érezteti a diákokkal, hogy emberi értékeik miatt részesülnek megbecsülésben, segít megtanulniuk mások megbecsülését.
- Méltányolja a különböző nézőpontokat, és rávezeti a diákokat, hogy a tudás birtokosainak nézőpontja határozza meg az ismeretek fontossági sorrendjét.
- Lelkesedik a szaktárgyáért/szaktárgyaiért, és felismeri e tárgyak és a mindennapi élet közötti összefüggéseket.  
(*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1992*)

Az ilyen módon elkötelezett pedagógus képes építeni a különböző háttérű diákok kultúrájára, élettapasztalatára, és segíteni a széles körű, magas szintű tanulást. A fejezet további részében arról lesz szó, milyen ismeretekkel és készségekkel tehetjük multikulturálissá az oktatást, valamint az osztály és az iskola életét.

## A tanterv megújítása

A tanterv több mint az úgynevezett hivatalos tanterv, nem egyszerűen csak a tanulnivalók összessége, hanem politikai tényező is.

*„Nemcsak bizonyos érdeklődési körök és tapasztalatok kialakítását, illetve létrehozását képviseli, hanem küzdőporondja annak a harcnak is, melynek során eldől, kinek a tekintélyszemlélete, történelme, jelene és jövője érvényesül az iskolákban.” (McLAREN–GIROUX, 1995).*

Kinek a kultúrája és értékrendje tükröződik az elfogadott tantervben, tankönyvekben és kiegészítő olvasmányokban?

A tananyagnak multikulturálisnak és minden diákra érvényesnek kellene lennie – osztálytól és tantárgytól függetlenül. A homogén környezetben élő diákoknak ugyanolyan fontos megismerni és megérteni az Amerikában és a világon tapasztalható sokszínűséget, mint amilyen fontos ugyanez a heterogén közegben élő diákok számára. A kevésbé sokszínű környezetben élőknek éppen azért kell tanulni erről, mert ritkán találkoznak eltérő kulturális háttérű emberekkel. Meg kellene tanulniuk őket megbecsülni, s hogy nem kell félni tőlük. Azt is meg kellene érteniük, hogy a világról és eseményeiről alkotott más nézetek a sajátjukétól eltérő tapasztalatokon alapulnak. Például az internet megkönnyítheti a kapcsolatfelvételt a más kultúrákhoz tartozókkal, az ismerkedést az idegen kultúrákkal.

Bár nem minden közösségben van jelen azonos mértékben az etnikai sokszínűség, a sokféleség mindenütt jelen van. A pedagógusnak meg kell állapítania, hogy milyen mikro-kultúrák léteznek a tágabb közösségében. Az amerikai rezervátumok területén vagy a közelükben álló iskolákban egyformán lesznek törzsi származású és nem őslakos amerikai gyerekek. A nagyvárosi iskolákra jellemző az etnikai és szocioökonómiai szempontból is változatos diákpuláció. A nagyvárosok elhanyagolt, zsúfolt negyedeiben működő iskolák nagy arányban fogadják az alacsony jövedelmű családok gyerekeit. A vidéki iskolákban egyaránt vannak



alacsony jövedelmű és a középosztályba tartozó családokból származó gyermekek. Az eltérő kulturális háttérű diákpapulációval rendelkező iskolában dolgozó pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell ehhez a környezethez, különben ők is és a diákjaik is szenvedni fognak.

A jelenlegi tanterv a domináns csoport történelmén, tapasztalatain és nézőpontján alapszik. Ez a többi csoport tapasztalatának háttérbe szorítását eredményezi. A multikulturális nevelés az igazság kimondását kívánja. A sokszínűség már az európaiak érkezésekor is létezett az Egyesült Államokban, és az idő múltával még változatosabb lett. Ha a tanítás során úgy teszünk, mintha csak egy csoport lenne érdemes a tananyagban való szereplésre, akkor nem mondunk igazat. Ezzel azt sugalljuk, hogy csak egyetlen csoport igazán fontos, s ha te történetesen egy másik csoporthoz tartozol, akkor kevesebbet érsz, mint azok, akikről tanulsz. Az olvasó hogyan érezné magát, ha a tananyagban soha nem találkozna olyan utalásokkal, melyeket önmagára, családjára vagy saját közösségére vonatkoztathat?

A más csoportokra vonatkozó tananyag a diák és a tanár számára egyaránt elérhető. Talán egy kicsit nehezebb – de nem lehetetlen – anyagot találni a mikrokultúrákról vagy azokról a kultúrákról, amelyek még viszonylag újak az Egyesült Államokban. Diákok és tanárok egyaránt használhatják az internetet információkeresésre, beleértve a személyes beszélgetéseket, művészeti alkotásokat, zenét és családtörténetet. Kétségtelen, hogy a tanár nem lehet ismerője annak a több száz etnikai és vallási csoportnak, amely Amerikában létezik, de mindenképpen meg kellene próbálni beépíteni valamit a tananyagba azokról, akik saját iskolája körzetében élnek – még akkor is, ha az osztályokban nincsenek képviselői. Nyugat-Pennsylvaniában például az amishokról szóló ismeretekkel és információkkal kellene kiegészíteni az anyagot. Az amish diákok ettől az iskola megbecsült tagjainak érzik majd magukat, a többiek pedig láthatják, hogy a kulturális sokszínűséget elfogadják és méltányolják az iskolában. A délnyugati vidékeken a mexikói származású és az őslakos amerikaiakra vonatkozó ismeretekkel kellene kiegészíteni az anyagot. Az ország más területein pedig a mormonok, a moszlimok, a vietnami amerikaiak, a lakoták, a jamaicai amerikaiak, afroamerikaiak, kínai amerikaiak és még sok más etnikai csoport történelmét, tapasztalatait, nézőpontját kellene integrálni az oktatásba. A diákoknak látniuk kell, hogy a tananyag róluk is szól, különben nem érzik magukat az iskola integráns részének.

A pedagógusokat óva intjük attól, hogy a kulturális csoportokra csak felszínes figyelmet szánjanak. A multikulturális nevelés jóval több, mint pusztán másféle ételekről, ünnepekről, szórakozási lehetőségekről, hősökről szóló tanítás. Még az sem multikulturális nevelés, ha egész februárban az afroamerikai történelem áll a középpontban. A multikulturalizmus sokkal összetettebb és áthatóbb annál, semhogy el lehetne intézni egy órával, egy tanítási témakörrel vagy egy hónapnyi tanulással. Egyfajta szemlélet ez, mely áthatja az egész tananyagot.

A különböző csoportokra vonatkozó konkrét tartalom mennyisége tantárgyanként változik, de a kulturális pluralizmus minden óra keretében érzékeltethető. Függetlenül attól, hogy a diákok mennyire asszimilálódtak, a tanár felelőssége, hogy megértesse velük a társadalmi-kulturális sokszínűség jelenségét, hogy beszéljen nekik a domináns és a kisebbségi csoportok tagjainak tetteiről, és megismertesse velük a többségtől eltérő kulturális háttérrel rendelkezők véleményét.

A multikulturalizmus nem valamiféle felzárkóztató célú folyamat, melynek célja, hogy mindenkit egyre hasonlatosabbá tegyen a domináns csoporthoz. Amikor a pedagógus az emberi sokféleségről való tanítást a tananyagba integrálja, akkor a különbségeket nem szabad leküzdésre váró hátránnyá feltüntetni. Az a tanár, akinek az a meggyőződése, hogy saját

kultúrája felsőbbrendű, mint diákjaié, nem nyeri el azt a bizalmat, melynek birtokában minden tanulót egyformán tudna segíteni.

A kezdők számára a multikulturális nevelés plusz felkészülési időt kíván, hogy megtalálják azokat a módszereket, melyekkel a tananyagban és a tanításban a sokszínűséget bemutatgatják. Ahogy a pedagógus egyre több tapasztalatot szerez, ez a folyamat ösztönössé válik, s már nem igényel oly sok időt, mint eleinte. A tanár azonnal fel fogja ismerni, melyik anyag nem multikulturális, és képes lesz a tananyagot az eltérő nézőpontokat tükröző elemekkel kiegészíteni.

## A kulturálisan releváns oktatás

A *kulturálisan releváns oktatás* a multikulturális nevelés alapvető eleme. Ez a pedagógia megerősíti a diákokat saját kultúrájukban, a diákok kultúráját mint erösséget tekinti, és megengedi, hogy a kulturális különbségek a tanítási folyamat során megjelenjenek. Ez a pedagógia feltételezi, hogy a kultúra befolyásolja a diákok tanulását (SMITH, 1998).

GLORIA LADSON-BILLINGS (1994) olyan tanárok módszereit tanulmányozta, akik sikeresen tanítottak afroamerikai diákokat. Tanulmányában hat – a kulturálisan releváns oktatást jellemző – vonást ad meg:

- Az oktatási, gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális szempontból legbizonytalanabb jövőjű diákokat a kulturálisan releváns tanítás segíti az osztály *intellektuális* vezetőivé válni.
- A diákok az osztályközösség tagjai, nem izoláltan, kontextusukból kiemelten oktatott tanulók.
- A diákok valós élettapasztalata legitimmé válik, mert azt a „hivatalosan elismert” tananyag részévé teszik.
- A tanárok és diákok tágabb értelemben vett kulturális tájékozottsággal rendelkeznek a sokszínűségről, ez jelenti egyaránt az írott anyagok ismeretét és a szóbeli tájékozottságot is.
- A tanárok és a diákok közösen küzdenek a jelenlegi állapotok ellen.
- A tanár saját magát közéletet formáló lénynek tartja.

A következőkben az oktatási folyamat olyan elemeit vizsgáljuk meg, melyeket egy kulturálisan érzékeny tanárnak figyelembe kell venni, illetve ki kell fejleszteni. Máris kezdjék el ezek gyakorlatát beilleszteni a saját óraterveikbe! Keressék e gyakorlat jegyeit más tanárok óráin is! Állapítsanak meg további – releváns tanítást támogató – elemeket!

## A tanár szigorú elvárásai

Sajnos vannak pedagógusok, akik pusztán azért, mert egy diák más mikrokultúrához tartozik, másként bánnak vele. A kutatók különböző elvárásokat és viszonyulást tapasztaltak a tanárok körében a diákokkal szemben, rasszhoz, nemi és társadalmi osztályhoz tartozásuk alapján. Vannak pedagógusok, akik eleve keveset várnak el a színes bőrű és az alacsony jövedelmű családokból származó diákoktól. Ezek az elvárások gyakran bizonyos csoportra vonat-

kozó általánosításokon alapulnak. Súlyos következményekkel jár, ha az általánosításokat az adott csoporthoz tartozó minden vagy majdnem minden diákra kivetítik. A diákok ugyanis hajlamosak rá, hogy képességeiktől függetlenül is igyekezzenek megfelelni a tanár elvárásainak. Az önmagukat beteljesítő jóslatok, melyek arra vonatkoznak, hogy egy diák milyen tanuló lesz, gyakran már a tanév elején megszületnek. Tudat alatt a diák és a tanár egyaránt ennek a teljesítésére törekszik. A pedagógusnak olyan stratégiákat kellene kidolgoznia, melyek segítenek legyőzni bizonyos diákokkal szemben meglévő negatív elvárásait, továbbá minden tanulónak sikerélményt nyújtó tevékenységeket és módszereket kellene terveznie. Etnikai hovatartozással, a nemi, a társadalmi osztályhoz tartozással vagy a speciális szükségletekkel nem indokolható egy diák gyenge tanulmányi teljesítménye. Helyes, ha empátiával tekintünk egy diák helyzetére, de ebből nem következhet, hogy csökkentjük a vele szembeni az elvárásainkat.

A felső középszintű tanulók aránytalanul nagy számban kerülnek magasabb képességszintű csoportba, míg az alacsony jövedelmű családokból származóknak aránytalanul nagy mértékben jut alacsony szintű besorolás. Még ha a diákok képességei között nincs is óriási eltérés, a tanulmányi besorolás rendszere a rasszhoz, nemhez és társadalmi osztályhoz tartozás különbségeit tükrözi. Az alacsonyabb képességű csoportba osztott diákok tanulmányi előmenetele eleve korlátozott, ritkán tekintenek rájuk úgy, hogy elérik az eggyel magasabb szintet (WEINSTEIN, 1996). A jó képességű csoportok tanításakor használt stílus és viselkedés nagyban eltér attól, ahogyan a gyenge képességűnek tartott csoportokat tanítják. A közepes képességűek tanítása és a velük való bánásmód sok tekintetben hasonlít a jó képességűekéhez. Az alacsonyabb csoportban lévő diákokkal viszont legtöbbször csak gyakorolnak, s a tesztek és a felmérések teljesítéséhez szükséges ismereteket sulykolják beléjük. Az erősebb csoportba soroltak tagjai viszont érdekes, motiváló és intellektuálisan fejlesztő tevékenységeket végeznek.

Nagy általánosságban a diákok megtanulnak úgy viselkedni, ahogyan azt a csoportjuktól elvárják. A csoportba sorolással a pedagógusok nemcsak befolyásolják a diákokban rejlő képességek kibontakozását, de elvárásaikkal meg is határozzák azt. Szomorú valóság, hogy a csoportokba sorolás rendszere nem működőképes, és éppen a tanulmányi eredmények javításában nem válik be.

A heterogén csoportosítás sokkal inkább segíti az alacsony jövedelmű családokból és az elnyomott rétegekből származó diákok tanulmányi eredményeinek javítását. Az általános hiedelemmel ellentétben ezzel nem hátráltatjuk a tehetségesebb diákokat, különösen akkor nem, ha a tanítás az intellektuális kihívásokra koncentrál. Ez minden tanuló számára előnyös (WEINSTEIN, 1996). Jelen rendszertől legjobban azok a diákok szenvednek, akiket a gyengébb képességű csoportba soroltak. E diákok több negatív érzéssel gondolnak tanulmányi lehetőségeikre, jövőre vonatkozó vágyaikra. A pedagógiai méltányosság más stratégiát követel. Mindenkit egyforma tanulmányi kihívásokkal kell szembesíteni egy olyan motiváló oktatás keretében, mely arra készíti őket, hogy aktívan részt vegyenek a tanulásban.

## **A kultúra tükröződése a tantárgyakban**

Ha úgy akarunk tanítani, hogy a tanulók valóban el is tudják sajátítani az ismereteket, fontos, hogy rendelkezünk a diákok kultúrájára vonatkozó tudással. A pedagógus igazi feladata: minden tanuló számára egyforma lehetőséget biztosítani a tanulásra. A kulturálisan releváns

tanítás javítja a tanulmányi eredményt, mert a tananyagot a diákok és az iskolai körzethez tartozó közösség élettapasztalatának, kulturális háttérének kontextusába helyezi. Ilyen megközelítésben a diákok számára értelmet kap az anyag, mert az életükhöz kapcsolódik.

Az *Institute for Research in Teaching* munkatársai kapcsolatot találtak a tanár, a tanulók, és a kulturális sokszínűség megértését segítő tananyag között. McDIARMID (1991) szerint a pedagógusnak a következőket kell tennie:

- Tudnia kell, hogy az iskolában szerzett tudás hogyan kapcsolódik a tanulók világához. Az alacsony jövedelmű családokból vagy etnikai kisebbségi csoportból származó diákok ellenállása az iskola tekintélyével és tudásanyagával szemben megakadályozza, hogy igazán elmerüljenek tanulmányaikban. Különösen akkor, ha nem látják, hogy azoknak bármi köze is lenne a saját életükhöz.
- Tudnia kell, hogy a tudás, képesség és elkötelezettség milyen formáit becsüli a diák kultúrája. Ez az ismeret rendkívül fontos az oktatási folyamat tervezéséhez, mert a tananyag vagy kapcsolódik a diákok meglévő tudásához, vagy éppenséggel konfrontálódik vele.
- Tudnia kell, hogy a diákok milyen előzetes ismerettel és tapasztalattal rendelkeznek. Szintén nagyon fontos, hogy ismerje azokat a korábbi tapasztalatokon alapuló megértési sémákat, melyeket a diákok az új gondolatok és információk befogadásakor használnak, mert ennek segítségével tudja a tananyagot a diákok számára tartalmassá, érthetővé tenni.
- Tudnia kell, hogy a tanítás módja és a tanulás jellemzői – ha nem is teljesen – meghatározzák, hogy a diákok mennyire értenek meg valamit.
- A pedagógus rendelkezzen változatos repertoárral egy adott gondolat, fogalom vagy eljárás különböző prezentálására. Az eltérő oktatási stratégiák tervezésének és alkalmazásának képessége, valamint a minden tanuló számára a megfelelő módszer kiválasztása függ a szakértelemtől és a diákok ismeretétől.
- A tanárnak tudnia kell, hogy tantárgya miként kapcsolódik a való élethez, mert csak így lesz képes megértetni az összefüggéseket. Ezek az összefüggések nagyon fontosak a diák számára, mert szüksége van arra, hogy lássa az iskolában tanult anyag és az élet közötti kapcsolatot. Az összefüggések ismerete azért is fontos, mert a pedagógusok ezzel tudják segíteni az elnyomott közegekből származókat környezeti feltételeik befolyásolásában.
- Értenie kell a tanárok és az iskolák szerepét a létfontosságú ismeretekhez való hozzáférés korlátozásában. Mindezt az általuk individuális különbségekként definiált jelenség érdekében teszik, olyan intézményes eljárásokkal, mint az individualizáció és a tanulmányi képességen alapuló besorolás.
- Tudnia kell, hogy az osztályban szaktárgya képviselőjeként van jelen. Ha a pedagógus a matematikát állandóan ismétlődő, sulykoló gyakorlatok tömkelegeként mutatja be, és a tárgyhoz negatív a hozzáállása, akkor diákjai nagy valószínűséggel hasonlóan fognak gondolkodni a matematikáról.
- Töprengjen el azon, hogy mi a szerepe az osztályban, és az általa nyújtott minta hogyan formálja a diákok felvett szerepeit. Ha azt szeretnénk, hogy a tanulók egymás között vitassanak meg bizonyos problémákat és elképzeléseket, akkor el kell gondolkozni, hogy a pedagógus viselkedésével hozzájárul-e az együttműködéshez vagy éppenséggel elriasztja a diákokat tőle.

A pedagógusnak nagyon jól kell értenie a tárgyához, ha tanítani akar. Szaktárgyi kompetenciája azonban nem automatikusan jut el a diákokhoz. A tanulók kultúrájának megértése nélkül nem tudja kidolgozni a diákok életpaszatlatához kapcsolódó tanítási stratégiákat. A dialektust beszélő fekete diákokat sikeresen tanító afroamerikai matematikatanárokkal készített interjúk megerősítették, hogy a diákok kulturális kontextusának és korábbi tapasztalatainak használata alapvető az oktatásban. A DELPIT (1995) által megkérdezett egyik tanár az alábbiakat tapasztalta: a diákok ugyanazt a problémát sokkal könnyebben oldották meg, ha a környezetükben található helyszín vagy például egy bördzseki ára szerepelt benne, míg az ismeretlen helyek közti távolság vagy a farmer által használt tejeskannák számának kiszámolása sokkal nehezebben ment.

*A tanításban használt gyakorlati példáknek tükrözniük kell a tanulók kulturális hátterét.* A vidéki iskolásoknak semmi közük nincs a metróval való közlekedéshez, de egy nagyvárosi gyerek sem tud mit kezdeni a nagy kertes családi házakra vonatkozó példával. Ha a diákok csak ritkán találkoznak önmagukra, családjukra vagy tágabb közösségükre vonatkoztatható példákkal, akkor kevésbé hihető számukra, hogy a tananyagban értelme van és hasznos. Számukra úgy fog tűnni, hogy a tananyagot valaki másnak írták, másoknak szánják. Természetesen tanulhatnak az övéktől eltérő kulturális háttéren és tapasztalatokon alapuló példákból is, de nem helyes, ha azon kívül semmi mással nem ismerkedhetnek meg. A tanítási stratégiáknak össze kell kapcsolniuk a megtanítandó anyagot a diákok által megélt valósággal.

Az a pedagógus, aki érti az eltérő kulturális hátterű diákok tapasztalatait, segíthet a tananyag elsajátításában. A különbségek iránti érzékenység által lehetővé teheti az elnyomott csoportokhoz tartozó diákok számára is, hogy éppen olyan jól érezzék magukat az osztályban, mint a domináns kultúrához tartozó tanulók.

## **Többféle nézőpont**

Fontos, hogy a diákok megtanulják, hogy más etnikai, vallási és szocioökonómiai csoporthoz tartozó egyének bizonyos kérdéseket és eseményeket a sajátjuktól eltérő perspektívából szemlélnék. A társadalom többségi, domináns csoportjának legtöbb tagja soha nem részesült olyan negatív és diszkriminatív élményekben, mint amilyenekben a színes bőrűek részesülnek pl. az iskolában, a rendőrségen, a hivatalokban és a bevásárlóközpontokban. A domináns csoport tagjai nem is értik, micsoda kiváltságban van részük – pusztán a bőrük színe miatt. Ezek az élmények és a csoportok történelmi háttere az a „szemüveg”, amin keresztül a csoportok tagjai a világot szemlélik. Következésképpen megvan az oka, hogy a nézőpontok eltérőek. Ha megértjük az okokat, akkor könnyebb elfogadni, hogy a legtöbb eltérő nézőpont épp annyira érvényes, mint a sajátunk. Ugyanakkor bizonyos csoportokat becsmérlő és bántalmazó nézeteket és viselkedési formákat – mint amilyeneket például a Ku Klux Klán-tagok vagy a neonácik gyakorolnak – e cikk írói teljesen elfogadhatatlannak tartanak.

A kulturálisan releváns tanítás érzékeny kérdések és témakörök vizsgálatával is jár. Az ilyen jellegű tanítás során a történelmi és kortárs eseményeket a fehérek, az afroamerikaiak, a Puerto Ricó-iak, a japán származású amerikaiak, a közép-amerikai bevándorlók, a zsidó származású amerikaiak szempontjából is elemezni kellene. Az eltérő kulturális hátterű írók műveinek (könyvek, versek, cikkek) olvasása hasznos, mert ezek megvilágítják más csoportok szemléletét.

Előfordul, hogy az alternatív nézőpontok elfogadására képtelen tanárok, személyek az eltérő háttérű közösséget és a diákokat megbízhatatlannak tartják. Ennek egyik példája, hogy a fehérek képtelenek meglátni a rasszizmus megnyilvánulásait az afroamerikaiak erre vonatkozó tapasztalataiban. Még akkor is, amikor az afroamerikai diákok konkrétan rámutatnak egy rasszista cselekedetre. Sok fehér tanár és diák részben azért nem látja meg az adott esetben megnyilvánuló rasszizmust, mert semmiféle ilyen tapasztalata nincs. Sokszor azt állítják, hogy az esetről beszámoló személy nyilván félreértette a helyzetet vagy a rasszista megnyilvánulás nem volt ártó szándékú. Következésképpen sok afroamerikai arra a megállapításra jut, hogy a fehéreket nem igazán érdekli a rasszizmus felszámolása, mert fel sem ismerik vagy nem vesznek róla tudomást (TATUM, 1997). A bevándorló családokból származó, az összes nem fehér bőrszínű (nemcsak fekete) és a fogyatékkal élő diákok, valamint a lányok és a fiatal nők hasonló élményekről számolnak be, melyek során a domináns csoport több tagja csak kevés hitelt adott szavaiknak.

### A DIÁKOK VÉLEMÉNYE

A humánus tanár kíváncsi a diákok és családjaik, valamint a tágabb közösség véleményére, arra odafigyel, és befogadja a hallottakat. A diákokat ösztönzi, hogy saját tapasztalataikra támaszkodjanak, és ne csak szajkózzák a tanár által hallani kívántakat. A diákok véleményét is felhasználó oktatás lehetővé teszi, hogy saját valós tapasztalataikon keresztül értsék meg a tanultak értelmét. Meghallgatásuk által a pedagógus kiderítheti, mit tudtak már az adott anyagról, ideértve a félreértéseket és az információ hiányát is. Ez segít a lehetséges tanítási stratégiák kiválasztásában. A diákok véleménye sok lényegi információval szolgál kulturális háttérükre vonatkozóan is. Fontos, hogy a tanítás kiindulópontjával a diákok tapasztalatai szolgáljanak, ne pedig a tanáré vagy azok, melyekre az iskola domináns kultúrájába való beilleszkedéshez van szükség.

Napjainkban a legtöbb iskola csak a domináns kultúra véleményét tartja elfogadhatónak, vagyis a fehér középosztály standard angol kultúráján alapuló látásmódját és világszemléletét. Sok diák – főként, akik az elnyomott csoportokhoz tartoznak – az iskolai közegben elnémul, bomlasztó módon viselkedik vagy lemorzsolódik. Ennek részben az az oka, hogy véleményét nem fogadják el, illetve nem tartják jogosnak. A kulturálisan releváns tanítás elvárja, hogy a pedagógus felismerje az iskola és a diákok véleménye közötti konfliktust. A jó iskolai teljesítménynek nem lehet az a feltétele, hogy valaki magáévá teszi-e az intézmény véleményét vagy sem.

A pedagógus „feladata, hogy megfelelő alkalmat teremtsen a közvetlenül érintett felek számára, hogy saját ügyük szószólói lehessenek. Az igazságtevő szerepét nem kell vállalnia.” (LATHER, 1991) Ennek egyik megközelítése az ún. *párbeszéd*es oknyomozás, melynek során az oktatás a tanár és a diákok közötti párbeszéd formájában történik. Ez a módszer megköveteli, hogy a pedagógus alaposan ismerje a saját tárgyát. Az anyag tankönyvhöz kötött, egyoldalú előadása helyett meghallgatja a diákokat, és párbeszéd sorával vezeti végig őket az elsajátítandó tananyagon. Ez a tanítási mód egyaránt magában foglalja a diákok kulturálisan sokszínű háttérére és a domináns kultúrára vonatkozó anyagokat is, a hagyományos, tekintélyelvvel épülő tanítási gyakorlat helyett megköveteli az oktatás demokratikus elvekre alapozását, ahol mind a tanár, mind a diák aktív szereplő.

A diákok véleményének beillesztése a tanítási folyamatba nehéz lehet, főként, ha a pedagógus és a tanuló eltérő kulturális háttérrel rendelkezik. Lehet, hogy a tanár először dühvel és hallgatással szembesül, ami a párbeszédnek révén idővel toleranciává, türelemmé és odafigyeléssé szelődik. Bár ez a stratégia aktívabbá teszi a diákok részvételét a tanulási folyamatban, vannak tanárok, akik nem szívesen foglalkoznak a kérdésekkel, melyek a párbeszéd során felmerülhetnek. Ilyenkor megtörténik, hogy figyelmen kívül hagyják a diákok kísérletét a párbeszéd folytatására. Ezzel azonban sokaknak kedvét szegik.

A párbeszédre kívül bátoríthatjuk növendékeinket az íráson és a művészeti alkotásokon keresztüli véleményalkotásra is. Vannak, akik megkérik a diákokat, hogy vezessenek naplót, amiben leírják az osztályban történetekkel kapcsolatos reakcióikat. A naplók segítségével a pedagógus átláthatja, hogy mit tanulnak a diákok. E stratégia hatékonyságának érdekében a tanulóknak biztosnak kell lenniük abban, hogy bármit nyugodtan leírhatnak, nem fogják megtorolni az olvasottakat.

A párbeszéd hozzájárulnak az osztályhoz tartozó, eltérő háttérű tanulók különböző nézőpontjainak megértéséhez, segítenek a tananyagot összekapcsolni a diákok világával, s ettől azt talán elég érdekesnek fogják tartani ahhoz, hogy megtanulják.

### A TANÁR-DIÁK INTERAKCIÓ

Bár a kulturálisan releváns tananyag és tanterv fejlesztése fontos és szükséges lépés a multikulturális nevelés biztosítása során, mindez önmagában még nem elég. Az oktatás minőségét meghatározza a tanár-diák interakció milyensége. A tanár jelzései azt üzenhetik a diákoknak, hogy lehetőségek rejlenek bennük és tudnak tanulni. A szaktárgyát jól ismerő pedagógus, aki hisz abban, hogy minden diák tud tanulni, és érdeklődik a tanulók iránt, nagy hatással lehet a diákokra és a tanulásra.

LADSON-BILLINGS (1994) nyolc afroamerikai és fehér tanár – akik az afroamerikai diákok szülei szerint sikeresen tanították gyerekeiket – munkájának etnográfiai vizsgálata során a következőket találta:

*„A kulturálisan releváns módszerekkel dolgozó tanárokat arról lehet felismerni, ahogyan önmagukra és másokra tekintenek. Az ilyen tanárok a tanítást művészetnek tartják, nem pedig technikai készségnek. Hisznek abban, hogy mindenki sikeres lehet, s nem hiszik, hogy a bukás bizonyos tanulók számára elkerülhetetlen. Önmagukat a tágabb értelemben vett közösség részének tekintik, munkájukkal szeretnék valamit adni a közösségnek. Segítik a diákokat, hogy lakóhelyi, nemzeti, rasszbeli, kulturális és globális identitásukat egységessé tudják kovácsolni. Az ilyen tanárok arról is felismerhetők, ahogyan a szociális interakcióikat alakítják. A tanulóikkal kialakított kapcsolatuk zökkenőmentes, méltányosságon alapuló és a tantermen kívül is elevenen él. Növendékeikhez kötődnek, s ösztönzik őket, hogy ezt a kötődést egymás közt is kialakítsák. Buzdítják a tanulóközösség létrehozását, a diákokat kooperatív tanulásra biztatják. Végezetül e pedagógusokat arról is fel lehet ismerni, ahogyan a tudásról vélekednek. Hisznek abban, hogy a tudás folyamatosan újratehermenthető, újra felhasználható és megosztható mind a tanárok, mind a tanulók között. A tanterv tartalmát kritikusan és egyben szenvedélyes érdeklődéssel szemlélik. Nem azt várják el a diáktól, hogy korábbi ismereteiről és képességeiről tanúbizonyosságot tegyen, hanem segítik, hogy korábbi ismereteit tovább bővítsék, s ehhez biztosítják a megfelelő alapokat és kapaszkodókat.”*



Az a tanár, aki értékeli a kulturálisan releváns oktatást, nagy valószínűséggel szívesen fogja használni a multikulturális tananyagokat, növendékeit pedig az esélyegyenlőségre törekvő eszmék kialakítására buzdítja. Kutatások bizonyították, hogy a melegszívű és lelkes tanárok osztályaiból jobb teljesítményű diákok kerülnek ki. Az ilyen pedagógus barátságos reakciókat vált ki, az osztály légkörét pozitívabbá teszi. Az alacsony jövedelmű családokból származó és a színes bőrű tanulók „kiváltképp jól teljesítenek, ha olyan tanárral dolgoznak együtt, akinek interakcióit barátságos, személyes érzések hatják át, ugyanakkor elvárásai magasak. Megkívánja, hogy képességeiknek megfelelően szerepeljenek, és mindent megtegyenek azért, hogy olyan jól és gyorsan fejlődjenek, amennyire csak tőlük telik.” (BROPHY, 1998) Gondosan fel kell mérniük az egyes diákok egyéni igényeit, hogy hatékony tanítási stratégiákat tudjanak kidolgozni. A fenti kutatási eredmények nem általánosíthatók minden diákra.

*A tanárok döntő hatással vannak tanítványaik tanulására.* Tőle függ, hogy egy diák rendkívüli képességűnek, alkalmatlannak vagy teljesen érdemtelennek tartja-e magát. Kutatók egy éven át vizsgálták az iskolákban folyó munkát, és megállapították, hogy „a diákok újra meg újra szóba hozták a törődés kérdését. A legjobban azt szerették az iskolában, amikor az ottaniak – különösen a pedagógusok – foglalkoztak velük, plusz figyelmet szántak rájuk.” (Institute for Education in Transformation, 1992)

Ha a pedagógus minden tőle telhető segítséget meg kíván adni a diákoknak, akkor nem bánhat egyformán az összes tanulóval, mivel valójában az a feladata, hogy *a diákok egyéni igényeinek kielégítésére törekedjen.* A tanárnak figyelnie kell arra, hogy nem bánik-e megkülönböztetően valakivel pusztán azért, mert más mikrokulturális csoporthoz tartozik. Ha sikerül kiküszöbölni az elfogultságot, és egyre több preventív tanár lép színre, akik keresik a diákok egyéni igényeinek kielégítési lehetőségeit, a tanterem a legtöbb diák számára motíváló helyé válhat, függetlenül attól, milyen kulturális háttérrel és tapasztalatokkal rendelkezik.

Hogyan elemezhetik a pedagógusok az osztályon belüli interakcióikat és a tanítási stílusukat? Ehhez minimum két dolog ismeretére van szükség:

- Mennyit beszél a tanár, és mennyit beszélnek az egyes diákok?
- Milyen jellegűek az interakciók (pl. dicséret, kritika, kérdésfeltevés, vitaindítás)?

A szakemberek számos segédanyagot dolgoztak ki a fentiek támogatására, és az adatok sokféle módszerrel gyűjthetők. Amennyiben van hozzá felszerelése, video- vagy hangfelvételt készíthet az osztályról, később pedig, amikor a felvételt megnézi vagy visszahallgatja, szisztematikus feljegyzéseket készíthet az interakciókról. Egy kívülálló is felkérhető a felvételek elkészítésére. Az adatok elemzése megmutatja, mennyi időt tölt az órán interakciókkal, és ezek milyen természetűek. A felvételek jelzik, ha a diákok nemi, etnikai stb. hovatartozása befolyásolja az interakciók jellegét. Az ilyen elemzés kiváló kiindulópont lehet annak, aki elhatározta, hogy nem akar diszkriminatív módon bánni a fiúkkal, a lányokkal, az eltérő etnikai vagy szocioökonomiai háttérrel rendelkező diákokkal.

Törekedni kell rá, hogy az interakciók ne tükrözzenek előítéleteket. A pedagógusnak folyamatosan értékelnie kell a fiúkkal és lányokkal, valamint a domináns és a kisebbségi csoportokból származó diákokkal folytatott interakcióit annak megállapítására, hogy tartalmaznak-e a kulturális háttérre alapozott dicséreteket, kritikát, biztatást és megerősítést. Csak ezután kezdhet hozzá az egyenlő bánásmód megvalósításához.



## **A TANÁR-DIÁK KOMMUNIKÁCIÓ**

A tanár és a tanítványok közötti kultúráközi kommunikáció összhangjának hiánya a fiatalokat akadályozhatja a tanulásban. A probléma rendszerint onnan ered, hogy félreértenek bizonyos kulturális viselkedésmintákat, mert mindketten eltérő háttérrel rendelkeznek.

A kultúrák nyelvi, szerkezeti sajátosságai éppúgy eltérnek egymástól, mint a verbális érintkezési struktúrák. Az oktatás folyamata és tartalma, a pedagógus kultúráról kultúrára változik. Nem abszolút törvényekről van itt szó, inkább elvárásokról és normákról; általuk értik meg az érintkezésben részt vevők a beszélgetés és a viselkedés lényegi tartalmát. Ha a tanár és a gyermek kultúrájának viselkedési mintái eltérnek, komoly félreértések keletkeznek, mert a felek ugyanannak a cselekedetnek más szociális tartalmat tulajdonítanak.

Ezek a különbségek nagy valószínűséggel azokban az iskolákban érvényesülnek, ahol a diákok közül sokan az elnyomott csoportokból származnak. A téves kommunikáció olyankor fordul elő, amikor ugyanazok a szavak és tettek teljesen mást jelentenek az érintett felek számára. Ha a diákok nem megfelelően reagálnak, a tanárnak gondolnia kell arra, hogy a kulturális eredetű kommunikációs minták esetleg félreértést eredményeztek.

A sajátunktól eltérő kultúrákban való folyamatos és direkt részvétel javítja mások kommunikációjának megértését segítő képességeinket, és segíti az ismeretlen kultúrák iránti fogékonyságunk fejlődését. Aki tudatában van az ilyen különbségeknek, tanítás közben elsősorban azokat a kommunikációs formákat használja, melyek a diákokkal létrehozott interakciók során a leghatékonyabban működnek. Egyidejűleg elkezdheti tanítani a diákoknak, hogy a számukra kellemetlen helyzetekben hogyan viselkedhetnek hatékonyan. Ezáltal segíti, hogy jól tudjanak reagálni ismeretlen interakciós szituációkban.

## **Határok keresztezése**

A pedagógusok sokszor úgy adnak át elfogultságra utaló üzeneteket a diákoknak, hogy nincsenek ennek tudatában. Például, amikor a lányokat és fiúkat külön sorakoztatják ebéd előtt, azzal azt erősítik, hogy a fiúk és lányok elkülönülő csoportba tartoznak. Miért nem sorakoztatjuk őket a cipőjük színe vagy a születésnapjuk alapján? Milyen jelzéseket küldünk, amikor mindig a lányokat kérjük meg, hogy adják körbe a jelenléti ívet, a fiúkat meg hogy segítsenek a székek elrendezésében? Milyen üzenet rejlik abban, hogy mindig a felső középosztálybeli diákokat kérjük a kiscsoportos foglalkozás irányítására, vagy hogy a színes bőrű diákokat soha nem kérjük meg arra, hogy az osztály előtt megszólaljanak? A legtöbb pedagógus nem sztereotipizál, nem diszkriminál tudatosan vagy szándékosan, általában igyekszik az összes gyermekkel igazságosan és méltányosan bánni. Ugyanakkor magatartás- és viselkedésformáinkat az életkor, a hátrányos helyzet, az etnikai csoport és a nemi hovatartozás, valamint az etnocentrikus elvek alapján megkülönböztető társadalomban sajátítottuk el. Egyik-másik előítéletünk olyan mélyen bevésődött, hogy észre sem vesszük, amikor megnyilvánul. Amikor a pedagógus észleli saját magatartásában a finom, akaratán kívül működő előítéletek jelenlétét, akkor az osztályban megindulhatnak a pozitív változások.

A tanárok olyan hagyományos szocializációs folyamatban nőttek fel, ami eltérő női és férfi viselkedésmintákat tanított. Bár a fiúk gyakran valóban agresszívebben viselkednek, mint a lányok, a tanítás során megfigyelt megkülönböztetések, a pedagógus különböző nemű

diákokkal való bánásmódja sokkal inkább a saját eszméin alapszik, s általában nem az eltérő férfi–nő viselkedésformák váltják ki. A tanárok több fegyelmező és utasító interakciót folytatnak a fiúkkal, mint a lányokkal (BROPHY, 1998).

A színes bőrű diákok sokszor a fehérekkel való bánásmódtól jelentősen eltérő elbánásban részesülnek. Mivel sok fehér diák a tanárhoz hasonló európai vagy középosztálybeli háttérrel rendelkezik, hasonlóak a kulturális viselkedési mintáik is, melyek az osztályban elérhető sikerességet elősegítik. Azok a tanulók, akik a megfelelő időben tesznek fel megfelelő kérdéseket, akik akkor mosolyognak és keresik a pedagógus figyelmét, mikor ő is felkészült az ilyen gesztusok fogadására, nagy valószínűséggel biztatásban és megerősítésben részesülnek. Ezzel ellentétben azok, akik közbeszólnak vagy éppen akkor keresik a tanár figyelmét, amikor az nem tud kellően odafigyelni, nem fogják megkapni a szükséges megerősítést.

Ha a tanár félreérti a kulturális háttérű viselkedésmintákat, a diákok számára gátakat épít az osztályban. A helyzetet csak súlyosbítja, ha a domináns csoporthoz tartozóknak több lehetőség jut a tanár–diák interakciókban való részvételre, több dicséretet és bátorítást kapnak. Az alacsony jövedelmű családokból származó és a színes bőrű diákoknak kevesebb az alkalmuk az órai munkában való részvételre. Az is előfordulhat, hogy gyakrabban kritizálják és fegyelmezik őket, mint a fehér tanulókat, ha megsértik a szabályokat. DELPIT (1995) az alábbiakat javasolja: az iskolai és az otthoni kultúra összeütközése legalább kétféleképpen megmutatkozik. Amikor a diák és az iskola kultúrája között jelentékeny az eltérés, a tanárok könnyen félreérthetik a tanulók képességeit, a beszédstílus és az interakciós sémák különbözősége miatt. Ha ilyen jellegű kulturális különbségek léteznek, a tanárok olyan tanítási és/vagy fegyelmezési stílusokat is használnak, melyek a közösségi normákkal szembeszegülnek. Néhány példa: tizenkét éves kis barátom mesélte, hogy az ő iskolájában háromféle tanár van: azok a feketék, akik egyáltalán nem félnek a fekete bőrű diákoktól, azok a fehérek, akik szintén nem, és vannak azok a fehérek, akik rettegnek tőlük. Az utóbbiak (ifjú informátorom szerint) következetesen komoly nehézségekkel küzdenek munkájuk során, és az ő osztályaikban a gyerekek is a legtöbb nehézséggel néznek szembe.

Amíg a pedagógus nem képes kritikusan megvizsgálni, hogyan bánik a diákokkal, addig nem fogja tudni, hogy méltánytalan-e valakihez pusztán a köztük lévő kulturális különbségek miatt. Amikor ezt a lépést megteszi, akkor kezdődhetnek a változtatásra tett kísérletek, melyekkel biztosítani kívánja, hogy a kulturális háttér ne legyen automatikus tényezője bizonyos diákokhoz való viszonyulásának. A tanárnak a tőle eltérő kulturális háttérű tanulókkal való interakciók kezdeményezését megelőzően bátorítást, dicséretet és megerősítést kellene adnia.

## RASSZIZMUS

Sok pedagógus számára nehéz feladat kezelni az osztályban jelen lévő és a munkára is kiható rasszizmust. A legtöbb fehér diák valószínűleg nem is hisz abban, hogy a rasszizmus szerepet játszana az életében, talán még azt is megkérdőjelezi, hogy egyáltalán létezik. Ezzel szemben a legtöbb színes bőrű ember mindenfelől érzi a rá nehezedő nyomást. Azt sem értik, hogyan lehetséges, hogy fehér osztálytársaik és tanáraik nem veszik ezt észre. Ha figyelmen kívül hagyjuk a társadalomra és a mindennapjainkra tett hatását, az egyenlő azzal, hogy tagadjuk az attól szenvedő diákok és családok negatív tapasztalatait. Megengedhetjük-e magunknak, hogy figyelmen kívül hagyjuk, csak azért, mert bonyolult, indulatokkal teli, mert vannak, akik

nehezen értik meg vagy nehezen tudják kezelni? Amikor integrálják a tananyagba a kulturális sokszínűségről való tanítást, lehetőséget kellene teremteni a rasszizmus (csakúgy, mint a szexizmus vagy a társadalmi helyzet szerinti megkülönböztetés) fogalmainak és hatásainak a megbeszélésére.

Sokat számít, ha a különböző etnikai csoportokhoz tartozók közösen törekednek a félelem legyőzésére, a hamis mítoszok és a félreértések kiigazítására. A helyzet megváltoztatásához *elengedhetetlen*, hogy a pedagógusok teret adjanak a különböző kisebbségekről folyó beszélgetéseknek. Az ilyen beszélgetések gyakran kihívást jelentenek „a tudat alatt, mélyen bevésődött eszmékkel szemben, melyeket a társadalomról, önmagunkról és a szociális kapcsolatokról vallunk” (GRIFFIN, 1997). Egyes diákok dühvel, mások védekező magatartással reagálnak, és van, aki büntudatot érez.

Eleinte sok diák tiltakozik az ellen, hogy felülvizsgálja nézeteit, elismerje, hogy a fehérek valóban kiváltságos helyzetet élveznek, és elfogadja, hogy a diszkrimináció valóban létezik. GRIFFIN (1997) a következőket javasolja: szükség van rá, hogy a diákok kifejezhessék tiltakozásukat anélkül, hogy tartaniuk kellene tanáraik vagy diáktársaik megtorlásától. Ameddig a tanulók kellemetlenül érzik magukat, ha őszintén megnyilvánulnak az osztályban folyó megbeszélések során, addig ezek a beszélgetések laposak és erőltetettek. Emlékeztessük a diákokat a vita szabályaira. Inkább támaszkodjunk kérdésfeltevésre és az ellentmondások elemzésére, mint a dogmatikus vagy didaktikus tanításra, amikor növendékeinket rá akarjuk venni az önálló gondolkodásra.

A változások természetesen nem mennek végbe egyik napról a másikra. Hónapokig, sokszor akár évekig tartó tanulásra, önvizsgálatra van szükség. Vannak, akik soha nem fogják elfogadni, hogy a rasszizmus létező és megszüntetendő rossz. A rasszokról és a rasszizmusról folyó párbeszédnek minden iskolában ott lenne a helye, nemcsak azokban, ahol kulturálisan sokszínű diákpopolációt oktatnak.

Számos tanulmány bizonyítja, hogy a különböző rasszokhoz és etnikai csoportokhoz tartozó emberek között nő az interakciók száma, és növekszik köztük az egyetértés, ha tartalmas *projekteken dolgoznak együtt*, akár az iskolában, akár az iskolán kívül. A pedagógusnak gondoskodnia kell arról, hogy csoportmunka során ne szigeteljenek el bizonyos diákokat. Kultúraközi kommunikációs alkalmakat és egyéb lehetőségeket is teremthet, amikor a gyerekek egymástól tanulhatnak (PILLSBURY–SHIELDS, 1999).

A pedagógusnak kritikailag meg kellene vizsgálnia közte és a színes bőrű diákok és közösségeik között zajló interakciókat. Sokan nem szemlélik kritikusan a rasszizmust s annak szerepét a jelenlegi helyzet létrejöttében. Ha a pedagógus nem képes elismerni a rasszizmus jelenlétét, és megérteni, milyen hatással van a diákjaira, akkor nagyon nehéz lesz a színes bőrű közösségekből származók tanítása. A rasszizmusnak az iskolákból és a társadalomból való száműzése pedig lehetetlenné válik.

### SEZEGÉNYSÉG

Egy másik, nehezen elemezhető jelenség a szegénység és annak az okai. Túlságosan gyakran okolják az elszegényedett családokat vagy személyeket a helyzetük miatt. Sokan – akik számára a jelenlegi gazdasági feltételek előnyösek – nehezen ismerik el, hogy az ország mai rendszere nem ugyanazokat a lehetőségeket biztosítja a fehér és a színes bőrű polgárainak.

A pedagógus segíthet tisztázni, hogy a munkások, a gazdagok, a hatalmon lévők milyen hatással vannak a társadalom működésére. Különböző nézőpontokból közelíthetnek meg olyan jelenségeket, mint például munkahelyek felszámolása az ország egyik részében, és egy másik helyre telepítése. Lehet ez hely az országon belül, de lehet akár a világban bárhol, ahol sokkal olcsóbb a munkaerő. Tanulmányozhatják a változó munkaerőpiacot, hogy megállapítsák, a jövőben milyen képességekre lesz szükség a munkavállaláshoz. Beszélgethetnek arról, hogy a cégek és vállalatok miért az Egyesült Államokon kívül keresnek munkaerőt a csúcstechnológiát igénylő munkákhoz vagy a húsfeldolgozó ipar alacsony keresetet nyújtó munkáihoz. Mindezt inkább kritikusán kellene szemlélni.

Továbbra is kérdéses, hogy a méltánytalanság csökkenthető-e a nevelés által. Sokan állítják, hogy megszüntethető az a szakadék, amelyet az alacsony jövedelmek és az etnikai különbségek okoznak a diákok tanulmányi teljesítményében. A kulturálisan érzékeny tanár mindenképpen hátré diákat sikerrel tanít, de nagyon sokan nem tudnak eleget a különböző kultúrákról, tanítványaik tapasztalatairól, s emiatt nem hatékonyak. Ezek a pedagógusok csak a saját kulturális háttérükre és tapasztalataikra támaszkodnak. Sajnos ez a gyakorlat valószínűleg nem épít a diákok eltérő tanulási stílusára sem, ezért időnként tiltakozáshoz, a tanulással szembeni ellenálláshoz vezet. Ha a kulturális háttérrel összefüggésben tanítanak az iskolák, rendkívül nagy hatással lehetnének minden gyerek tanulmányi sikerére.

Az alacsony jövedelmű családok gyermekeit nagy számban ellátó iskolák általában nem részesülnek ugyanolyan mértékű anyagi támogatásban, mint a többi iskola. ROBERT SLAVIN (1997/1998) a *Sikert minden iskolának (Success for All Schools)* megalapítója állítja, hogy a teljesítmények közötti szakadék csökkenthető:

*„Ha a nagyon szegény iskoláknak ugyanakkora támogatást adnánk, mint a kertvárosok oktatási intézményeinek és ezt olyan többször ismételtető programok és iskolai gyakorlat finanszírozására fordítanánk, ami már bizonyított, jelentős változást érhetnénk el a teljesítmények közötti szakadék csökkentésében. E különbség ördögi módon árt oktatási rendszerünknek és társadalmunknak.”*

A méltányos iskolai támogatás megvalósítását nehezíti, hogy a jómódú, gazdagabb közösségek nem mindig hajlandók megadni azt a támogatást, mellyel valóban teljesítményjavulást lehetne elérni a sok szegény tanuló ellátó iskolákban.

## Tanítás a vidéki, a nagyvárosi és a kertvárosi iskolákban

Egy közösség kulturális kontextusára kihat az iskola elhelyezkedése. A kulturális csoportok más-más módon alkalmazkodnak lakóhelyükhöz. Életmódunk változik, ha egyik helyről a másikra, egyik országból a másikba költözünk. Az iskolák is környezetüktől függően eltérnek egymástól. A következő részben megvizsgálunk néhányat azok közül a különbségek közül, melyek a vidéki, a nagyvárosi és a kertvárosi iskolákban való oktatás között jelentkeznek.

## **VIDÉKI ISKOLÁK**

A vidéki iskolák a kertvárosi vagy a nagyvárosi társaiknál általában kisebbek. A Mississippitől nyugatra fekvő, ritkán lakott területeken még ma is létezik néhány egytantermes iskola. A kis létszámú osztályok előnye az egy tanárra eső viszonylag alacsony gyermekszám, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók több egyéni figyelemben részesüljenek. Probléma viszont, hogy ezek az intézmények valószínűleg nem tudnak külön fizika-, kémia- és biológiaórákat tartani. Szaktanárok helyett egy általános természettudomány szakos tanárt kell alkalmazniuk, aki ezeket a tárgyakat taníthatja. Nem minden vidéki iskolának van lehetősége vagy megfelelő számú tanulója, hogy az idegen nyelvek, a számítástechnika, a zene és a művészeti tárgyak tanítását vagy a haladó csoportok kialakítását biztosítsa. Bizonyos vidéki körzetekben a műholdas kapcsolat lehetővé teszi, hogy a diákok távoktatással tanulják e tárgyakat. Az sem ritka, hogy a vidéki iskolákban kevesebb a számítógép és a taneszköz, mint más iskolákban (HOWLEY – BARKER, 1997).

Vidéken általában alacsonyabbak a jövedelmek, mint az ország városi településein. A vidéken élők kevesebbet keresnek, mint a városban lakók, és a szegénység is nagyobb arányú. A vidéken élők több mint negyedének csak arra elég a jövedelme, hogy a napi megélhetést biztosítsa. A vidéki gazdaság érzékenyen reagál, ha megváltoznak a termelés és az export feltételei. A mezőgazdasági termelés is ingadozhat az időjárási viszonyok és a világgazdaság által meghatározott árvizonyok következtében. A nagy nemzetközi részvénytársaságok, melyek állást adtak a vidéki embereknek, mára olcsóbb munkaerőt kínáló területekre helyezték át tevékenységüket (HAAS – NACHTIGAL, 1998). A hal- és húsfeldolgozó üzemek továbbra is a nyersanyagot biztosító területek közelében maradtak, de az általuk kínált munka veszélyes és/vagy alulfizetett. Ezeknek az állásoknak egy részét új bevándorlók töltik be, és ezek olyan régiók, melyek a múltban alig találkoztak a kulturális sokszínűséggel.

Sok vidéki fiatal költözik nagyvárosokba, ahol bőven van munka és magasabb a fizetés. Vanak, akik felteszik a kérdést, vajon az iskolák eltávolodtak-e a vidéki élet értékeitől és hagyományaitól, ami többé már nem integrált része a tananyagoknak. Mások azt állítják, hogy a diákokat főiskolai tanulmányok folytatására és kitűnő munkahelyek megszerzésére kellene felkészíteni, de úgy, hogy megmaradjon származási helyük iránti elkötelezettségük, és később támogassák azt.

## **NAGYVÁROSI ISKOLÁK**

A nagyváros iskolái nem egyformák. A felső középosztálybeli gyerekek szülei megengedhetik maguknak, hogy anyagilag támogassák a művészeti és a zenei tárgyakat tanító pedagógusok alkalmazását. Meg tudják fizetni a magántanárokat, akiknek a segítségével biztosítható, hogy a gyermek megszerezze a kívánatos főiskolai vagy egyetemi felvételhez szükséges ismereteket és készségeket. Az ilyen szülők, de sok alacsony jövedelmű szülő is aktívan foglalkozik gyermekük taníttatásával. Kapcsolatban állnak a tanárral, igyekeznek biztosítani, hogy gyerekeik a legjobb osztályokba kerüljenek, ösztönzik őket, hogy iskolaidőn túli foglalkozásokon is részt vegyenek, és odafigyelnek, hogy biztosan jól szerepeljenek a standardizált tesztek írásakor.

Az USA Oktatási Osztályának (*U.S. Department of Education*) 1999-es adatai szerint az Amerika 100 legnagyobb iskoláját magában foglaló iskolai körzetekben 47 000 (Alpine Iskolakörzet) és 1,1 millió (New York város) között mozgott a beíratott gyerekek száma. A legnagyobb városokban a tanulók többsége nem fehér.

A diákok mintegy 60 százaléka jogosult ingyen ebédre, 12 százalékuk egy- vagy többféle tanulási nehézséggel küzd. *Ezekben az iskolákban összesen 120 különböző nyelvet beszélnek.* Még a kulturálisan heterogén iskolákban is gyakori a diákok elszigetelése. A fehér diákokat nagyobb valószínűséggel teszik olyan osztályokba, ahol a jó képességű, tehetséges gyerekek vannak. Az afroamerikai, az alacsony jövedelmű családokból származó és az angolul kevésbé jól beszélő diákok viszont túlsúlyban vannak a sajátos nevelési igényű tanulók osztályaiban. Haladó besorolású osztályok a nagyvárosok leromlott, zsúfolt negyedeiben lévő iskolákban gyakran nem is léteznek.

A nagyvárosi iskola erősen központosított, államilag finanszírozott, tekintélyelvű és bürokratikus (RURY és MIREL, 1997). Az elmúlt évtizedben a nagyvárosi iskolák egyre nagyobb számban hoztak létre választott vezetőtestületeket, csökkentették a bürokráciát, a központosítás mértékét, és hozzájárultak az eltérő pedagógiai szemlélettel dolgozó, de állami támogatásra támaszkodó iskolák működéséhez. A *tanárhiány* gyakori jelenség a nagyvárosokban. Az állásokat gyakran az utolsó pillanatban töltik be olyanokkal, akiknek nincsen szabályos tanítási engedélyük, és gyakran egyáltalán nem szakképzettek.

*„Azokban az iskolákban, ahová legnagyobb arányban kisebbségi tanulók iratkoznak be, a diákoknak 50 százaléknál is kisebb az esélyük, hogy megfelelő tanítási engedéllyel és tanári diplomával rendelkező természettudomány- vagy matematikatanár tanítsa őket.” (National Commission, 1996)*

A legtöbb nagyvárosi negyedben a tanárfelvétel nagyon bürokratikusán történik. Előfordul, hogy hónapokig is eltart egy-egy diplomás tanár jelentkezésének feldolgozása, aki végül feladja, türelmét veszti és máshol keres állást (*National Commission, 1996*).

A legtöbb nagyvárosi és kertvárosi iskola között egyenlőtlenségek vannak (KOZOL, 2000). A város anyagi forrásairól hozott döntések kihatnak az iskolák rendelkezésére bocsátott összegek nagyságára is. Napjainkban számos nagyváros és állam<sup>6</sup> jóval többet költ börtönökre, mint oktatásra. JONATHAN KOZOL (2000), aki éveket töltött az iskolák közti egyenlőtlenségek vizsgálatával, a következőket állapította meg:

*„New York évi 64 000 dollárt költ egyetlen felnőtt rab börtönben tartására a rabszigeten. 93 000 dollárba kerül egy gyermek egy évi tartása a rabhajón vagy a St. Ann's Avenue-n épült, nagyon drága és impozáns letartóztatási központban.<sup>7</sup> Ez mintegy tizenegyszerese annak az összegnek, amit a város egy gyermek állami iskolai oktatására költött évente az 1990-es évek végén, és tizennyolcszorosa annak, amit egy átlagos elsőosztályos tanuló oktatására évente áldoznak Dél-Bronx bármely állami iskolájában.”*

Az egy tanárra eső gyerekszám a nagyvárosok leromlott, zsúfolt negyedeiben álló iskolákban általában magasabb, mint a vidéki vagy a kertvárosi iskolákban, annak ellenére, hogy ezek-

<sup>6</sup> Itt: amerikai állam. (*A ford.*)

<sup>7</sup> A rabhajó „könnyített börtön” az East River egyik dokkjában, Manhattanben. (*A ford.*)

nek a diákoknak sokkal nagyobb szükségük lenne a társadalom támogatására és törődésére. Lehet, hogy otthon nekik kell ápolni a beteg nagymamát, az apjuk – aki segíthetne a beilleszkedésben – börtönben van, az anyjuk esetleg annyira beteg, hogy nem tud dolgozni, hajadon lánytestvérük épp most jött rá, hogy gyereket vár. Ezek olyan súlyos problémák, amelyekkel a gazdaságilag előnyösebb helyzetű közösségekhez tartozó gyerek nem szembesül. A kis létszámú osztályok fenntartása a nagyvárosok szegényebb negyedeiben sokkal fontosabb lenne, mint bárhol máshol, ennek ellenére mégis itt találhatóak a 35–50 fős osztályok. Vannak olyan osztályok, melyek zajos alagsori folyosókon vagy ablaktalan raktárhelyiségekben kapnak helyet. Vajon mi megengednénk, hogy saját gyerekeinket ilyen körülmények között tanítsák? JONATHAN KOZOL (2000) így figyelmeztet:

*„Nem megengedhető, hogy a szegények gyerekei számára csak egy szűk kapu legyen nyitva, míg a szerencsések és kivételezettek gyerekei számára szélesre tárjuk a kapukat. Egyetlen nagy nyitott kapura lenne szükség, amit mindenki jól ismer. Olyan szélesre kellene tárni, hogy még Pineapple (egy alacsony jövedelmű családból származó diák) is kényelmesen átférjen rajta.”*

## **KERTVÁROSI ISKOLÁK**

A jómódú kertvárosokban álló iskolák nagy valószínűséggel a legmodernebb technológiával felszereltek, és szakképzett tanári karral rendelkeznek. Az ilyen intézmény haladó kurzusokat, tehetségfejlesztő programokat és számos tanítási időn kívüli tevékenységet is biztosít. A középiskolák gyakran nagy kiterjedésű, parkosított környezetben helyezkednek el.

Természetesen nem minden kertvárosi iskola minősége kiemelkedő. Azok, melyek főleg az angol nyelvet idegen nyelvként tanulókat, az alacsony jövedelmű családokból származókat és a nem európai háttérrel rendelkezőket fogadják, valószínűleg a régió régebbi iskolái. Az egyik, Washington D. C. közelében lévő iskolai körzet például rendkívül nehezen talál szakképzett, tanítási engedéllyel rendelkező tanárokat, így a tanév kezdetén a nevelőtestületben rendszerint igen sok képzés nélküli kap helyet. Ebben az esetben a pedagógusfizetések nem versenyképesek, és az iskolai feltételek – pl. osztálylétszám – sem segítik a hatékony tanítást. Ez az iskolakörzet kulturálisan rendkívül heterogén, és a többségében munkás szülők gyermekeit szolgálja. A város másik szélén viszont az Egyesült Államok egyik leggazdagabb iskolakörzete fekszik. A szakképzettek sorban állnak az állásokért, sokszor évekig dolgoznak helyettesítő tanárként, várva, hogy egy főállás felszabaduljon. A nagyvárosi iskolákra jellemző problémák közül sok megtalálható jó néhány kertvárosi iskolában is, úgymint kábítószerfogyasztás, a diákok egymás általi zaklatása, azoknak a tanulóknak az elhanyagolása, akikre leginkább oda kellene figyelni. Nem minden kertvárosi iskolának van megfelelő forrása a nevelési tanácsadók, szociális gondozók és más, a diákokat segítő személyzet alkalmazására, akik lehetővé tehetnék a gyerekeknek, hogy a modern élet komplexitásával meg tudjanak birkózni. Van néhány kertvárosi iskola, ahol hiányoznak a számítógépek és más technikai eszközök, melyek fontosak a jövő munkahelyeire való felkészítésben, mégis nagy általánosságban feltehető, hogy a kertvárosi iskolák inkább birtokában vannak ezeknek az eszközöknek, mint nagyvárosi vagy vidéki társaik.

Több kertvárosi szülő elégedett gyereke iskolájával, mint nagyvárosi társaik (CARNEVALE – DESROCHERS, 1999). Sok bevándorló kiköltözött a kertvárosokba, hogy gyerekeinek biztosítsa az itteni iskolák által kínált jobb lehetőségeket. A legtöbb család számára a sikeresség fokmérője,



hogy az itt végzettek többsége nagyobb valószínűséggel továbbtanul és diplomát szerez, mint a más környéken lévő oktatási intézményekből kikerülők. Mindez vajon azért van így, mert a legtöbb kertvárosi iskolakörzet több anyagi támogatásban részesül, szakképzett tanárokat alkalmaz és a diákoktól magas szintű teljesítményt követel? Azért történik, mert a kertvárosok lakóinak magasabb a jövedelme, vagy azért, mert a szülők nagyobb arányban maguk is középiskolát és főiskolát végeztek? Ám ezekben az iskolákban a magasabb iskolai teljesítmények ellenére sem minden tanuló igényeit elégítik ki megfelelően.

## Tanítással a demokrácia és a társadalmi igazságosság megvalósulásáért

Ahogy a multikulturális nevelés egyre elterjedtebbé válik, a pedagógusok és a tanulók úgy szembesülnek mind nagyobb mértékben az iskolában és a közösségekben jelentkező méltánytalanságokkal. Ekkor kell megtenni a megfelelő lépéseket ezek kiküszöbölésére, s ez főként két megközelítés összekapcsolásán alapszik. Ezek a következők: a társadalmi igazságosságra nevelés és az iskolai osztályok működésének demokratikus alapokra helyezése.

A *társadalmi igazságosságra neveléshez* törődő, szociális felelősségvállalásra van szükség azok iránt, akik helyzete a miénknél rosszabb. A szociálisan igazságos pedagógus hisz abban, hogy az ország anyagi javait méltányosan kell elosztani. Ezek a tanárok abban is hisznek, hogy etnikai, szocioökonómiai státustól és a képességektől függetlenül is mindenkinek joga van az elfogadható lakáskörülményekhez, egészségbiztosításhoz, oktatáshoz és megfelelő étkezéshez. Ezek a tanárok a társadalmi elnyomás kritikai elemzése révén szembeszállnak a méltánytalansággal (BELL, 1997). HERBERT KOHL (1998) a szociális igazságosságért kiálló pedagógust a következőképpen jellemzi:

*„Minden gyermekről gondoskodik, felháborítja az, hogy bármelyik diákja fiatalon meghalhat, éhezhet vagy értelmetlen, kétségbeejtő életet élhet... Szembeszáll a közvéleménnyel, munkájával a diákokat szolgálja.”*

A demokratikus alapokon működő osztály a diákokat és a tanárt egyaránt bevonja a tanulásba, az irányító és az irányított szerepébe, lehetővé teszi, hogy mindenki mindkét szerepből kivehesse a részét. A tanár és a diákok között hatalmi játszmák zajlanak. A pedagógus és az iskola személyzete hatalmát arra is használhatja, hogy olyan demokratikus közeget alakítson ki, melynek a tanulók aktív részesei, de olyan tekintélyelvű közeget is, melyet kizárólag csak felnőttek kontrollálnak. A demokratikus elveken működő osztály létrehozásával segíthetjük a hatalmi egyenlőtlenségek legyőzését. Az ilyen osztály szembeszáll a tanár tekintélyelvűségével, megszűnnek a tanár-diák közti hatalmi játszmák. A növendékek így aktívan kiveszik a részüket az osztály vezetéséből, az iskola kritikai elemzéséből, a méltányosságra és társadalmi igazságosságra törekvő társadalmi gyakorlatból.

### KRITIKUS GONDOLKODÁS

A multikulturális nevelés eredményeként a diákok megtanulnak kritikusan gondolkodni. SHOR (1996) meghatározása szerint a kritikus gondolkodás



*„...holisztikus, történelmi kontextusba helyezett, politikailag éber tett, a társadalmi ügyekbe való beavatkozás egy adott probléma átgondolt megoldása céljából”.*

A tanulókat támogatni kell abban, hogy megkérdőjelezzék a tankönyvek és más források által talált ismeretek érvényességét. Ösztönözni kell őket arra, hogy más szemléletekkel is megismerkedjenek. A kritikus gondolkodás készségének fejlesztése segíti a diákokat a saját életüket befolyásoló események megértésében.

A multikulturális nevelés megköveteli a tanítványoktól, hogy kutassák a rasszizmus, a társadalmi különbségeken alapuló megkülönböztetés és a szexizmus jelenségeit, és azt, hogyan diszkriminálnak a társadalmi intézmények. A probléma akkor sem oldódik meg, ha mi magunk legyőzzük előítéleteinket és kiküszöböljük a saját diszkriminatív eljárásainkat. Olyan kérdésről van szó, ami egyénileg nem kontrollálható. Történelmi és a kortárs kontextusba egyaránt mélyen beágyazódott társadalmi probléma ez, amit a diákok csak segítségünkkel érthetnek meg.

A pedagógus segíthet a diákoknak megvizsgálni a különböző kulturális csoportokra vonatkozó előítéleteiket és sztereotípiáikat. Ezek az előítéletek gyakran felszínre törnek az órai megbeszélések vagy a tantermen kívüli incidensek során. A tanár nem hagyhatja figyelmen kívül mindezt. Ahelyett, hogy szemet hunyna, ezeket az alkalmakat inkább *tanítási apropóként* használja, melynek során bizonyos kérdések konfrontálhatók és megbeszélhetők. Elkezdődhet egy folyamat, melynek során a másokról kialakított hamis mítoszokat tényszerű, pontos információk váltják fel.

### A DIÁKOK RÉSZVÉTELE AZ ISKOLAI MUNKÁBAN

A demokratikusan működő osztályok és a társadalmi igazságosságért küzdő tanárok ösztönzik a diákok aktív együttműködését, kritikus cselekvését. Az iskolai projektek a diákokat és lakóhely szerinti közösségeiket érdeklő területekre koncentrálnak. Ennek során alkalmazzák és fejlesztik tovább matematikai, természettudományos, nyelvi és társadalomtudományos ismereteiket. Az ilyen osztályokban dolgozó pedagógus és a diákok egyenlőbb, szociálisan igazságosabb társadalom képét alakítják ki magukban. A projektek során a tanulók gyakran olyan kollektív tevékenységet végeznek, ami a közösségekre is fejlesztő hatással van.

Kutatómunkák végeztével, az adatgyűjtés és -elemzés után előfordulhat, hogy a diákok demokratikus keretek között javaslatokat tesznek saját közösségüknek bizonyos körülmények javítására. Középnugat-Amerika egyik iskolájában komoly aggodalommal nézték, ahogyan az új bevándorlókkal bántak a helybeliek és a vállalkozások. Beadtak egy törvényjavaslat-tervezetet, melyben kérték, hogy az állami társadalomtudományi kutatás keretében tanulmányozhassák a rasszokra vonatkozó kérdéseket is. Bár némelyek ezt ellenezték, a diákok sikerrel lobbiztak az állami törvényhozó testületnél a törvényjavaslat érdekében, és a javaslatot végül elfogadtatták. Ez a társadalomtudományokkal foglalkozó osztály nemcsak iskolája tantervére volt hatással, hanem első kézből szerzett tapasztalatokat az állam törvényalkotó eljárásairól is.

### ISKOLAI LÉGKÖR

A multikulturális nevelés iránti elkötelezettség az általános iskolai légkörön keresztül is értékelhetővé válik. A diákok három tényezőt határoztak meg, melyek pozitív szerepet játszanak az egymás közötti és a felnőttekkel való kapcsolatuk javításában:

- a tanár-diák kapcsolat minősége,
- az oktatás minősége és
- a szociális készségek.

*„Ha a tanár tisztelettel bánik a diákokkal, törődik a jövőjükkel és úgy ösztönzi őket a tanulásra, hogy hozzásegíti őket a sikerek eléréséhez, akkor a tanulók nagy valószínűséggel egymást is tisztelni fogják, és jobban kijönnek egymással. Amikor megtanítják, miként lehet toleránsan viselkedni, akkor a diákok valóban toleránsabbak lesznek.” (Metropolitan Life Insurance Company, 1996b)*

Ebből a közvélemény-kutatásból aggasztó módon az derült ki, hogy a gyerekek többsége szerint a tanárok, a szülők és más felnőttek nem részesítik egyenlő bánásmódban a színes bőrű és az alacsony jövedelmű családokból származó diákokat.

A látogatók rendszerint már az iskolába lépés pillanatában megérik a rossz kultúrák közti kommunikációból eredő feszültséget. Az is megfigyelhető, hogy a kulturális pluralizmus pozitív és megbecsült tényező-e az iskolában. Ha csak színes bőrű diákok vagy csak fiúk várnak a foglalkozási kérdésekkel foglalkozó igazgatóhelyettes irodája előtt, a látogató elgondolkodik, vajon az iskola hatékonyan tesz-e eleget minden diák igényeinek? Ha a tanteremben a hirdetőtáblákon csak fehérek szerepelnek, akkor joggal kérdezheti, megbecsülik-e az iskolában a kulturális sokszínűséget? Ha a futballcsapatban csak afroamerikai diákok játszanak, a sakk-klubba pedig csak fehérek járnak, akkor felmerül a kérdés: miként vonják be a különböző kulturális hátterű diákokat az iskolaidőn kívüli tevékenységekbe? Ha az iskola vezetői tagjai főleg férfiak, a legtöbb tanár viszont nő, ha a tanárok fehérek és a pedagógiai asszisztensek spanyol amerikaiak, a látogató diszkrimináló gyakorlatot fog sejteni a munkaerő-felvétel és a munkahelyi előmenetel megítélésének hátterében. A fentiek olyan iskolai légkörre utalnak, amely nem tükrözi a multikulturális nevelés iránti elkötelezettséget.

A személyzet összetételének és más mintáknak is az ország kulturális heterogenitását, de legalábbis az iskola körzetének földrajzi sokszínűségét kellene tükrözni. Nők ugyanúgy lehetnek iskolavezetői tagok, mint a férfiak, férfiak ugyanúgy dolgozhatnak óvodában és alsó tagozatos osztályokban, mint a nők. A színes bőrű embereknek szintén képviseltetve kellene lenniük az iskolavezetésben és a katedrán, nemcsak a biztonsági (fegyveres, egyenruhás stb.) és az egyházi állásokban.

Ha a kulturális sokszínűséget megbecsülik az iskolában, akkor a diákönkormányzat tagjai és az iskolaidőn kívüli tevékenységek résztvevői a más mikro-kultúrákhoz tartozókat is bevonják munkájukba. Egyetlen diákot sem lehetne kizárni pusztán hovatartozása alapján. Egy olyan iskolában, ahol a multikulturalizmust megbecsülik, az összes eltérő kultúrához tartozó diák egyformán hozzájuthat vezető szerepekhez. Ezeket nem automatikusan ruházzák rá a domináns csoportok képviselőire.

Az oktatási program minden aspektusán meglátszik, ha az iskola valóban multikulturális. Az iskolai gyűlések tartalma és a vezetők kiválasztása egyaránt tükrözi a multikulturalizmust.

A hirdetőablák és a vitrinek jelzik a nemzet sokszínűségét, még akkor is, ha az iskola környezetéhez tartozó közösség nem különösebben sokféle. A diákok egymás közti és a tanárral való kultúráközi kommunikációja pozitív. A diákok által beszélt különböző nyelveket és dialektusokat tiszteletben tartják. A fiúk és a lányok létszámuknak megfelelő arányban vesznek részt a széles körű technikai, gyakorlati képzésen, a háztartási ismereteket, matematikát, könyvelést, szakmai képzést nyújtó órákon vagy a fizikaórán. A különböző kulturális háttérű tanulók egyaránt részt vesznek a főiskolai előkészítőkön. Egyaránt tagjai a haladó besorolású csoportoknak és a tehetséges tanulók számára tartott különóráknak csakúgy, mint a fejlesztő és (esetleg) gyógypedagógiai óráknak. Ezekben az órákon olyan arányban vannak jelen, mint az iskolában.

Az iskola légkörének támogatnia kell a multikulturális nevelést. Amikor a kulturális különbségek iránti tisztelet az oktatási program minden aspektusában megnyilvánul, a multikulturális nevelés céljai is megvalósulnak. Az ilyen légkör létrehozásának kulcsa a pedagógusok kezében van.

### Töprengjünk!

*Az iskolai légkör annak a mutatója, hogy a pluralizmust és egyenlőséget tisztelik és előmozdítják-e az iskolában. Készítsen leltárt: a) az iskoláról, amelyet meglátogat, b) az iskoláról, főiskoláról, tanárképző szakról, azokról a helyekről, melyek az ön körzetében a tanárképzésért felelősek, c) magáról a főiskoláról vagy egyetemről. Milyen mértékű a kulturális sokszínűség az egyetemi fakultáson? Milyen mértékű az egyetemi ifjúság kulturális sokszínűsége? Miben különbözik az egyetemi vezetőség és a fakultás kulturális sokszínűsége? Hogyan vesznek részt a fehér diákok és milyenekben a színes bőrűek? Milyen mértékben tükrözik a pluralizmust a tablók, a vitrinek? Milyen mértékű a sokféleség a dícséretesen végzetek és a dékáni listára kerültek körében? Milyen pozitív és milyen negatív tulajdonságokat figyel meg?*

### A REJTETT TANTERV

A hivatalos tanterv mellett minden iskolában létezik egy úgynevezett *rejtett tanterv*<sup>8</sup> is, ami azokból a ki nem mondott normákból, értékrendekből és meggyőződésekből áll, melyek meghatározzák az iskolában uralkodó szociális viszonyokat, a tantermekben zajló életet, s amelyet az iskola szintén közvetít a tanulóknak. Mivel a rejtett tanterv olyan normákat és értékrendeket tartalmaz, amelyek alátámasztják a hivatalos tantervet, ezért ennek is tükröznie kellene a kulturális sokszínűséget, amennyiben multikulturális nevelésre törekszünk. Bár a rejtett tanterv anyagát közvetlenül nem tanítják, a hivatalos tanterv céljai közt sem említik,

---

<sup>8</sup> A *rejtett tanterv* azt jelenti, hogy az iskolában a tanulók nemcsak a tananyagot sajátítják el, hanem megismernek még számos olyan dolgot is, ami nem tervezett, mégis az iskolaévek, az oktatási intézmények velejárója. (Pl. itt tanul meg puskázni is a gyerek, vagy egy tanártól kapott gúnyneven keresztül megérti, hogy a pedagógus nem kedveli, még ha szóban ezt mondja is.)

A rejtett tanterv jelentéséről, megjelenési formáiról bővebben is olvashatunk a fogalom hazai meghonosítójának, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁSNAK A „*rejtett tanterv*” című könyvében. Magvető Kiadó, Budapest, 1988. A könyv kiváló összefoglalást ad az iskola világának rejtett működési mechanizmusairól. (A szerk.)

mégis rendkívüli hatással van a tanárookra és a diákokra. A tantermi és iskolai szervezeti struktúrákat és a tanár-diák interakciót egyaránt érinti.

A rejtett tanterv elemeit a sokaság, a dicséret és hatalom alakítja (JACKSON, 1990). A *sokaság* tagjaként egy diáknak várnia kell a sorára, várnia kell, amíg megszólalhat, várnia kell, amíg a tanár oda tud menni hozzá, el kell viselnie, ha mások félbeszakítják, kiközzentik. Türelmesnek kell lennie, ha az iskolai közegben sikeres akar lenni. Azt is meg kell tanulnia, hogy a sokaságon belül egyedül dolgozzon. Annak ellenére, hogy sok más társával osztozik egy tantermen, rendszerint nem engedik meg, hogy tanári engedély nélkül szóljon a többiekhez. Ugyanilyen feltételekkel fog találkozni a munkahelyeken is. Ezek a jellegzetes elemek nem részei a hivatalos tantervnek, a legtöbb osztály működésében viszont központi szerepet játszanak.

A *dicséret* egyenlő lehet az értékeléssel. A tanulmányi szereplést általában tesztek, írásbeli és szóbeli munka alapján értékelik. Ugyanakkor a tanárok jóval többet értékelnek, mint pusztán a tanulmányi előmenetelt. A rossz magaviselet váltja ki a legtöbb büntetést, különösen, ha nem tartják be a tanteremben érvényes szabályokat.

*„A fiúknak szánt biztató szavak vagy más visszajelzések szinte mindig a teljesítménnyel vagy az elért eredményeikkel kapcsolatosak, míg hasonló helyzetben a lányokat takarosságra, az utasítások követésére, a jól érthető beszédre és udvariasságra biztatják.” (BROPHY, 1998)*

Az alacsonyabb csoportba került tanuló sokszor azért kap negatív jelzéseket, mert nem tartja be a szabályokat, nem pedig azért, mert gyenge a tanulmányi teljesítménye.

A tanulmányi teljesítményen és az intézmény szabályainak betartásán túl a tanárok gyakran értékelik az egyéni tulajdonságokat is (JACKSON, 1990). A diákokat gyakran ruházatuk, családjuk jövedelme, tisztaságuk és egyéniségük alapján osztják csoportokba, s nem a tanulmányi képességek szerint. Ez a gyakorlat különösen veszélyes, mert a legtöbb ilyen besorolás állandósítja a méltánytalanságokat, a tanulmányi teljesítményt viszont nem javítja.

A rejtett tanterv egy másik aspektusa a *hatalom*, a hatalmi egyenlőtlenség. Sok tekintetben ez a gyermekkor nagy dilemmája. Mire elérkeznek az óvodáskorhoz, a gyerekek megtanulják, hogy a hatalom a felnőttek kezében van. A pedagógusok és az iskola dolgozói megkövetelik, hogy az ő törvényeiket kövessék. Az oktatásban megkívánt szabályok betartása mellett a pedagógus esetleg ahhoz is ragaszkodik, hogy a diákok ne használják anyanyelvüket vagy az otthon beszélt dialektust. Ez a feltétele a jó tanulmányi előmenetelnek vagy legalábbis annak, hogy a diák kiérdemelje az elismerést. Ehelyett a tanulókat inkább arra kellene biztatni, hogy biculturálisak legyenek, vagyis jól ismerjék mind az otthoni, mind az iskolai nyelveket és kulturális sémákat.

Hogyan tükrözi a rejtett tanterv a multikulturális nevelést? Először is el kell ismerni a létét és azt, hogy olyan leckéket ad, melyek talán még fontosabbak is, mint a hivatalos tanterv anyaga. A diákok kíváncsiságát becsülni és ösztönözni kell. Túl gyakran fordul elő, hogy a szabályok követését fontosabbnak tartjuk, mint a tanulást. A szándék sokszor fontosabb, mint az elsősorú gondolkodás vagy órai szereplés. A tanár interakcióit értékelni kell azért, hogy biztos legyen: valóban támogatja, nem pedig akadályozza a tanulást.

## A SZÜLŐK KÖZREMŰKÖDÉSE

DELPIT (1995), miután tanított Alaszkában, valamint Pápua Új-Guineában is, az alábbi következtetésre jutott:

*„Ha meg akarom tanulni, miként tudom a legjobban tanítani azokat a gyerekeket, akik valamilyen okból mások, mint én, akkor előbb azoknak a felnőtteknek – tanároknak, szülőknek – a tanácsát kell kikérnem, akik ugyanazzal a kulturális háttérrel rendelkeznek, mint a tanulók.”*

A szülők elvárják a pedagógustól, hogy segítsen gyerekeiknek elsajátítani az iskolai tananyagot. JERE BROPHY, a jól ismert nevelépszichológus a következőről számol be:

*„A legtöbb szülő érdeklődik gyermeke iskolai előmenetelére, és pozitívan reagál, ha a tanár információt kér tőle. Sőt, az iskolai bukás veszélyének kitett tanulókkal hatékonyan foglalkozó iskolák és tanárok munkájának egyik legjellemzőbb vonása, hogy felkeresik a diákok családját, alaposan megismerkednek velük, rendszeresen tájékoztatják őket, mi történik az iskolában, és bevonják a szülőket a döntési folyamatba is.”*

Nem minden anya és apa érzi magát szívesen látottnak az iskolában – részben azért, mert az iskolák általában a domináns kultúrát és nyelvet tükrözik. Ezért az oktatási intézmény alkalmazottainak kellene felkeresniük a szülőket, ahelyett, hogy arra várnak, hogy a szülők megjelenjenek valamelyik szülői értekezleten. Az igazi együttműködés megköveteli, hogy a szülők és pedagógusok partnerként vegyenek részt a tanítás folyamatában. A tanárnak meg kell hallgatnia a szülőt, és részt kell vennie a közösség életében, hogy ki tudja fejleszteni azokat a tanítási stratégiákat, amelyek összhangban vannak a diákok kultúrájával (NEUMANN–HAGEDRON–CELANO–DALY, 1995). A szülők megtanulják, hogyan segítsék gyermekeik otthoni felkészülését, de elképzelhető, hogy konkrét tanácsokra van szükségük, s ezt olyan pedagógusoktól várják, akikről tudják, hogy valóban törődnek a gyerekekkel.

A pedagógusnak feltétlenül meg kell ismernie a közösséget, hogy megértse a családok kultúráját. Például a mohamedán vallásúak felháborodhatnak azon, hogy lányuknak milyen öltözetet kell viselni a testnevelésórán, esetleg elfogadhatatlannak tartják a koedukált testnevelési órákat. Az iszlám és a zsidó valláshoz tartozó diákok elgondolkozhatnak azon, vajon miért csak a keresztény ünnepeket tartja számon az iskola, és miért nem ünneplik meg az ő vallási ünnepeiket is?

Pusztán azért, mert a közösség tagjai esetleg ellenzik a tanterv tartalmát és az elvárt tevékenységeket, még nem kell azt gondolni, hogy nem lehet megvalósítani a multikulturális nevelést. Inkább arról van szó, hogy esetleg idegen és elfogadhatatlan koncepciók bevezetése előtt meg kell ismerni a közösség véleményét. Csak ezután kezdheti el a pedagógus azoknak a stratégiáknak a kidolgozását, melyekkel e koncepciókat hatékonyan tanítani tudja. Lehetséges, hogy szükség van a szülők képzésére is, valamint az eltérő nézőpontoknak a közösség morálját megbecsülő előadására.

Így a közösség a multikulturális nevelés segítőjévé válik. Sokat tanulhatunk a kultúrákról úgy, hogy részt veszünk a közösség rendezvényein, illetve időnként meghívjuk a közösség tagjait az iskolába. A közösség szószólóinak és segítőinek reprezentálniuk kellene a csoport sokszínűségét. A szószólókat különböző életkorú és különböző társadalmi szerepet betöltő személyek közül kellene választani.

### SAZKMAI FEJLŐDÉS

A pedagógusnak számos feladatot kell vállalnia, amikor felkészül a multikulturális nevelésre. Először: tisztában kell lennie saját kulturális identitásával, hogy milyen mértékben azonosul a különböző mikrokultúrákkal, amelyeknek maga is részese. Az azonosulás mértéke idővel valószínűleg változik. Másodsor: el kell fogadnia a tényt, hogy feltehetően vannak bizonyos előítéletei, melyek befolyásolják, hogy hogyan viszonyul az egyes diákokhoz. Amint felismeri előítéleteit, ki tudja dolgozni azokat a stratégiákat, melyekkel felszámolhatja azokat.

A pedagógusnak meg kell ismernie a sajátjától eltérő kulturális csoportokat. Olvashat az eltérő kulturális csoportokról, etnikai témájú filmeket vagy színdarabokat nézhet meg, részt vehet az etnikai ünnepeken, elmehet a különböző templomokba, különböző közösségekbe látogathat el, és sokféle helyzetben találkozhat a különböző csoportokhoz tartozó emberekkel. A regényeket kedvelő tanár válasszon az eltérő háttérű írók munkái közül. Az azokban szereplő nézőpontok az övétől eltérőek lehetnek. A regények segíthetnek annak megértésében, hogy egy adott helyzetben mások egészen másképp reagálnak, mint ahogyan az olvasó tenne ugyanabban a helyzetben. Hasznos az ilyen élmények megbeszélése is, mert segíti saját érzéseink, sztereotípiáink felismerését és az azokkal való szembenézést.

A pedagógusnak törekednie kellene arra, hogy az övétől eltérő kultúrájú emberekkel találkozzon. A hosszú távú kulturális tapasztalatok talán a leghatékonyabb eszközök a másik csoporttal kapcsolatos félelmek és félreértések felszámolásában. Nem általánosíthatjuk a véleményünket pusztán néhány ember tulajdonságainak ismeretében. A közvetlen kultúraközi kapcsolatok során nyitottnak kell lennünk a másik kultúra hagyományaira, mert csak így tanulhatunk az élményekből. Ellenkező esetben saját hagyományainkat, szokásainkat és nézőpontjainkat óhatatlanul jobbnak tartjuk, nem pedig csak másmilyennek.

Ha valaki képes rá, hogy egy eltérő kultúrát megértse, empátiával szemléljen és részt vegyen benne, akkor igen értékes tapasztalatra tesz szert. Valóban szerencsés, aki megtanul multikulturálisan élni. WELCH (1991) leírja egy lehetséges módját annak, hogy a domináns csoporthoz tartozó tanár hogyan vívhatja ki más csoportok tagjainak a tiszteletét:

*„Akik több közös vonáson osztoznak, a munka során igazi párbeszédet folytathatnak. Az osztályhoz, nemhez és etnikai kisebbségekhez tartozás alapján előjogokat élvező és elnyomást, diszkriminációt tapasztaló emberek között akkor alakulhat ki valódi párbeszéd, ha a kiváltságosak az elnyomás és diszkrimináció ellen azok leleplezésével harcolnak. Ha többre is hajlandóak vagyunk, mint a rasszizmust ellenző politikusokra szavazás gesztusa, ha szembeszállunk a rasszizmussal a munkahelyünkön, a családjunkban és az életünkben is, akkor kivívjuk az elnyomottak bizalmát az őszinte párbeszédre. Munkánkban egyre tisztábban látjuk, hogy a rasszizmus milyen áron valósul meg, és egyre könnyebben felismerjük az elnyomás megalkuvást nem ismerő struktúráját. A nemi és a családon belüli erőszak ellen küzdő férfiak, akiknek egyik feladata, hogy szembeszálljanak azokkal az értékrendekkel, melyek az ilyen jellegű erőszakos cselekedetekhez vezetnek, meghallják és megértik a bántalmazott nők véleményét. A nők pedig annyira megbíznak bennük, ami lehetetlen lenne, ha kapcsolatuk csak pusztán dialóguson alapulna.”*

### A TANÍTÁS KÖZÉLETI TEVÉKENYSÉG

A multikulturális tanár szembeszáll a rasszizmussal, a szexizmussal és az iskolában, valamint a társadalomban előforduló egyéb diszkriminációval. Olyan stratégiákat dolgoz ki, melyekkel felismeri és legyőzi saját elfogultságait. Tudását, képességeit a demokratikus és méltányos

társadalom szolgálatába állítja. Diákjait megtanítja a „közéleti cselekvésre, hogy egyénileg és csoportosan is ki tudjanak állni saját és más perifériára szorult emberek érdekében is. A fiatalok megtanulják hatásosan befolyásolni társadalmi közegüket”. (SLEETER, 1996)

A közéletben aktív pedagógus a társadalom peremén lévő gyerekeket képviseli. Aktív szerepet vállal a politikai kampányokban, azokat a jelölteket támogatja, akik a legnagyobb szükségget szenvedő gyerekek és felnőttek segítségét is napirendre tűzik. Tevékenyen részt vesz helyi közéleti akciókban, melyek a közösség körülményeinek javítását szolgálják. Az ilyen tanár méltányosságért, egyenlőségért, demokráciáért és társadalmi igazságosságért küzd.

## Összegzés

A multikulturális nevelés a pluralizmus pozitív felhasználása a tanulási folyamatban. Ennek során az osztályok a demokrácia és a méltányosság modelljeivé válnak. A pedagógus ennek érdekében:

- állítsa a diákot a tanulás és tanítás folyamatainak középpontjába;
- támogassa az emberi jogokat és a kulturális különbségek iránti tiszteletet;
- higgyen abban, hogy minden diák tud tanulni;
- méltányolja és alkalmazza a diákok mikrokulturális csoporthoz tartozására jellemző élet-rajzi és egyéb élményeket;
- kritikailag elemezze az elnyomás és a hatalmi viszonyok jelenségeit a sajátos szükségletekkel rendelkezőkkel, a fiatalokkal és az idősekkel szembeni megkülönböztetés, a rasszizmuson, a szexizmuson és társadalmi helyzeten alapuló diszkrimináció megértéséhez;
- a társadalmi igazságosság és egyenlőség érdekében kritikailag vizsgálja a társadalmat;
- vegyen részt olyan társadalmi, közösségi tevékenységekben, mellyel a demokrácia biztosítható.

A kulturálisan érzékeny tanár minden téren segíti a diákok tanulmányi teljesítményének növelését, ideértve az alapvető készségek fejlesztését is. Ezt a tanulók kulturális hátterére és élményeire érzékenyen reagáló, releváns tanítási módszerekkel és anyagokkal valósítja meg. A diákok és a közösség véleményét megbecsüli és értékeli. Ma már nem engedhetjük meg magunknak, hogy minden diáknak ugyanazt, ugyanúgy tanítsuk. *A pedagógus tegyen erőfeszítéseket arra, hogy az összes diákját megismerje, építsen az erősségeikre, és segítsen legyőzni a gyengeségeiket.*

Be kell ágyazni a tananyagba a diákok és a közösség kultúráját. A tanulóknak el kell sajátítani a kritikus gondolkodás képességét, meg kell érteniük, miként bánjanak Amerika társadalmi és történelmi valóságával, tudniuk kell az elnyomás és egyenlőtlenesség okait, beleértve a rasszizmust és a szexizmust is. A multikulturális nevelés abból indul ki, *ahogyan az emberek éppen élnek*, épít a közösség történelmére, tapasztalataira, a tanítás folyamatába pedig bevonja a lakóhely szerinti közösségben rejlő multikulturális lehetőségeket.

A pozitív tanár-diák interakció nemi, etnikai, életkori, vallási, nyelvi hovatartozásra vagy képességekre való tekintet nélkül segíti a tanulmányi teljesítmény javulását. A tanárok és diákok közti verbális és nem verbális kommunikációs sémák elemezhetők és megváltoztathatók annak érdekében, hogy a tanulók jobban részt vegyenek a tanulásban. A pedagógus semmiképpen sem bánhat másképp bizonyos diákokkal pusztán azért, mert ők egy másik csoporthoz tartoznak. A tanárnak rendszeresen értékelnie kell a diákokkal szembeni elvárásait és előítéleteit, hogy a tanulásban segíteni tudja őket.

Az iskola környezetétől függően a pedagógus más-más diákközösségekkel találkozik munkája során. A kertvárosi iskolák általában jobban felszereltek, mint vidéki vagy nagyvárosi társaik. A tanulás támogatásának feltételei is eltérőek. A legtöbb nagyvárosi iskolában az osztálylétszámok, a szakképzett tanárok létszáma és a rendelkezésre álló eszközök nem mozdítják elő hathatósan a tanulást.

Az elkövetkező évtizedben a pedagógusok óriási kihívással szembesülnek. Építeniük kell a kulturális pluralizmusra, amit a diákok magukkal hoznak az iskolába. Minden tantárgyat lehet úgy tanítani, hogy a világban tapasztalható kulturális különbségek realitását tükrözze. Szükség lesz olyan készségek tanítására, amelyek a különböző kulturális közegekben való hatékony létezéshez segítséget nyújtanak. Hogy a tanulók hatékonyan élhessenek egy demokratikus társadalomban, meg kell ismerniük a létező méltánytalanságokat. Ellenkező esetben a társadalom soha nem számolja föl azokat. Pedagógusként az a feladatunk, hogy tanítsunk és neveljünk. A multikulturális nevelés végső célja a diákok tanulási igényeinek kiszolgálása. A múltban ez nem valósult meg, s ennek egyik oka, hogy a pedagógus munkája során nem tudott hatékonyan támaszkodni a diákok hátterére. A multikulturális nevelés egyik nagyon fontos célja, hogy mindenki tanuljon. Az, hogy iskoláink elfogadják a multikulturális társadalom kihívását, létfontosságú feltétele minden polgár jólétének.

## Irodalom

BELL, L. A. (1997): Theoretical foundations for social justice education. In M. ADAMS – L. A. BELL – P. GRIFFIN (eds.): *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York, Routledge, 1–15.

BROPHY, J. E. (1998): *Motivating students to learn*. Boston, McGraw-Hill

CARNEVALE, A. P. – DESROCHERS, D. M. (1999): *School satisfaction: A statistical profile of cities and suburbs*. Princeton, NJ, Educational Testing Service

DELPIT, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, New Press. Magyarul: LISA DELPIT: *Mások gyermekei. Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló*. Ford.: Ebner Orsolya. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2007.

GRIFFIN, P. (1997): Facilitating social justice education courses. In M. ADAMS – L. A. BELL – P. GRIFFIN (eds.): *Teaching for diversity and social justice*. New York, Rutledge, 279–298.

HAAS, T. – NACHTIGAL, P. (1998): *Place value: An educators' guide to good literature on rural lifeways, environments, and purposes of education*. Charleston, WV, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools

HOWLEY, C. – BARKER, B. (1997. december): *The national information infrastructure: Keeping rural values and purposes in mind*. ERIC Digest (EDO-RC-97-4). Charleston, WV, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.



Institute for Education in Transformation. (1992): *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, CA

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992): *Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue*. Washington D.C., Council of Chief State School Officers

JACKSON, P. W. (1990): *Life in classrooms*. New York, Teachers College Press

KOHL, H. (1998): Afterword: Some reflections on teaching for social justice. In W. AVERS – J. A. HUNT – T. QUINN (eds.): *Theaching for social justice*. New York, Free Press and Teachers College Press, 285–287.

KOZOL, J. (2000): *Ordinary resurrections: Children in the years of hope*. New York, Crown

LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, Jossey-Bass

LATHER, P. (1991): *Getting smart: Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York, Routledge.

McDIARMID, G. W. (1991): What teachers need to know about cultural diversity: Restoring subject matter to the picture. In M. M. KENNEDY (ed.): *Teaching academic subjects to diverse learners*. New York, Teachers College Press, 257–269.

McLAREN, P. – GIROUX, H. A. (1995): Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In P. McLAREN (ed.): *Critical pedagogy and predator culture*. New York, Routledge, 29–57.

Metropolitan Life Insurance Company (1996a): *Students voice their opinions on: Learning about multiculturalism. The Metropolitan Life Survey of the American Teacher: Part 4*. New York, Louis Harris

Metropolitan Life Insurance Company (1996b): *Students voice their opinions on: Violence, social tension, and equality among teens. The Metropolitan Life Survey of the American Teacher: Part 1*. New York, Louis Harris

National Commission on Teaching and America's Future (1996): *What matters most: Teaching for America's future*. New York

National Conference for Community and Justice (1994): *Taking America's pulse: A summary report of the National Conference Survey on Intergroup Relations*. New York

National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2000): *NCATE 2000 Standards*. Washington D.C.

NEUMAN, S. B. – HAGEDORN, T. – CELANO, D. – DALY P. (1995 tél): Toward a collaborative approach to parent involvement in early education: A study of teenager mothers in an African American community. *American Educational Research Journal*, 32(3), 801–827.

PILLSBURY, G. – SHIELDS, C. M. (1999. október): Shared journeys and border crossings: When they becomes we. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 410–429.

Recruiting New Teachers, Inc. (1998): *The essential profession: A national survey of public attitudes toward teaching, educational opportunity and school reform*. Belmont, MA

RURY, J. L. – MIREL, J. E. (1997): The political economy of urban education. *Review of Research in Education*, 22, 49–110.

SHOR, I. (1996): *When student have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago, The University of Chicago Press

SLAVIN, R. E. (1997. december/1998. január): Can education reduce social inequity? *Educational Leadership*, 55(4), 6–10.

SLEETER, C. E. (1996): *Multicultural education as social activism*. Albany, NY, State University of New York Press

SMITH, G. P. (1998): *Common sense about uncommon knowledge: The knowledge bases for diversity*. Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education

Survey reveals strong support for diversity in ed, business. (2000. február 28.): *Higher Education and National Affairs*, 49(4), 1, 4.

TATUM, B. D. (1997): *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. New York, Basic Books

U.S. Department of Education. National Center of Educational Statistics (1999): *Characteristics of the 100 largest public elementary and secondary school districts in the United States: 1997–98*. Washington, D.C., U. S. Government Printing Office

WEINSTEIN, R. S. (1996. november): High standards in a tracked system of schooling: For which students and with what educational supports? *Educational Researcher*, 25(8), 16–19.

WELCH, S. (1991): An ethic of solidarity and difference. In H. A. GIROUX (szerk.): *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany, State University of New York Press, 83–99.



Elizabeth Bifuh Ambe

# A kulturális pluralizmus elfogadásának elősegítése a végzős tanárjelöltek körében<sup>1</sup>

*Napjaink iskoláiban a tanulók rendkívül heterogén nyelvi, etnikai és kulturális jellemzőkkel rendelkeznek. A tanárképző intézmények feladata, hogy a leendő pedagógusokat felkészítsék erre, ellássák őket azokkal a képességekkel, amelyekkel a különböző háttérű diákok intellektuális, szociális és egyéni szükségleteinek megfelelően. Az alábbi írás a tanárképző programok tantervének multikulturális szempontok alapján történő megújítását, annak logikai alapjait vizsgálja. A szerző állítása szerint szükségessé vált a megszokott pedagógiai felfogás átgondolása, és a sok intézményben alkalmazott eljárás helyett – ami a multikulturális nevelést külön tantárgyként kezeli – a sokszínűségekre való odafigyelést az összes tantárgy tartalmi, módszertani és értékelő rendszerébe kellene integrálni. A tanárképző intézmények vezetőinek felelőssége, hogy olyan környezetet teremtsenek, amelyben a multikulturális kezdeményezések pozitív támogatást kapnak, fejlődhetnek. Ez a felfogás elősegíti a kulturális sokszínűség elfogadását a végzős hallgatók és a gyakorlaton lévő kezdő tanárok körében, valamint közvetíti azt a szakértelmet, amellyel hatékonyan szembenézhetnek a diákcsoportok változó összetételéből adódó kihívásokkal.*

\* \* \*

## Bevezetés

Egyes amerikai államokban a tanári oklevél megszerzéséhez a tanárképző intézmények multikulturális pedagógiai kurzus(ok) elvégzésére kötelezik a hallgatókat. Ha valamelyik állam ezt nem is írja elő, sok főiskola és egyetem (kezdve az egyszerű kisvárosi főiskolától egészen az elit egyetemekig), akkor is szaktárgyként kínálja a multikulturális nevelést, ami a felsőoktatási tanterv része. Arra törekszenek, hogy elősegítsék a multikulturális pedagógia elfogadását a hallgatók körében. Ez a tendencia válasz az NCATE (*National Council for the Accreditation of Teachers*; Tanári Akkreditálás Nemzeti Tanácsa) által 1982-ben hozott rendeletre, miszerint a multikulturális nevelést a tanárképző programok részévé kell tenni kurzusok, olvasmányok, közvetlen megfigyelés és terepgyakorlatok formájában. Az NCATE, a minőségi képzési programokat meghatározó kritériumok kidolgozásáért felelős szervezet ezzel az előírással reagált arra az igényre, hogy a végzős hallgatók a hatékony tanításra felkészülten kerüljenek ki az egyre inkább sokszínűvé váló iskolai közegbe.

<sup>1</sup> ELISABETH BIFUH AMBE (2006): Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 6. 690–699.

A szerző a Department of Curricular Studies Watson School of Education, University of North Carolina (601 South College Road, Wilmington, NC 28403-5940, USA) tanára.

Sok egyetem biztos abban, hogy az NCATE előírásainak megfelel. Néhány nagy hírű egyetem a multikulturális nevelés fontosságát felismerve nemcsak a gyakorlatba kikerülő hallgatókat, hanem a leendő egyetemi oktatókat is felkészíti a multikulturális pedagógiára. A Princetoni Egyetem például 1991-ben megalapította az Emberi Értékek Központját (*Centre for Human Values*), mely intézmény célja a kulturális sokszínűség kutatása, oktatása és nyilvános viták támogatása a különböző egyetemi tantárgyokról (GUTMANN, 1994). E tendencia ellenére némely egyetemen igen heves, megosztó viták alakulnak ki a multikulturalizmus körül (MORRIS és PARKER, 1996). Az ellenállás legtöbbször egyéni álláspontokban, hiedelmekben, tapasztalatokban és a tantervi felfogás eltéréseiben jelentkezik. Általános, hogy a multikulturális komponenst nem integrálják következetesen az egyetem tantervébe (GRANT, 1994). GOLLNICK (1992) tanulmánya kimutatta, hogy az USA-ban a tanárképző programok által beadott 59 akkreditációs jelentésből mindössze nyolc (13,6 százalék) felelt meg teljesen az NCATE által előírt multikulturális nevelési komponensnek.

Bizonyos egyetemeken pedig még mindig nagy az ellenállás a multikulturális nevelés tantervbe való felvételével szemben. LADSON-BILLINGS és TATE IV (1995) két példát is közöl ennek illusztrálására. 1988-ban nagy vita folyt a Stanford Egyetemen arról, hogy a Nyugati civilizáció című kurzus tartalmazzon-e női és színes bőrű írótól származó irodalmat, pedig az egyetem oktatói kara kiállt a fenti irodalmak felhasználása mellett. WILLIAM BENNETT, az akkori oktatási miniszter, kifogásolva a tanács döntését, elment a Stanford Egyetemre, s ezzel csak tovább súlyosbította az amúgy is feszült helyzetet. A *Harvard Educational Review*-ben 1994-ben TCHAICHA idézi PATRICK BUCHANAN multikulturalizmus elleni heves kirohanását. A közismert konzervatív politikus a multikulturalizmust szemétdombnak írja le, ahová nem lenne szabad kidobni a zsidó-keresztény értékeket és a Nyugat kulturális örökségét (TCHAICHA, LADSON-BILLINGS és TATE IV, 1995).

Az ellenállás dacára is többféle érv szól a multikulturális nevelés tanárképző programokba integrálása mellett. A multikulturális nevelési paradigma mindent megtesz annak érdekében, hogy a kulturális sokszínűség elfogadását elősegítse a hallgatók, az oktatói kar és az intézményvezetők körében.

## **A multikulturális nevelés mellett szóló érvek a tanárképző programokban**

A sokszínűség és a multikulturalizmus összekapcsolódó kifejezések, melyeket ebben a tanulmányban felváltva használunk. KRISHNAMURTI (2003) megállapítása szerint a kulturális és a veleszületett különbségeket jól szemléltető sokféleség a multikulturalizmus alapvető alkotó eleme. De a multikulturalizmus a sokszínűségnél jóval többet is magában foglal. MOREY és KITANO (1997) az alábbi definícióval szolgál:

*„A multikulturalizmus törekvése, hogy mindenki számára lehetővé tegye a sokszínűség megbecsülését, és biztosítsa az esélyegyenlőséget azáltal, hogy a különböző etnikai, kulturális, nyelvi, vallási, nemi hovatartozás, továbbá a szexuális orientáltság és a fizikai képességek sérülése szerint megértse az embereket. Tágabb perspektívába helyezi e társadalmi-kulturális különbségeket annak tükrében, hogy a különböző emberek mivel gazdagítják a társadalmat. A multikulturalitásra épülő oktatási folyamat a valóságról átfogó, pontos és valós képet ad. A diákokat felkészíti a multikulturális társadalomban való helyállásra, tanulási igényeiket is jobban kielégíti...”*

A multikulturalizmus tagadhatatlanul mindenre kiható tényező, és a felsőoktatási intézményeknek, kiváltképp a tanárképzéssel foglalkozóknak szembesülniük kell vele. A világ mára rendkívüli módon „összeszűroddott”. A világbékét szorgalmazó nemzetközi törekvések következtében a külföldi szakemberek alkalmazása egyre gyakoribbá vált, az országhatárok közötti átjárás szintén jellemző, a globális kommunikáció pedig minden idők csúcsteljesítményét érte el (MOREY – KITANO, 1997). Az intézményes nevelés (az óvodától a középiskoláig) a világ legtöbb részén mind kulturális, mind nyelvi, mind etnikai szempontból rendkívül heterogén diákpulációt szolgál. A diákok az iskolán belül és kívül kapcsolatba kerülnek egymással, s ehhez újfajta szemlélet kialakítására van szükség, magasabb szinten kell elsajátítaniuk azt a készséget, amely segítségével az emberi sokszínűséget tudatosan képesek szemlélni. A tanárok azzal biztosíthatják a diákok közötti békés egymás mellettélést és kölcsönös tiszteletet, ha tanulóikat segítik abban, hogy kritikus éberséggel tekintsenek az eltérő kultúrára, meggyőződésekre, más nyelvekre és tapasztalatokra. Új oktatási stratégia kialakítására van szükség, s a meglévőt is úgy kell adaptálni, hogy hozzásegítse a tanulókat egy érzékeny multikulturális szemlélet kialakításához, s egyben fokozza a diákok tanulási lehetőségeit is. E célok eléréséhez a pedagógusoknak is birtokolniuk kell azt a tudást és szakértelmet, amely nélkülözhetetlen a heterogén tanulói populáció hatékony neveléséhez.

## A tanári attitűdök és viselkedések hatásai

A szakirodalomban a multikulturális szemléletmód tanárképzésben történő oktatása mellett jól dokumentált érveket találunk. Tanulmányok sora (DELPIT, 1995; DIAZ – MOLL – MEHAN, 1992; MOORE – REEVES-KAZELSKIS, 1992) világít rá arra, hogy a pedagógus meggyőződése kihat tanítási gyakorlatára, s befolyásolja azt. Az egyik ok, ami miatt az iskolák nem tudják sikeresen megtanítani az írás-olvasást az eltérő kulturális háttérű tanulóknak, az, hogy a tanuló otthonról hozott kultúrája és az iskola kultúrája nem illik össze. Ez „a tantermi munka során a tanárok és a diákok között félreértésekhez vezet” (AU, 1993). AU (1993) ezt *kulturális diszkontinuitás*nak nevezi, ami többféle tevékenység során jelentkezik a tanteremben. Idetartoznak a különböző oktatási stratégiák, az eltérő nyelvi formák, a kommunikációs minták és a személyes megjelenés is. DELPIT (1995), aki állításait főként saját afroamerikai háttérére, valamint a spanyolok, az őslakos alaszkaiak, az európai amerikaiak és pápua új-guineaiak között szerzett széles körű tanítási gyakorlatára, továbbá komoly kutatómunkájára alapozza, rávilágít, hogy a kulturális hatások az emberekben más-más világnézetet alakítanak ki. Egy középosztálybeli vagy elit származású tanár, kulturális háttéréből következően, nagy valószínűséggel olyan stílusban fog utasítást adni a diáknak, ami nagyon is eltér pl. egy munkásosztálybeli fekete bőrű anyához intézett szavaitól. Egy középosztálybeli vagy elit származású szülő például úgy is utasíthatja gyermekét a lefekvésre, hogy az utasítás kérdésnek tűnik: „Nincs még itt a lefekvés ideje?” A gyerek és a felnőtt egyaránt tudja, hogy valójában utasításról van szó. Egy fekete bőrű anya hasonló helyzetben feltehetően valahogy így szólna a gyerekéhez: „Gyerünk, fiam, emeld a hátsódat, irány az ágy!” Ez az anya épp annyira szereti a gyereket, mint a középosztálybeli, de egy utasítást soha nem állítana be vitaindító kérdésként. Következésképpen egy ilyen családból érkező gyermek az iskolában feltehetően nem fogja a tanár közvetett mondatát utasításként értelmezni. Ha pedig egy diák nem vesz tudomást az ilyen leplezett utasításokról, engedetlenségének nagyon is valós következményei lesznek. A tanulóra rásütik a „problémás gyerek” bélyeget, és e szerint szabják ki rá a büntetést. DELPIT (1995) számos példával, párbeszéddel és esettanulmánnyal szemlélteti, hogy a közoktatásban dolgozó tanárok

nem értik a különböző kulturális sémákat, valamint hogy a színes bőrű tanulókról alkotott általánosító vélemény károsan befolyásolja e diákok tanulmányi előmenetelét.

A tanulmányokban közölt párbeszédnek némelyikében a pedagógusok elismerik, hogy nem várnak sokat a tanulóktól, és ezért gyenge oktatási stratégiákat alkalmaznak.

Amikor a pedagógus alulbecsüli a kisebbségi tanuló elvont gondolkodásra vonatkozó képességét, s nem ad neki elég nehéz feladatokat, akkor valójában korlátozza abban, hogy a benne rejlő legjobb teljesítményt kihozza magából (BERMAN, 1992; WAGGONER, 1991).<sup>2</sup>

Ahhoz, hogy a diákok sikereket érjenek el tanulmányaikban, a tanárnak olyan szemléletet és oktatási gyakorlatot kell kialakítani, amely nem hat károsan a tanulókra.

Az eltérő háttérű tanulók tanulmányi eredményeinek javulását célzó intézkedéseknek, közvetlenül kapcsolódniuk kellene a tanárokhoz és a tanárképzés módjához. A helyzet egyik kulcsa a multikulturális nevelés. Erre ma az oktatási rendszer igazságtalanságának megszüntetőjeként tekintenek; változtathat ugyanis azon a helyzeten, amely bizonyos diákoktól nemi, etnikai, vallási szempontok alapján, továbbá egyéni sajátosságai, társadalmi hovatartozásuk miatt megtagadja az egyenlő oktatási esélyeket (HOWARD, 1999; KING–HOLLINS–HAYMAN, 1997; MELNICK–ZEICHNER, 1997). A pedagógusoknak szakértelemre kell szert tenniük a multikulturális oktatásban, ami idővel a kulturális sokszínűség megbecsülésévé alakul, s ami kulturális szempontból releváns tanítást eredményez.

Mivel a tanítási folyamat is hat a tanulók iskolai szereplésére, a tanároknak úgy kell átértékelniük és megváltoztatniuk az oktatás menetét, hogy az fokozza a diákok sikereit. Sok szerző (AU, 1993; BANKS, 1997; BENNETT, 2003; DAVIDMAN–DAVIDMAN, 2001; HENSON, 2004; LASLEY–MATCZYNSKI, 1997; MANNING–BARUTH, 2004; ZEICHNER, 1998) írt arról, hogyan kell módosítani a tantervet, tananyagot ahhoz, hogy azok tükrözzék a kulturális sokszínűséget és plurális szemléletet, s egyben képviseljék a szerteágazó human tapasztalatokat. A tanóráknak a különböző etnikai csoportok megismerését kell szélesíteniük és elmélyíteniük. A pedagógusoknak olyan tananyag összeállításával kellene kifejezni tiszteletüket a diákok anyanyelve vagy dialektusa iránt, ami a fő kulturális iránytól eltérő eseményeket, helyzeteket és a kisebbségek jellegzetes tevékenységformáit is tárgyalja. A tanítás/tanulás élményébe olyan kulturálisan érzékeny oktatási és értékelési módszereket kellene integrálni, mint pl. a kooperatív technikák, lehetőséget adva a diákoknak erősségeik kinyilvánítására. A tanároknak magas elvárásokkal kellene a tanulókra tekinteni, bevonni őket olyan problémamegoldó tevékenységekbe, melyek valós élethelyzetekben is használhatók, és segíteniük kellene az optimális pályaválasztási célok megtervezését és megvalósítását is. Ezt a pedagógiai álláspontot és gyakorlatot nevezik *kulturálisan érzékeny pedagógiának*, *kulturálisan érzékeny oktatásnak*, *tanításnak* (AU, 1993; GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994; NIETO, 2002/2003).

A kulturálisan érzékeny pedagógia elve azon a feltételezésen alapul, hogy *a diákok eltérő kulturális háttérét valójában nem deficitnek kell tekinteni, hanem olyan eszköznek, ami a tanulás szolgálatába állítható, annak eredményességét fokozhatja*. A kulturálisan releváns oktatás tulajdonképpen egy olyan pedagógia, ami különböző kulturális elemek segítségével

<sup>2</sup> A pedagógusok elvárásai önmagukat beteljesítő jóslatként működnek az oktatási folyamatban. Ha a tanár negatív véleménnyel van a diákokról, a gyerekek teljesítik a tanári elvárást. Ha pozitívan viszonyul a gyerekekhez, azzal arra ösztönzi őket, hogy minél jobban teljesítsenek, minél jobb eredményeket mutassanak. A pszichológia ezt a jelenséget *Pygmalion-effektusnak* nevezi. (A szerk.)

adja át az ismereteket, szakértelmet és magatartásformákat, s ezáltal a tanulókat intellektuális, szociális, érzelmi és politikai szempontból is kompetenssé teszi (LADSON-BILLINGS, 1994).

A *deficitelmélet*<sup>3</sup> elfogadása az egyik oka annak, hogy sok kisebbségi diák gyengén teljesít az iskolában. Ezért a tanárnak, bármilyen háttérrel rendelkezék is, ki kellene fejlesztenie a multikulturális szemléletet és azokat a képességeket, amelyek az eltérő társadalmi-kulturális háttérű diákok hatékony tanításához szükségesek. Így lehetne esélyegyenlőséget biztosítani minden diák számára, és így nyílnának meg az eltérő háttérű tanulók előtt is az iskolai sikerhez vezető kapuk.

STEVENSON és GONZALEZ (1992) megállapították, hogy az afroamerikai és a spanyol amerikai diákok körében tapasztalt gyenge teszteredmények és a nagyarányú iskolai lemorzsolódás egyik oka, hogy kisebbségi kultúrájuk csak korlátozottan vagy töredékesen kap helyet az oktatási folyamatban. Következésképpen a kisebbséghez tartozó diákokból hiányzik az a készség és motiváció, ami lehetővé tenné, hogy a fehér kultúra fő áramlatát képviselő iskolákban sikeresek legyenek. Ugyanakkor tudunk arról is, hogy *a kisebbséghez tartozó tanulók tanulmányi szereplése javult, amikor a tanárok megértették, és figyelembe vették a diákok kulturális és etnikai háttérét, s a tanulási folyamatba bevonták a családokat* és a kisebbségi közösség más információforrásait is. DIAZ és munkatársai (1992) arról számolnak be, hogy a kisebbséghez tartozó diákok íráskészsége javult, amikor olyan témákat dolgoztak fel, amelyek kapcsolódtak a saját etnikai közösségükhöz. CAPPELLA és SANTANA (1998) leírja, hogy amikor a negyedikesek tanításakor meghívta a szülőket, s arra kérte őket, hogy adjanak át valamit a saját kultúrájuk tudásából és tapasztalatából, a gyerekek motiváltsága rendkívüli módon megnőtt, és a korábbiaknál jóval nehezebb írásbeli feladatokat is képesek voltak megoldani a hivatalos nyelven, ami nem az anyanyelvük. A gyerekek kulturális identitását illetően tájékozott s azt méltányoló tanár sokat segíthet abban, hogy a diákok egyenlő esélyekkel vegyenek részt a tanulásban. Ha a tanárok társadalmi-kulturális sokszínűséggel kapcsolatos alapvető ismeretei és tapasztalatai csak korlátozottak, akkor feltehetően nehezebben tudják kielégíteni a különböző kulturális háttérű diákpopuláció igényeit. Továbbra is nyitott kérdés, hogy miként lehet a tanárokat felkészíteni a hatékony multikulturális nevelés gyakorlására.

## A multikulturális szemlélet a tanárképzésben

Az oktatásügy számos érintettje egyetért abban, hogy a társadalomban végbemenő demográfiai változásokhoz való alkalmazkodás feltétele a multikulturális nevelési módszerek átvétele, abban azonban már különböznek a vélemények, hogy ezt a felismerést miként lehet hatékonyan megtanítani a végzős hallgatóknak. A múltban a felsőoktatási intézmények általában kétféleképpen közelítették meg a kérdést:

1. etnikai és nemi megkülönböztetésre vonatkozó tanulmányok segítségével koncentráltak a kulturális kompetencia kialakítására, ettől remélték a nagyobb egyéni tolerancia kialakulását, illetve
2. a fehérek célpontba állításától várták a rasszista folyamatok visszafordulását.

<sup>3</sup> A *deficitelmélet* hívei azt feltételezik, hogy a kisebbségi diákok eleve rosszabb adottságokkal, képességekkel rendelkeznek, ezért kevésbé fejleszthetők. (A szerk.)



Mindkét megközelítésnek megvannak a maga korlátai. Az elsőt sokan túl szűk látókörűnek ítélik meg, a másodiknak túl sok a politikai töltése, és előfordul, hogy inkább ellentétes hatást vált ki (BRANDON, 2003; KAILIN, 1999; SLEETER, 1993).

A multikulturális nevelés e két fő koncepciója körüli viták miatt a tanárképző programok nem tudták jól ellátni a leendő tanárokat megfelelő elméleti tudással és gyakorlati szakértelemmel, amire szükségük volna a társadalmi-kulturális tekintetben heterogén háttérű tanulók oktatásában (SHEETS, 2000).

BRANDON (2003) is megerősíti, hogy bár a fehér mozgalomnak a multikulturális nevelésre tett befolyását már több éve nyilvánosságra hozták, a felsőoktatásban dolgozó fehér tanárok – akik főként fehér tanárjelölteknek adnak elő – mégis mélyen bevésődött deficitelméletet hordoznak magukban, s ez teljesen áthatja mind a pedagógiát, mind a tantervet. Ezt az attitűdöt, magatartást adják tovább a leendő pedagógusoknak, akik mindezt továbbviszik a tantermekbe. Ezáltal az USA iskoláiban bizonyos gyerekek nem képesek tanulni. A deficitelmélet szociális vonatkozásai visszavezethetők a társadalomra, amit hathatós történelmi, politikai és gazdasági erők formáltak, s olyan szerkezeti egyenlőtlenségeket alakítottak ki, melyek bizonyos csoportokat domináns, másokat alárendelt pozícióban tartottak (AU, 1993; BRANDON, 2003). Mélyen gyökerező, régi beidegződések jelentkeznek az iskolai környezetben, ahol a pedagógusok akár tudatosan, akár tudat alatt, de fenntartják a korábbi állapotokat, s az eltérő háttérű diákokra a saját érték- és minőségrendjüket erőltetik rá (AU, 1993). BRANDON (2003) szerint a deficitelmélet még akkor is beágyazódik a tantermi gyakorlatot megalapozó mélyebb szerkezetekbe, amikor egy fehér tanár azt gondolja magáról, hogy megvalósította az esélyegyenlőség pedagógiáját. Ezért egy sokkal áthatóbb megközelítésre van szükség, aminek segítségével megváltozhat a felsőoktatásban dolgozó – főként fehér bőrű – tanári kar magatartása. A 35 000 nappali képzést nyújtó tanárképző intézményben a tanári állomány tagjainak 88 százaléka fehér. Ezért különösen fontos, hogy szemléletük megváltozzon, hiszen elsősorban fehér bőrű hallgatóknak adnak elő (a hallgatók 86 százaléka fehér), akik idővel kulturális és társadalmi szempontból rendkívül sokszínű iskolai közegben fognak dolgozni (LADSON-BILLINGS, 1994).

WADE (1998) fehér bőrű tanár szakos hallgatókkal készített interjúkat a kulturális sokféleségről. Megállapította, hogy a hallgatók még akkor sem feltétlenül igyekeznek megváltozni, amikor tudatában vannak előítéleteiknek. A legtöbb hallgató mellékes dolognak tartotta a multikulturalizmust. Mivel a diákok csak csekély fontosságot tulajdonítottak a multikulturalizmusnak, ezért annak is kicsi a valószínűsége, hogy a kulturális sokszínűség kérdéseivel foglalkoznának, tehát feltehetően ahhoz sem lesz bennük elég motiváció, hogy azt a tantermi gyakorlatban támogassák. A fenti megállapítást a hallgatóktól vett alábbi idézetek támasztják alá: „Hát igen, azt hiszem, vannak előítéleteim, de természetesen nem hagyom, hogy a tanításban befolyásoljanak.” „A szülővárosomban fogok elhelyezkedni – semmi szükségem nem lesz a multikulturális pedagógiára.” (WADE, 1998) E vonatkozás a változtatástól azt eredményezi, hogy amikor egy pedagógus szembesül a valós élethelyzettel, s egy eltérő háttérrel rendelkező diákkal kell foglalkoznia, akkor a korábban elnyomott diszkriminatív magatartásformák óhatatlanul felszínre törnek. Ez a magatartás a tanár-diák interakció, az osztályozás, az értékelés, az egyéni segítségnyújtás, a visszajelzés és a konfliktusmegoldás terén egyaránt jelentkezik, de sok másban is – a tanteremben és azon kívül is (SOGUNRO, 2001).

Mivel a pedagógus magatartásának hatása messzeható és meghatározó tényezője a multikulturális nevelési eljárások sikerének vagy bukásának, a jelöltek magatartását meg kell változtatni, hogy amikor arra kerül a sor, képesek legyenek az iskolai környezet hozzáállásán

változtatni. A kivitelezéséhez jóval többre van szükség, mint pusztán a kulturális pluralizmus jelenségének megismerésére vagy tiszteletben tartására. A kezdő pedagógusoknak engedniük kell a védekező magatartásból, a jelenségeken el kell gondolkozniuk, és hajlandónak kell mutatkozniuk az alternatív nézőpontok elfogadására. Az elvárások közé tartozik az is, hogy félretegyék korábban kedvelt nézeteiket, mert csak akkor tudják jól megérteni más vélemények és kultúrák nézőpontjait. Ezek az új paradigmák szokatlannak, sőt kellemetlennek tűnhetnek, de végül elvezetnek majd a deficitelmélet lerombolásához és a társadalmi-kulturális sokszínűség igazi elfogadásához.

### TANÁRKÉPZŐ PROGRAMOK

A tanárképző főiskoláknak alapvető szerepük van a változás létrehozásában. SOGUNRO (2001) megállapította, hogy bár a legtöbb pályakezdőnek megvannak a szükséges szakmai kompetenciái, azonban a kisebbségi diákok neveléséhez és oktatásához nincsen megfelelő szakértelme, hiányzik az elhivatott hozzáállása. Ennek egyik oka az lehet, ahogy KACH és MAZUREK (1992) rámutat, hogy a tanárokat eredetileg a „kulturális imperializmus ügynökeinek” képezték ki, azzal a céllal, hogy a sokszínű kulturális örökséget kiirtsák, a tanulókat pedig asszimilálják a domináns kultúrába. *Azok a hagyományos pedagógiai stratégiák, amelyeket a tanárképző intézményekben tanítottak, ma már nem felelnek meg az iskolás gyerekek igényeinek.* Ezért alaposan át kell vizsgálni a régi tanterveket és oktatási mintákat, amikor arra törekszünk, hogy a leendő tanárokat felruházzuk napjaink multikulturális iskoláiban szükséges szakértelemmel és magatartásmintákkal.

### A TANÁRKÉPZÉS TANTERVÉNEK ÚJRAFOGALMAZÁSA

A tanárképző intézetek programjait az iskolákban jelen lévő társadalmi, kulturális differenciák figyelembevételével kell megtervezni. Az ilyen típusú képzés törekvése, hogy a leendő pedagógusok kulturális és etnikai szempontból elég tájékozottak legyenek, hogy hatékonyan taníthassák a sokszínű diákpulációt, és olyan tanítási folyamatot alakítsanak ki, ami a tanulmányi sikerek elérését segíti. Ennek egyik módja, hogy a tanárképző program minden területére terjesszük ki a multikulturális perspektívát, s ne korlátozzuk csupán egy-egy kurzus tartalmára. A multikulturális nevelésnek azt a megfogalmazását, ami átível a tanárképzés tantervének minden tárgyán, transzformatív multikulturális pedagógiának nevezzük. Olyan pedagógiáról van szó, ami nem egyszerűen másféle emberekről tanítja a hallgatókat, hanem segíti őket abban, hogy *a kulturális sokszínűséget pozitív erőnek tekintsék* (MOREY–KITANO, 1997).

MOREY és KITANO (1997) amellett érvelnek, hogy változás szükséges ahhoz, hogy mind a homogén, mind a heterogén egyetemi közösségek hallgatóinak egy igazabb, pontosabb, átfogóbb képet tudjunk nyújtani a humán tapasztalatokról. Nem arról van szó, hogy a tanterv bizonyos hányada etnikai tartalmú legyen, hanem arról, hogy a tantervet egy pluralisztikus társadalom valós léte köré építsük. Egy ilyen perspektíva sokkal megalapozottabb, s a végzős hallgatókban kifejleszti azt a képességet, hogy önmagukat fejlesztendő személyiségnek tekintsék, akik egy humánusabb, egyenlőbb, szociálisan igazságos és demokratikus társadalom érdekében gondolkoznak és cselekszenek.

E cél megvalósításához az út egy új pedagógián keresztül vezet, ami magában foglalja az egyén, az iskolák és a társadalom átalakítását is (ALLEN, 1999; BEANE–APPLE, 1995; GRANT, 1994; JENNINGS–GREENE, 1999). Az új multikulturális pedagógia alapján átfogalmazott tanárképző programok segítik, hogy a képzések oktatóinak és hallgatóinak meggyőződésével, valamint gyakorlatával kapcsolatban kialakuljon egy kritikusan vizsgálódó szemlélet. A kritikus gondolkodás és szemlélet mélyen bevéődik, hatása jóval a záródolgozat beadása és értékelése után is érezhető marad, s a fiatal tanárokat folyamatos szakmai fejlődésre ösztönzi (JENNINGS és SMITH, 2002).

A fent említett programok megtervezése és kivitelezése céljából BANKS (1997) kidolgozott egy tervet a tanárképzők számára. Ahhoz, hogy az ilyen programokat sikerre vigyék, először is a főiskolai/egyetemi tantestület tagjainak alapos önvizsgálatot kell tartaniuk, elkötelezettek kell lenniük a számára különböző emberek, csoportok tanulmányozására és meg kell ismerkedniük a multikulturális nevelés egyes területeivel. A BANKS (1996) által ideálisnak tartott *multikulturális nevelési modell* öt dimenzióból áll:

1. tartalmi integráció;
2. előítélet-csökkentés;
3. érzékeny iskolai kultúra (vagyis olyan felszabadult iskolai légkör, ahol minden diákot elfogadnak, megbecsülnek és méltányolnak, függetlenül attól, hogy mennyiben különbözik a többiektől);
4. esélyegyenlőségen alapuló pedagógia, ami minden tanulónak egyenlő esélyeket biztosít
5. és a tudáskonstruálás segítése.

Egy ilyen tanulási folyamat megvalósításához szükség van arra, hogy a tanári kar tagjai és a hallgatók folyamatosan reflektáljanak a tantervre oly módon, hogy a kritikus és magasabb rendű gondolkodást elősegítse. Ezzel létrehozhatjuk azt a gyakorlatot, amelyet O'LOUGHLIN (1992) javasol a tanárképző programok számára. Vagyis: a tanárképző programoknak alkalmazni kell tenni a tanárokat arra, hogy a pedagógiát saját környezetükben kritikusan alkalmazzák. A tanárképzésnek ez a koncepciója FREIRE (1995) *elméletében* is nyomon követhető, miszerint a kritikus kérdésseltevés valójában a világ jelenségeiről való változtató szándékú gondolkodást és cselekvést jelent. Amint azt FREIRE (1995) írja:

*„Tudás csakis kutatás és további kutatás útján alakul ki, a nyugtalan, türelmetlen, folyamatos és reménytelen vizsgálódás eredményeként, amit az ember a világban, a világgal és egymással folytat.”*

A multikulturális nevelésnek ez a megközelítése több, mint a multikulturalizmus tanításának az a turista szemléletű felfogása, amit „*autóskultúra*”-nak hívnak. Mert abban bizonyos szempontból ugyanúgy a valóság elkendőzéséről van szó, mint amikor a turisták egy autós kiránduláson futó pillantást vetnek híres történelmi helyekre vagy múzeumokra (SOGUNRO, 2001). Az „*autóskultúra*” rendszerint „a fekete történelem hónapja”-szerű rendezvények formájában mutatkozik meg, amikor a korabeli ételeket, divatot, zenét és táncot felvonultató vásárokat vagy művészeti kiállításokat rendeznek. Bár az ilyen látványos törekvések dicséretes kezdeményezések a kulturális sokszínűség jobb megértésének érdekében, azonban ahhoz nem elegendőek, hogy a leendő tanárok magatartása a kívánt módon megváltozzon (ez idézné elő a kultúra sokféleségének méltányolását és a békés egymás mellett élést). A tanév néhány napjára leszűkített és elszigetelt multikulturális oktatás vagy a szemeszterenként

adott néhány óra nem eredményezi azt a változást, amelyre szükség lenne, s ami egyben az iskolák és a társadalom átalakulásának előfeltétele. Természetesen meg kell határozni bizonyos óraszámot, amelynek teljesítése szükséges a diplomához. Emellett a *multikulturális szemléletnek át kellene hatnia a tanárképző programok tanterveinek egészét, beleértve a módszertani és az elméleti kurzusokat is*. Az odafigyelésnek jelen kellene lennie az oktatók mindennapi tanítási módszereiben. A különböző oktatási stratégiáknak, szemléltető-eszközöknek, tanulmányi feladatoknak és az értékelést segítő eszközöknek mind tükrözniük kellene azt a multikulturális perspektívát, ami az oktatók és tanulók szavaiban, tetteiben, magatartásában, attitűdjeiben, szokásaiban is megmutatkozik.

### **A tanterv minden tantárgyat érintő multikulturális átalakulása**

A multikulturális szemlélet és értékelés kialakításának gondolata már jó néhány éve létezik. Az 1970-es években kezdődött, ekkor a *multikulturális tanterv megújításának* nevezték (NIETO, 2000). A tanterv multikulturális átalakítása mellett szólt az az érv, hogy a színes bőrű, a fehér, a női és a munkásosztályból származó hallgatóknak mutassa be a tanterv, mit hogyan tanítanak és a tanulás értékelése miként történik (BANKS, 1997; NIETO, 2000). Ennek a törekvésnek az ellenzői azzal érveltek, hogy a tanterv felhígulna, és a gyenge hallgatók számára is lehetővé tenné a tanulmányi sikerek elérését (BLOOM, 1987; D'SOUZA, 1991).

A multikulturalizmus körüli vita másik irányzata az oktatásban jelentkező etnikai szempontú elmélet kritikus szemlélőitől ered, (LADSON-BILLINGS-TATE IV, 1995), akik a multikulturalizmust jelen formájában korlátozó tényezőnek tekintik, mert nem éri el célját, vagyis nem szolgáltat igazságot az elnyomottaknak. Következésképpen ezt a formát azon az alapon kritizálják, hogy „mindenkinek adni próbál, tehát végül senkinek sem ad semmit”. E szerzők egy radikálisabb multikulturális paradigmára vágnak, ami a jelenlegi állapothoz képest tartalmazabb változásokat eredményezne, és minden tanuló, de főként az eltérő etnikai csoportokba tartozók számára (akik az USA társadalmában mindeddig sok szempontból marginális helyzetbe szorultak) igazságosságot és az oktatásban esélyegyenlőséget biztosítana.

Ezek az érvek paradox módon világítanak rá, hogy legyen akár Európa-centrikus, akár multikulturális, az oktatás nem tud semleges maradni. Az oktatás függ a társadalmi erőviszonyoktól (CLARK, 2002; DELPI, 1995; KOZOL, 1991; NIETO, 2000). CLARK (2002) megállapította, hogy a tanterv multikulturális átalakítása nemhogy felhígulást, hanem inkább javulást eredményez, hiszen így a tanterv az oktatási kérdéseket több perspektívából is szemlélteti, ezzel minden érintett csoport és egyén életét gazdagítja.

MOREY és KITANO (1997) szerint ez nevezhető igazán minőségi oktatásnak, mert pragmatikus szempontból nemcsak az egyén számára hasznos, hanem azon közösségek számára is, amelyekkel az egyén kapcsolatba kerül. Ráadásul a minden tantárgyat érintő, multikulturális szempontból átalakított tanterv létrehozása napjainkban sokkal sürgetőbb, mint eddig bármikor. Törvényszerű követelmény, hiszen ennek segítségével tudjuk felkészíteni a diákokat egy olyan világra, amelyben a kulturális határok átlépése természetes, nem pedig rendkívüli esemény.

NIETO (2000) rámutatott, hogy a pedagógusok körében tapasztalható ellenállás nem mindig a rasszizmusban, szexizmusban (nemek szerinti diszkriminációban) vagy az osztályokra

vonatkozó előítéletekben gyökerezik, hanem inkább a megfelelő *ismeretek hiányában*, melyek nélkül az átalakítást nem tudják megvalósítani. Az átalakítás megvalósítása érdekében CLARK (2002/2003) kidolgozta azokat a gyakorlati paramétereket, amelyek végigvezetnek a módosítás folyamatán, s mind a tananyag, a pedagógiai szemlélet, mind pedig az értékelés vonatkozásában átítatják a multikulturalizmus elvével a felsőoktatási tanterv egészét és a főiskolán kialakuló kapcsolatokat. CLARK többek között az alábbi kérdésekre történő koncentrációt javasolja: a történelem során tapasztalt elnyomások története, a származási országok, azok kultúrája, az ott folyó élet, az általuk nyújtott közreműködés, alkotásaik, a helyi rokonszenv és a globális befogadás kérdése, diák-képviselési ügyek, szociális tevékenység stb.

Az egyes paramétereken belül az oktatást összetett példákkal kell kiegészíteni, melyeket megfelelően integrálnak a tanulási folyamatba (BANKS 1997; NIETO, 2002/2003). Például az afrikaiak leigázását és a rabszolgatartás tényeit nem csak történelmi vagy társadalomtudományi kurzusokon kell tanítani. Az elnyomás témája megjelenhet a 18. század angol irodalmával foglalkozó kurzuson is, ahol a diákok megvizsgálhatják és megvitathatják, hogy miért volt oly kevés női író akkoriban, és miért kellett férfi álnév alatt megjelentetni műveiket (DuBois és RUIZ, 1990). Miközben az elnyomott népek történelmét, mindennapi életét, kultúráját, gazdasági, társadalmi és politikai viszonyait tárgyaljuk, szükség van a földrajzi adottságok alapos tanulmányozására is, hogy e népek ne az áldozat szerepében maradjanak meg a köztudatban, hanem szerzői és képviselési jogaik is elismerést kapjanak (CLARK, 1999; FREIRE, 1998).

Meg kell vizsgálni, hogy a társadalom hátrányos helyzetben lévő csoportjai mit tettek a mindennapi élet fejlődése, az iskolai tantárgyak és a tudományok változása érdekében, ezt közérthetővé kell tenni, a torzulásokat pedig tisztázni kell. Ez minden területen vizsgálható, beleértve az elméletet, tankönyveket, regényeket, költészetet, művészetet, filmeket, zenét, történelmet, felfedezéseket, tudományos munkát, háborúban való részvételt stb. (BANKS, 1997; CLARK, 1999). BANKS (1997) véleménye szerint minden tantárgyban véghezvihetőek lényeges átalakítások. Egy makroökonómiai kurzus keretén belül például nemcsak a „fejlett világ” vagy a „Nyugat” gazdasági rendszeréről lehet tanítani, hanem a világ összes többi részének gazdasági rendszeréről és makroökonómiai elméleteiről is.

A jövő pedagógusjelöltjeit arra kellene ösztönözni, hogy a saját tanulási tapasztalataik, élményeik megteremtéséhez maguk is tevékenyen hozzájáruljanak, és felelősséget érezzenek saját tanulásukért. Ez akkor érhető el, ha a felsőoktatásban dolgozó oktatók és professzorok kritikus, kreatív és produktív gondolkodásra serkentik a hallgatókat (FREIRE, 1990). A tanterv fejlesztésének a globális kérdéseket és a helyi rokonszenv kérdéseit egyaránt magában kell foglalnia. Megbeszélések során a hallgatókat biztatni kell, hogy az átfogó képet lássák, s azt kapcsolják a helyi dolgokhoz (CLARK, 2002). Vegyünk például egy olyan kurzust, ami az emberi jogok megsértésével foglalkozik. Itt a hallgatókat nem csak arra kell ösztönözni, hogy a kérdéseket megvizsgálják és stratégiákat dolgozzanak ki a kihágások megszüntetésére, hanem arra is, hogy állítsanak össze egy törvényjavaslatot a büntetőjogi rendszer átalakítására úgy, hogy az állampolgároknak több jogot biztosítson (SLEETER, 1996).

A minden tantárgyat érintő multikulturális szellemű tantervi átalakítás nagy kihívás, de nem megvalósíthatatlan. A tanári kartól nagy szakértelmet, kreativitást, kutatómunkát, elkötelezettséget, a fakultások között pedig együttműködést igényel. Néhány egyetemnek és főiskolának már multikulturális szakértői is vannak, akik a tanmenet átalakításáról konzultációs alkalmakat tartanak más főiskolák és egyetemek oktatói karának (pl. University of Maryland, College Park és Association of American Colleges és Universities [UMCP és AACU], 1998). E folyamat megkönnyítésének előfeltétele a hatékony, a társadalmi-kulturális sokszínűség befogadása iránt elkötelezett egyetemi/főiskolai vezetés.

### A tanárképző intézmények vezetőségének szerepe

A tanárképző intézmények multikulturális oktatási programjának sikere nagymértékben függ a vezetőségtől és annak multikulturalizmushoz való viszonyulásától. Mivel a vezetőség felelős az iskolák adminisztrációjáért, a pedagógusok felvételéért, a minden iskolát érintő tevékenységek megszervezéséért és az iskola légkörének alakításáért, ezért *komoly elkötelezettséget kellene tanúsítania a multikulturalizmus céljai és szándéka iránt*. Az effajta elkötelezettséget nem pusztán az akkreditációs képviselők vagy más szervezetek utasításainak kell motiválniuk. Az elkötelezettségnek valójában mély, belső indíttatásból, a változás iránti vágyból kell eredni. FULLAN (1994) megállapította, hogy az igazán fontos dolgokat nem lehet utasítással elérni. Bár az utasítások fontosak, a változás a szakértelem, a kreatív gondolkodás és az egyéni elkötelezettség kombinációja által érhető el. Mivel az embereket nem lehet kényszeríteni arra, hogy megváltozzanak, a multikulturalizmus egyértelmű elfogadása csak úgy érhető el, ha elveit teljes mértékben megértjük. Ez egyéni és kollektív elkötelezettséget kíván a tanintézményekben, főként a vezetőktől. Ugyanakkor a pedagógusképző programok vezetősége olyan katalizátorként használhatja a külső utasításokat, ami önmaguk és az intézmény megújulását eredményezi, valamint segíti a hallgatókat és a tanárokat, hogy a multikulturális szemlélet és pedagógia fontosságát átérezzék. A vezetőség őszinte és aktív elkötelezettsége révén a leendő tanárok a multikulturális kurzusokat nem pusztán a diplomaszerezés kötelező részének tekintik majd, hanem egy nagyon is fontos eszköznek, amivel a jövőre, az iskoláik valós világára készülnek. Amikor a leendő tanárok ezt megértik, akkor nagyobb motiváltsággal törekcsenek majd annak a szakértelemnek a megszerzésére, ami nélkülözhetetlen a különböző háttérű tanulók világában való tájékozódáshoz s e diákok egyéni tanulmányi igényeinek hatékony kielégítéséhez.

### A HATÉKONY VEZETÉS FOGALMI VÁZA

Mivel az új szellemiségű oktatás sikeréhez nélkülözhetetlen a multikulturális kezdeményezések vezetői támogatása, az intézményvezetőknek pozitívan kellene tekinteniük a multikulturalizmus jelenségére. BANKS (1979) és THORTON (1995) szerint a hatékony, multikulturális nevelést támogató menedzsment gyakorlatának keretei:

1. a multikulturális orientáció céljainak és irányelveinek tisztázása minden oktatóval;
2. az új irányokat kereső, multikulturális kezdeményezésekre irányuló intézményi eljárások aktív támogatása, valamint a kezdeményezésekhez szükséges erőforrások biztosítása;
3. az eltérő háttérű diákok tanításában megfelelően jártas és szakképzett tanárok felvétele;
4. a többi oktató multikulturális téren jelentkező hiányosságainak azonosítása, beleértve a szakértelmet és magatartást is; műhelygyakorlatok, szemináriumok vagy konferenciák formájában megfelelő továbbképzés biztosítása;
5. a közösség eltérő háttérű tagjaival folytatott párbeszéd, és bevonásuk az intézmény olyan tevékenységeibe, amelyek a multikulturalizmus ügyét segítik elő, valamint a helyi kormányokkal<sup>4</sup> és oktatási szakosztályokkal való együttműködés;

<sup>4</sup> USA államok kormányai. (A ford.)

6. jutalmazó rendszer kidolgozása azok számára, akik a multikulturális oktatás ügyének sikeréhez hozzájárulnak;
7. odafigyelés arra, hogy a multikulturális oktatás szószólói ne csak üres szavakkal dobálózzanak, hanem valóban azt is cselekedjék, amit hirdetnek.

### Összegzés

A mobilitás arányának növekedésével a helyi, nemzeti és globális határok összezsugorodnak, az emberi közösségek pedig egyre sokrétűbbé válnak. A diákság összetétele napjainkban eltérő etnikai, nyelvi, szocioökonómiai, nemi, vallási és kulturális háttérrel tükrozz. Egy ilyen közegben a tanárok és iskolák nagy kihívással néznek szembe, amikor minden egyes tanuló számára biztosítani próbálják az esélyegyenlőséget ahhoz, hogy önmagukhoz képest a legjobb teljesítményt éri el. A tanárképző intézmények – hiszen feladatuk a pályakezdő tanárok felkészítése – felelősek azért, hogy a leendő pedagógusokat ellássák azokkal a készségekkel, amelyek az eltérő háttérű tanulók intellektuális, szociális és egyéni fejlődését segítik elő.

A feladat megfelelő ellátásához a tanárképző programok holisztikus átalakítására van szükség, hogy egyaránt tükrözzék a multikulturális tájékozottságot és az ezzel szembeni méltányosságot. Pusztán egy-egy kurzus vagy előadás-sorozat biztosítása nem elegendő ahhoz, hogy elősegítsék a kulturális sokszínűség elfogadását, és a leendő tanárokat ellássák a megfelelő készségekkel, hogy hatékonyak legyenek a pluralisztikus közegben. A hallgatóknak, az oktatóknak, a professzoroknak és az intézményvezetőknek egyaránt magukévá kell tenni a kívánatos szemléletet. Ennek formái az önvizsgálat, a kritikus gondolkodás és a „másság” vizsgálatának szándéka. SHOR és FREIRE (1987) szerint

*„...dialógus révén, melynek során közösen gondolkodunk el mindarról, amit tudunk, és arról is, amit nem tudunk, képesek leszünk a kritikus cselekvésre és a realitás megváltoztatására”.*

A nevelőtestületek tagjait tehát arra biztatjuk, hogy keressék azokat a kollégákat, akik ebben a folyamatban már részt vesznek, továbbá azokat a szaktanácsadókat, akik az oktatás multikulturális módosítására tett erőfeszítésekhez segítséget tudnak nyújtani.

A pedagógiai szemléletet a tantervek, a kurzusok tartalma, az értékelés, az egyéni kapcsolatok és más olyan szempontok szerint szükséges átgondolni, melyek a sokrétű és eltérő felfogásokat figyelembe veszik. Ezek a transzformatív eljárások segítséget nyújtanak, hogy a kezdő tanárok méltányolják a multikulturális jelenséget, és kialakítsák azt a szakértelmet, ami az állandóan változó iskolai környezetben tanuló diákok igényeinek hatékony kielégítéséhez kell. Ha ezt elérjük, akkor *minden* iskolában *minden* tanuló – az óvodától a doktorátus megszerzéséig – *minden* tantárgy tanulásakor találkozik majd a Föld népeinek értékrendszerével és mindazzal, amit a különböző népek adnak a világnak (BANKS, 1997; CLARK, 1999; NIETO, 2000; SLEETER, 1996). A diákok önmagukat és egymást is jobban megbecsülik majd, s ezáltal interakcióik a globális közösség más tagjaival is pozitív módon átalakulnak.



## Irodalom

- ALLEN, J. (1999): *Class actions: Teaching for social justice in elementary and middle school*. New York, Teachers College Press.
- AU, H. K. (1993): *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL, Harcourt Brace Jovanovich.
- BANKS, J. A. (ed.) (1996): *Multicultural education: Transformative knowledge and action*. New York, Teachers College Press.
- BANKS, J. A. (1997): *Teaching strategies for ethnic studies*. (6<sup>th</sup> ed.) Boston, MA, Allyn and Bacon.
- HOWARD, G. R. (1999): *Series foreword*. In *We can't teach what we don't know: White teachers, multicultural schools*. New York, Teachers College Press, IX–XI.
- BEANE, L. A. – APPLE, M. W. (1995): The case for democratic schools. In M. W. APPLE – J. A. BEANE (eds.): *Democratic schools*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- BENNETT, C. L. (2003): *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. (5<sup>th</sup> ed.) Boston, MA, Pearson Educational.
- BERMAN, P. (1992): *Meeting the challenge of language of diversity: An evaluation of California programs for pupils with limited proficiency in English*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (Eric Document Reproduction Service No. ED 347–837).
- BLOOM, A. (1987): *The closing of the American mind*. New York, Simon and Schuster.
- BRANDON, W. W. (2003): Toward a white teachers' guide to playing fair: Exploring the cultural politics of multicultural teaching. *Qualitative Studies in Education*, 16(1), 31–50.
- CAPPELLA-SANTANA, N. (1998): Developing culturally relevant curriculum: Parents as a source of knowledge. *Critical Issues in Teacher Education*, 7, 33–44.
- CLARK C. (1999): *Teacher's guide for in the shadow of race*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- CLARK, C. (2002): Effective multicultural curriculum transformation across disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37–46.
- DAVIDMAN, L. – DAVIDMAN, P. T. (2001): *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. (3<sup>rd</sup> ed) Boston, MA, Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Delpit, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, The New Press. [Magyarul: Lisa Delpit: *Mások gyermekei*. Ford. Ebner Orsolya. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2007.]
- DIAZ, S. – MOLL, L. C. – MEHAN, H. (1992): Sociocultural resources in instruction: A context specific approach. In California State Department of Education (ed): *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. CA, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 187–230.
- D'SOUZA, D. (1991): *Illiberal education: The politics of race and sex on campus*. New York, Free Press.
- DUBOIS, E. C. – RUIZ, V. L. (1990): *Unequal sisters: A multicultural reader in U. S. women's history*. New York, Routledge.
- FREIRE, P. (1995): *The pedagogy of the oppressed*. New York, Seabury Press (Original work published 1970).
- FREIRE, P. (1998): *Education for critical consciousness*. Continuum Press. (Original work published 1969).
- FULLAN, M. (1994): *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA, The Falmer Press.
- GAY, G. (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, Teachers College Press.
- GOLLNICK, D. M. (1992): Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In C. GRANT (ed.): *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream*. Bristol, PA, Falmer, 218–239.



## Elizabeth Bifuh Ambe: A kulturális pluralizmus elfogadásának elősegítése...

- GRANT, C. A. (1994): The multiethnic preparation of US teachers: Some hard truths. In G. K. VERMA (ed.): *Inequality in teacher education: An international perspective*. Washington, DC, Falmer, 41–57.
- GUTMANN, A. (1994): Preface and introduction. In A. GUTMANN (ed.): *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ, Princeton University Press pp. ix–24.
- HENSON, K. T. (2004): *Constructivist teaching strategies for diverse middle-level classrooms*. Boston, MA, Pearson Education.
- JENNINGS, L. B. – GREENE, J. L. (1999): Locating democratizing and transformative practices within the classroom discourse. *Journal of Classroom Interaction*, 34(2), 1–16.
- JENNINGS, L. B. – SMITH, C. P. (2002): *Examining the role of critical inquiry for transformative practices: Two joint case studies of multicultural teacher education*. Teachers College Record, 104(3), 456–481.
- KACH, N. – MAZUREK, K. (1992): *Exploring our educational past: Schooling in the North-West Territories and Alberta*. Calgary, Alberta, Detselig Enterprises.
- KAILIN, J. (1999): How white teachers perceive the problem of racism in their schools: A case study in “liberal” Lakeview. *Teachers College Record*, 100(4), 724–750.
- KING, J. E. – HOLLINS, E. R. – HAYMAN, W. C. (eds.) (1997): *Preparing teachers for cultural diversity*. New York, Teachers College Press.
- KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America’s schools*. New York, Crown.
- KRISHNAMURTHI, M. (2003): Assessing multicultural initiatives in higher education institutions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(3), 263–277.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dream-keepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, Jossey Bass.
- LADSON-BILLINGS, G. – TATE IV, W. F. (1995): Toward a critical race theory of education. [Elektronikus változat] *Teachers College Record*, 97(1), 47–69.
- LASLEY, T. J. – MATCZYNSKI, T. J. (1997): *Strategies for teaching in diverse society*. Belmont, CA, Wadsworth.
- MANNING, M. L. – BARUTH, L. G. (2004): *Multicultural education of children and adolescents*. (4<sup>th</sup> ed) Boston, MA, Pearson Education.
- MELNICK, S. L. – ZEICHNER, K. M. (1997): Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. In J. E. KING – E. R. HOLLINS – W. C. HAYMAN (eds.): *Preparing teachers for cultural diversity*. New York, Teachers College Press, 23–39.
- MOORE, T. L. – REEVES-KAZELSKIS, C. (1992): *Effects of formal instruction on preservice teachers’ beliefs about multicultural education*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN (ERIC Document Reproduction Service No. ED 35423).
- MOREY, I. – KITANO, M. (1997): *Multicultural course of transformation in higher education: A broader truth*. Boston, MA, Allyn and Bacon.
- MORRIS, L. V. – PARKER, S. (1996): *Multiculturalism in academe: A source book*. New York, Garland Publishing.
- National Council for Accreditation of Teacher Education*. (1982): NCATE standards for accreditation of teacher education. Washington, D.C., Author.
- NIETO, S. (2000): *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. (3<sup>rd</sup> ed) New York, Longman.
- NIETO, S. (2002/2003): Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 4(10), 7–10.
- O’LOUGHLIN, M. (1992): Engaging teachers in emancipatory knowledge construction. *Journal of Teacher Education*, 43, 336–346.
- SHEETS, R. H. (2000): Advancing the field and taking center stage: The White movement in multicultural education. *Educational Researcher*, 29, 15–21.

- SHOR, I. – FREIRE, P. (1987): *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. West-port, CT, Bergin and Garvey.
- SLEETER, C. E. (1993): How white teachers construct race. In MCCARTHY – W. CRICLOW (eds.): *Race, identity, and representation in education*. New York, Routledge, 157–171.
- SLEETER C. E. (1996): *Multicultural education as social activism*. Albany, State University of New York Press.
- SOGUNRO, O. A. (2001): Toward multiculturalism: Implications of multicultural education for schools. *Multicultural Perspectives*, 3(3), 19–34.
- STEVENSON, Z. – GONZALEZ, L. (1992): Contemporary practices in multicultural approaches to education among largest American school districts. *Journal of Negro Education*, 61(3), 3 56–368.
- THORNTON, M. C. (1995): Population dynamics and ethnic attitudes: The context of American education in the twenty first century. In C. A. GRANT (ed.): *Educating for diversity: An anthology of multicultural voices*. Boston, Allyn and Bacon, 17–32.
- University of Maryland, College Park (UMCP) and Association of American Colleges and Universities (AAC&U) (1998): *Diversity blueprint: A planning manual for colleges and universities*. Washington, D.C., Association of American Colleges and Universities.
- WADE, R. (1998): Brick walls and breakthroughs: Talking about diversity with White teacher education students. *Social Education*, 6(2), 84–87.
- WAGGONER, D. (1991): *Report finds African American and Hispanic students less likely to take advanced math courses. Numbers and needs: Ethnic and Linguistic minorities in the United States*. (p. 3; ERIC Document Reproduction Service No. ED 347837).
- ZEICHNER, K. (1998): Educating teachers for cultural diversity. In K. ZEICHNER – S. METNICK – SE M. L. GOMEZ (eds.): *Currents of reform in preservice teacher education*. New York, Teachers College Press.



Rita Dunn

# A tanulókhöz alkalmazkodó oktatás stratégiái<sup>1</sup>

---

Kutatások igazolták, hogy a legtöbb diák képes megfelelően tanulni, de az új és nehezen érthető anyagra mindegyik másképpen koncentrálni, másképpen dolgozza fel és emlékszik rá. Ha a bukásra álló tanulókat saját egyéni tanulási stílusukhoz illő módszerekkel tanítjuk, akkor standardizált teszteredményeik számos tárgyból javulnak. Az alulteljesítő tanulók tanításakor hasznos az alábbiakra koncentrálni:

- vegyük figyelembe a gyermek fizikai komfortigényét, ideértve, hogy miként hat rá a zaj és a csend, az éles és a tompított fény, a kötött és a kötetlen ülésrend, mennyire mozgékony vagy passzív stb.;
- állapítsuk meg azokat a módszereket, melyekkel a gyerekek legjobban emlékeznek az új, nehezen érthető információra, ezeket velük is beszéljük meg;
- állapítsuk meg, hogy ki szeret egyedül, tanulópárral vagy együttműködő, illetve versengő csoportban tanulni, ki tanul szívesen tekintélyt parancsoló felnőttel és ki az, aki a kollegiálisan viselkedő tanárt kedveli;
- figyeljünk arra, hogy a gyerekeknek mely napszakban magas az aktivitási szintje;
- figyeljük meg, hogy ki használ holisztikus és ki analitikus kognitív folyamatokat;
- az érdeklődés fenntartása és az unalom elkerülésére alkalmazzunk alternatív oktatási stratégiákat;
- addig kísérletezzünk, amíg meg nem találjuk a leghatékonyabb tanítási módszereket minden egyes tanuló számára;
- kérjük a tutorok segítségét;
- alkalmazzuk hatékonyan a direkt tanítás<sup>2</sup> módszerét;
- vezessük be a számítógépes oktatást a tapintással történő tanulás elmélyítésére;
- fókuszáljunk a multikulturális nevelésre;
- fókuszáljunk a többrétű intelligenciára.

---

<sup>1</sup> RITA DUNN (1995): *Strategies for Educating Diverse Learners*. Fastback 384. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind.

Rita Dunn a Szervezési és Oktatási Vezetőség Osztályának professzora, a New York-i St. John's University Tanulási és Tanítási Stílusokat Tanulmányozó Központjának igazgatója. Tagja a St. John's University Phi Delta Kappa Szövetségnek. 1990-ben a szövetség neki ítélte az *Év Pedagógusa* címet. Számos könyv és cikk társszerzője, melyeket férjével, Kenneth Dunn-nal közösen írt. 1992-ben a Mensa Oktatási és Kutatási Alapítvány díjával tüntették ki a szakterületén folytatott kiváló munkájáért.

<sup>2</sup> *Direkt oktatásnak* nevezzük, amikor a tanulók közvetlenül a pedagógustól sajátítják el az új ismereteket, előadásából, magyarázatából, szemléltetéséből stb. tanulnak. Pl. a hazánkban gyakran alkalmazott frontális oktatás is direkt oktatás. Ezzel szemben *indirekt az oktatás*, amikor a gyerekek egymást tanítják, pl. csoportmunkában, pármunkában, kölcsönösen segítik egymást, egymásnak magyaráznak, előadnak, egymást értékelik, összességében egymástól tanulnak. (A szerk.)

### Bevezetés

Az iskolai bukások mindaddig nem szüntethetők meg, amíg a pedagógusok nem vetik alá alapos vizsgálatnak a legtöbb jelenlegi iskolai gyakorlatot, s azokat gyökeresen meg nem változtatják. Számtalanszor elismerjük, hogy a gyerekek tanulási módszerei különbözőek, ennek ellenére továbbra sem tanítunk differenciáltan. Akkor is pontosan ugyanúgy folytatjuk a tanítást, amikor egyes tanulók elbizonytalanodnak, sőt meg is buknak.

Bizonyos bevett iskolai elvárások sok gyerekeknek, különösen a fiúknak, komoly gyötrelmet okoznak. Ezek egyike megköveteli például, hogy a diákok kontrollálják bőséges energiájukat, mozgásigényüket, maradjanak egy helyben, tényeket memorizáljanak és a nagy tekintélyű felnőtt által feltett kérdésekre társaik (sokszor versenytársaik) előtt válaszoljanak. Egy másik követelmény olyan szintű hallás utáni memóriát igényel, amire a gyerek biológiailag még nem elég érett, a 40-50 perces óra folyamán hallottakat legnagyobb részben még nem tudja megjegyezni. Ha egy gyerek nem tudja megválaszolni a tanár kérdését, akkor szégyelli magát, önbizalmát veszti, úgy érzi, nem felelt meg. Sokan egy idő után megutálják a tanárt és az iskolát.

Kutatásokkal igazolták, hogy a legtöbb diák képes megfelelően tanulni, de az új és nehezen érthető anyagra mindegyik másképp koncentrálnak, azt másképpen dolgozza fel és emlékszik rá. A gyerekek eltérő tanulási módszereit tanulási stílusnak nevezzük. A *tanulási stílus* a biológiai folyamatok és a tapasztalatszerzés interakciója következtében alakul ki.

- Egy-egy családban tökéletesen ellentétes lehet az anya és az apa tanulási stílusa.
- A testvérek tanulási módszerei is lehetnek eltérőek.
- Egyetlen családban sem törvényszerű, hogy a gyerekek bármelyik szülő tanulási stílusát is követnék.
- A kulturálisan eltérő háttérű tanulók egy csoporton belül is legalább annyi különbséggel rendelkeznek, mint a csoportok egymás között.

Egyik tanulási stílus sem jobb vagy rosszabb a másikinál. Tapasztalatom szerint, ha a bukdácsoló tanulók oktatását összehangolják a saját, egyéni tanulási stílusukkal, akkor az olvasásból, szövegismerésből, matematikából, természettudományokból, társadalomtudományból és az interdiszciplináris tárgyakból végzett standardizált tesztjeik eredménye lényegesen javul. A tanulók saját tanulási stílusát eszközül használó oktatás lényegesen javította a diákok iskolai magatartását és a tanuláshoz való viszonyát is. Ez földrajzilag igen eltérő környezetű iskolákban egyformán megfigyelhető volt, például a nagyvárosi Buffalóban (New York állam), a kertvárosi Hutchinsonban (Kansas) és Greensboróban (Észak-Karolina) vagy a vidéki Lowmanban (Idaho) és Aberdeenben (Dél-Dakota).

### Az alulteljesítő diákok tanulási stílusa

A jó képességű, tehetséges diákok tanulási stílusa lényegesen eltér az alulteljesítőkéétől. Valójában különbség van:

- a tanulási nehézséggel küzdők és a tehetségesek között;
- a tanulási nehézséggel küzdők és az átlagos képességűek között;

## Alternatív stratégiák a különböző tanulók számára

---

- a sajátos nevelési igényű tanulók különböző típusai között;
- azok között a középiskolások között, akik szakközépiskolába, gimnáziumba vagy széles körű technikai, gyakorlati képzésre járnak.

A kimaradó vagy a kimaradás veszélyének kitett diákok tanulási stílusa hét lényeges jellemvonásban tér el a jó tanulóétól.

Az iskolából kimaradók és az alulteljesítők többsége igényli:

- a bőséges mozgáslehetőséget,
- a választási lehetőséget,
- a segédeszközök, a környezet adta lehetőségek és a szociológiai csoportok nagy választékát szemben a jól bevált, megrögzött rutinnal,
- a délutáni vagy esti órákban történő tanulást a reggeli és késő délelőtti órák helyett, a kötetlen ültetési rendet, a fa-, fém- vagy műanyag székek kerülését,
- a tompa világítást (az erős, éles fény a hiperaktivitás egyik kiváltója),
- a tapintható/vizuális motiváló segédeszközök támogatását kinezetikus/vizuális segédeszközökkel vagy fordítva.

A tanulásban alulteljesítők általában gyenge auditív memóriával rendelkeznek, bár használhatunk rövid, szóbeli magyarázatokat egy-egy új információ bevéására. A vizualításra támaszkodó alulteljesítők rendszerint képek, rajzok, grafikonok, szimbólumok és képregényszerű ábrázolások segítségével jobban tanulnak, mint ha csak közönséges nyomtatott szöveget olvasnának. Bár a gyerekek általában vágnak arra, hogy jó tanulók legyenek, sok diák képtelen megjegyezni a magyarázatokkal, beszélgetésekkel vagy írott szöveggel előadott anyagot, ezért a hagyományos iskolákban ezek a gyerekek alulteljesítők lesznek.

## Alternatív stratégiák a különböző tanulók számára

A következő oktatási eljárások hasznosak az alulteljesítő diákok tanításakor. Minden eljárást annak a tanulási stílusnak a vonatkozásában tárgyalunk, melyhez a módszert rendeljük. Ezeket az eljárásokat olyan kutatásokból és közreadott beszámolókból merítettük, melyek az iskolai képzés alsó harmadába tartozó korosztállyal végzett sikeres kísérleteken alapulnak.

Önmagában egyetlen stratégia sem fogja hatékonyan segíteni az alulteljesítő tanulót. Ugyan az alulteljesítők másképp tanulnak, mint a kiemelkedően teljesítők, de az is igaz, hogy egymáshoz viszonyítva is más-más módon.

**1. stratégia.** A gyerekeknek fizikai kényelemre van szükségük ahhoz, hogy koncentrálni tudjanak egy új és esetleg nehéz információ vagy tapasztalat feldolgozására, elsajátítására és memorizálására. A tanulók komfortszintjét meghatározza, hogy miként reagálnak a tanulási környezetükre, a zajokra és a csendre, az erős és a tompa, meleg fényre, a melegre és a hidegre, a szigorú és a kötetlen ültetésre, a mozgás megengedésére, a passzivitás megkövetelésére.

Néhány példa a fenti stratégia alkalmazására:

- Irattartó szekrények, asztalok vagy nagy kartonlapok segítségével alakítsunk ki több kisebb tanulókkuckót, ahol a csendet igénylő gyerekek tanulhatnak. Azoknak a tanulóknak, akik zenehallgatás közben koncentrálnak a legjobban, tegyük lehetővé, hogy kistrádióon vagy hordozható magnón szöveg nélküli zenét hallgathassanak. Engedjük meg a gyerekeknek, hogy kísérletezzenek a világítással, és megtalálják azt a fényt, amelyben a legjobban érzik magukat. Hagyjuk, hogy kipróbálják a tanterem különböző módon megvilágított sarkait, illetve a természetes fény által megvilágított helyeket.
- Engedjük meg, hogy a gyerekek a saját igényük szerint öltözzenek fel.
- Hagyjuk, hogy a fesztelen ülésrendet igénylő diákok párnákat használjanak, akár a székükön, akár a földön üléshez, esetleg a szőnyegen vagy óriás babzsákokon üljenek. A tanteremben legyenek különféle olvasósarkok, tanulóterek, oktatási helyszínek, egyszemélyes leválasztott tanulószarkok, terület a kommunikációs eszközöknek, és legyenek fesztelen ülésrendet biztosító helyek, hogy a nagy mozgásigényű diákok feladatuk végzése közben egyik helyről a másikra mehessenek.
- Gyégezzünk egészséges tízórai fogyasztására biztatni a gyerekeket. Hagyjuk, hogy gyümölcsöt, zöldséget rágszáljanak, és igyanak sok vizet.

Ha a tanulók saját, személyes tanulási stílusuk szerint dolgoznak, akkor nagyon fontos, hogy közösen megállapítsuk, megtárgyaljuk és kihirdessük az elfogadható magaviselet szabályait. Alább egy ilyen szabályzat lehetséges pontjait közöljük.

Amikor ebben az osztályban egyéni tanulási stílusokat használunk,

- és valakinek a stílusa zavarja bárki másét, akkor a zavaró tanuló elveszíti azt a kiváltságot, hogy a saját módszereit használja,
- minden feladatot be kell fejezni,
- minden eddiginél jobb teszteredményeket várunk, különben a kísérlet nem működik, és nincs értelme folytatni,
- hölgyekhez és úriemberekhez méltó módon kell ülni még akkor is, ha a padlón dolgoztok; mindenkor a tanár szeme előtt kell lenni,
- amikor a tanár figyelmet kér, akkor mindenkinek haladéktalanul oda kell figyelnie.

**2. stratégia.** A gyerekekkel együtt azonosítsuk azokat a módszereket, amelyekkel egy új vagy nehezen érthető információt megjegyeznek. A módszereket beszéljük meg. Kulturális különbségektől függetlenül az embereknek kevesebb, mint 25 százaléka jegyzi meg a nehezen érthető információkat olvasás vagy hallás útján. A gyerekek esetében ez az arány jóval kisebb. A legtöbb kisgyerek tapintással vagy kinezetikus (az egész test részvételét igénylő, cselekvő tanulás) úton tanul a leghatékonyabban.

Amikor a tanulókat az általuk kedvelt tapasztalati módon ismertetik meg az új és nehezen érthető tananyaggal, amit aztán tovább mélyítenek további két másik modalitás bevonásával, majd a tanultakat alkalmazzák is oktatási segédeszköz elkészítésével, akkor a gyerekek lényegesebben jobban emlékeznek az új anyagra, mint ha másként tanították volna őket.

Hogyan alkalmazzuk ezt a stratégiát?

- Magyarázzuk meg az egész osztálynak, hogy tanulni mindenki tud, csak mindenki más-más módon fog hozzá.
- Állítsunk össze egy táblázatot, ami feltünteti az összes tanuló erősségeit.
- Minden tanulóknak magyarázzuk el, hogy hogyan tudja használni ezeket az erősségeket a tanulásban, és a tanultakat miként tudja elmélyíteni két különböző modalitás használatával.
- Hangsúlyozzuk, hogy valójában nem az a fontos, hogy valaki *hogyan* tanul, hanem az, hogy *mindenki* tanuljon, és a végén mindenki sajátítsa el ugyanazt a tananyagot. Legfeljebb közben más-más módszert használnak.
- Tanítsuk meg a gyerekeket saját tapintható/vizuális eszközeik pl. „flip chart” táblák, feleltválasztós kártyák<sup>3</sup> összetett feladatkártyák és elektromos táblák anyagának összeállítására. Tanítsuk meg nekik a tanulókörök kialakításának módját és a beszélgetések, viták kölcsönös megalégedéssel való lezárását. Tanuljanak meg nagyméretű kinezetikus/vizuális padlójátékokat (pl. Twister). Ezek segítségével a gyerekek saját magukat és egymást is tanítják (DUNN–DUNN 1992, 1993; valamint DUNN–DUNN–PERRIN 1994). Ezután koncentráljunk az óra céljára.
- Az elsősorban tapintással tanulók kezdjék a munkát a saját készítésű tapintó/vizuális eszközökkel, s ezt erősítsük meg egy padlójátékkal vagy a saját magyarázatunkkal (melyet a hallás után tanulók számára rögzítsünk magnón, diktafonon).
- A kinezetikus típusú tanulók előbb kezdjék a tanulást a padlójátékkal, és később adjuk ehhez vagy a tapintó/vizuális eszközöket, vagy a hangszalagon rögzített magyarázatot.
- A hallás után tanulók először is hallgassák meg a magyarázatot, ezután használjanak vagy tapintható/vizuális, vagy kinezetikus/vizuális eszközöket.
- A vizuális típusú tanulók kezdjék a munkát a vizuális eszközökkel (ezek lehetnek könyvek, diapozitívok, grafikonok vagy filmek), és ezt követően válasszanak egy másik eszközt, amely segítségével tovább mélyítik a tanultakat.

Viszonylag rövid témafelvezetés és pergő gyakorló periódusok után hívjuk össze az egész osztályt a tanultak közös elemzésére, szintézisalkotásra, összehasonlításra, ellentétek megálapítására, hipotézisek felállítására vagy a tanult új anyag további bővítésére.

Beszélgünk arról, hogy könnyebb megjegyezni egy új információt, ha kreatív módon közelítünk hozzá. Miután a diákok átestek az új információval való első találkozón, s két másik modalitás bevonásával annak megerősítése is megtörtént, kérjük meg őket, hogy az új információ felhasználásával készítsenek egy új oktatási segédeszközt, ami lehet keresztretjvény, flip chart, padlójáték, mese, színdarab vagy bármilyen más önképző eszköz, amelyet egyedül vagy egy-két osztálytársukkal közösen a tanultak további elmélyítésére használhatnak.

<sup>3</sup> *Feleltválasztós kártyák (pic-a-hole)*: kartontartóban tárolt kártyák, a kartondobozon rendszerint három lyuk van, pl. A, B, C. A ceruzát vagy egy kis rudacsát abba a lyukba kell dugni, amelyik jele a válaszoló szerint megegyezik a kártyán található válaszok közül a helyes betűjével. (A ford.)



**3. stratégia.** Vannak diákok, akik legjobban önállóan tudnak tanulni, mások tanuló párral vagy együttműködő, illetve versengő kiscsoportok tagjaként. Vannak, akik tekintélyt parancsoló felnőttel szeretnek tanulni, s vannak, akik igénylik, hogy a felnőtt egyenrangú félként kezelje őket.

Vannak diákok, akik a fent említett módszerek közül kettőt vagy többet kombinálnak, s a nehezen tanulható anyagot úgy sajátítják el. A diákok mintegy 13 százaléka azonban egyedül tanul a legjobban. Az önállóan tanuló diákok gyakran tehetségesek, a megalkuvást nem ismerik, sikeresek a tanulásban, ha a saját tempójukban haladhatnak, és szívesen használnak technikai eszközöket. Ugyanakkor lehetnek potenciálisan jó képességű alulteljesítők is, akiket a hagyományostól eltérő oktatási stratégiák, úgymint strukturált, egyeztetett foglalkoztató csomagok vagy a többfajta érzékelésen alapuló oktatási csomagok használata tanulmányi sikerek elérésére sarkall (DUNN–DUNN 1992, 1993; DUNN–DUNN–PERRIN 1994). *A hagyományos módszerekkel tanított, és korábban megbukott vagy átlagos képességűnek elkönyvelt gyerekek lényegesen jobban fognak teljesíteni, ha a tanítás egyéni tanulási stílusukkal összhangban van.*

Életkortól és teljesítményszinttől függően a diákok 28 százaléka csoportorientált. Ha teljesítményorientált osztálytársaikkal egy csoportba tesszük őket, ezek a tanulók jobb teszt-eredményeket érnek el, mint amikor egyedül vagy tanárral tanulnak. Mások szívesebben tanulnak felnőtt segítségével.

Néhány javaslat:

- Minden egyes feladat kiadásakor (ideértve a házi feladatot is) egyértelműen jegyezzük meg: „A feladat elvégezhető önállóan, pármunkában, velem vagy két-három osztálytársal együtt.” A strukturált választási lehetőség biztosításával segítjük a diákokat annak felismerésében, hogy melyik szociális sémán belül tanulnak a legszívesebben.
- Megalapozott és megbízható értékeléssel (lista, kérdőív, saját megfigyeléseinkkel alátámasztott cselekvéses intelligenciateszt) azonosítsuk a diákok szociológiai választásait, s az eredmény alapján alkossuk meg a tanuló párokat és csoportokat.
- Használjunk kiscsoportos oktatási módszereket a csoportorientált diákok tanítására (DUNN–DUNN 1992, 1993; DUNN–DUNN–PERRIN 1994). Ezek lehetnek:
- Csoportos tanulás:
  1. az új és nehezen érthető információk megismertetésére,
  2. ami lehetőséget ad a tanulóknak, hogy osztálytársaikkal gyakorolják a magas szintű kognitív gondolkodást,
  3. az újonnan elsajátított tudás alkalmazására eredeti oktatási segédeszközök létrehozásával,
  4. ami lehetővé teszi a diákok számára, hogy önmagukat és társaikat tanítsák az önmaguk által kifejlesztett, alternatív segédeszközök segítségével.
- *Kooperatív tanulás és oktatási játék*, pl. tudáskör, ami a korábban megtanult anyag elmélyítését segíti.

- *Szerepjáték*, ami lehetővé teszi a fesztelen, spontán reagálást bizonyos helyzetekben, fejleszt a problémamegoldó és döntéshozó képességet. Ez a technika pantomimmal és színjátszással egybekötve jól használható az „élő történelem” jelenetek létrehozására.
- *Szimulációk és esettanulmányok*, melyek valóságos események vagy problémák strukturált imitálását segítik, beleértve a problémához tartozó témák, interakciók, vélemények, magatartási formák, döntések és megoldások feldolgozását is.
- Tanulópárok vagy kiscsoportok tanulmányi kirándulásai, interjúk, közösségi feladatok, látogatások és más cselekvésorientált feladatok segítik a csoportorientált, nagy mozgásigényű, kinezetikus tanulók fiatalokat.

A kooperatív tanulás szintén javasolt pár- vagy csoportmunkára orientált diákok számára, valamint azoknak, akik igénylik a változatosságot. Minden diák élhet ezzel a lehetőséggel, de új és nehéz anyag tanulásakor nem helyes rákényszeríteni azokra, akik egyedül vagy tanárral, illetve a technikai eszközök önálló használatával szeretnek dolgozni. A kooperatív tanulásra vonatkozó kutatások azoknak a csoportoknak az eredményeit vizsgálják, amelyek együtt dolgozták fel az anyagot, miután a tanár elmagyarázta. Nem vizsgálják azoknak a tanulóknak a teljesítménytesztjeit, akik megállapított tanulási stílusa arra utal, hogy legjobban egyedül, tanulópárral vagy felnőtt segítségével, kétszemélyes helyzetben teljesítenek.

A tanárorientált és a változatosságot igénylő diákoknak közvetlen utasításokra van szüksége. Minden diák élhet ezzel a lehetőséggel, de új és nehéz anyag tanulásakor nem helyes rákényszeríteni azokra a tanulókra, akik egyedül vagy tanulópárral, illetve technikai eszközök önálló használatával szeretnek dolgozni.

**4. stratégia.** Igen változó, hogy a nap melyik szakában kinek milyen magas az aktivitási szintje. A legtöbb családban vannak éjjeli baglyok és korán kelők is. Az általános iskolai tanulóknak mindössze kb. 28 százaléka tud aktívan teljesíteni a reggeli órákban, ennek ellenére az olyan alapvető tantárgyakat, mint pl. az olvasás, gyakran tanítják ilyenkor, és standardizált tesztekkel is sokszor íratnak ebben az időben.

Az általános iskolás gyerekek nagy többségének késő délelőtt és kora délután (de. 10.30 és du. 2.30 között) magas az aktivitási szintje. A felső tagozatosoknak megközelítően 30 százaléka képes kora délelőtt tanulni, a többség késő délelőtt és kora délután teljesít jobban. Középiszkolai szinten a kora délelőttöt előnyben részesíti a nők 40 százaléka, de a többség még mindig jobban dolgozik késő délelőtt vagy kora délután. A középiszkolásoknak mintegy 13 százaléka este teljesít a legjobban.

A felnőttek 55 százaléka kedveli a reggeli órákat, míg 28 százalékuk jobban dolgozik este. Sokan tapasztalnak energiacsökkenést a délutáni órákban. Következésképpen a legrosszabb párosítás a középiszkolákban található, ahol a tanárok többsége az első-második óra táján van a legjobb, a diákok többsége viszont ekkor van a legrosszabb formában. A legtöbb diák az ötödik óra táján van a csúcsmódban, ekkorra azonban a tanárok többsége már fáradt, sem energia, sem lelkesedés nem árad belőlük.

Az új és nehéz anyag elsajátítása nem könnyű, ha ezt abban a napszakban várják el tőlünk, amikor a legrosszabb formában vagyunk. Kísérletek kimutatták, hogy azok a diákok, akiket a nekik megfelelő napszakban tanítottak, egy egész sor standardizált tesztben statisztikailag magasabb pontszámot értek el. Texas Állam Oktatási Osztályának követelményét, miszerint a standardizált tesztekkel reggel kell megírni, négy olyan iskolai körzet is megkérdőjelezte, ahol a diákok jobban teljesítettek a számukra megfelelő napszakban. Az eredmények alapján

az Oktatási Osztály engedélyezte, hogy az iskolai körzetek eltérő időpontokat kérjenek a tesztek íratására. A tanulás fokozása érdekében:

- A legfontosabb tárgyakat abban a napszakban tanítsuk, amikor a tanulók a legjobb formában vannak, s csoportosítsuk őket aszerint, hogy a nap melyik szakára esik a magas aktivitási szintjük. Magyarazzuk el nekik, hogy mi lehet az oka annak, ha a nap bizonyos időszakaiban fáradtabbak vagy jobban unatkoznak.
- Tanítsuk meg a diákoknak, hogyan és mikor tanuljanak, hogyan és mikor végezzék el a házi feladatokat úgy, hogy közben a saját tanulási stílusukra jellemző erősségeket használják.
- A szintfelmérő tesztek íratását arra a napszakra tűzzük ki, amikor a diákok aktivitási szintje magas.
- Erről tájékoztassuk a szülőket, így ők is ösztönözhetik a gyereket a neki legmegfelelőbb napszakban való tanulásra.

**5. stratégia.** Hogy valaki mennyire tud koncentrálni és emlékezni az új és nehéz anyagra, az attól függ, hogy holisztikus vagy analitikus kognitív stílusban dolgozza fel az információt. Bizonyos tanulók könnyebben tanulnak, ha az egész koncepcióra irányuló ismeretanyagot lépésről lépésre, egy szekvenciális sémát követve tanítjuk. Mások akkor tanulnak könnyebben, ha először a koncepciót fogják fel, s utána koncentrálnak a részletekre vagy ha az anyagot valamilyen jól szemléltető, példákban bővelkedő, humoros történet, anekdota formájában kapják, ami kapcsolódik saját élményeikhez is. Mindkét típus egyformán jól tud érvelni és tanulni, de ez eltérő tanulási stratégiák alkalmazásával érhető el.

Próbáljuk ki az alábbi technikákat:

- Beszéljünk a tanulóknak mindkét feldolgozási stílusról. Magyarazzuk el, hogy a különböző stílust használó emberek miként dolgoznak, és hogy a holisztikus meg az analitikus stílus egyformán értékes és jó. Nyomatékosan hívjuk fel a figyelmet arra, hogy milyen fontos az új és nehéz anyagot azzal a tanulási stílussal elsajátítani, amellyel a legkönnyebben tanulnak.
- Kezdjünk minden órát a célok egyértelmű megfogalmazásával, amiket a táblára vagy flip chartra írva illusztrálunk. Az analitikus elme rendszerint már azelőtt szereti tudni, hogy mit kell megtanulnia, mielőtt még koncentrálni kezdene, s gyakran nem is tud fókuszálni, ha ebben nem segíti nyomtatott szöveg. A holisztikus kognitív folyamatokat használó diákok viszont szívesebben tanulnak képek, rajzok és szimbólumok segítségével. Folytasuk az órát egy olyan rövid anekdotával vagy történettel, ami közvetlenül kapcsolódik az anyaghoz, s ami rávilágít arra, hogy az új ismeret hogyan használható, valamint hogyan kapcsolódik a diákok mindennapjaihoz, érdeklődési köréhez. Az oktatást bőségesen tűzdeldjük meg humorral, vicces, képregényszerű rajzokkal, melyek közvetlen összefüggésben vannak a tanított anyaggal.

Minden óra vagy nehezebb téma megbeszélése közben tartsunk néhány 30-60 másodperces szünetet, amikor a tanulók felállhatnak, és az addig összeszedett válaszokból egyet vagy többet elmondhatnak valamelyik osztálytársuknak. Ugyanakkor a másik tanuló is elmondja azt, amit ő addig a pontig megjegyzett. Az óra végén vegyünk sorra a tanult anyag legfontosabb elemeit, és beszéljük meg, hogy az információ milyen módon lehet hasznos számukra. Következő lépésként kérjük meg a diákokat, hogy az új információt építsék be a házi felada-

tukba. Készítsenek egy segédeszközt, ami az órán elhangzott összes célkitűzéssel kapcsolatos választ tartalmazza. Ez lehet saját készítésű flip chart, feladatkártya-készlet, padlójáték, vers, hangfelvétel, időgrafikon, dal, keresztrejtvény, rövid színjáték stb. A házi feladatot végezhetik önállóan, pármunkában vagy két-három fős kiscsoportban, ki hogy igényli.

Először minden tankönyv, fejezet vagy más oktatási anyag fő célkitűzéseit „írjuk át” egy rövid történet vagy anekdota formájában, ami egy-két bekezdésnél nem hosszabb, és jól kötődik a tanulók mindennapjaihoz. Ezáltal mind a holisztikusan, mind az analitikusan gondolkodók érdekesnek fogják találni az elsajátítandó anyagot. Fokozatosan tanítsuk meg a diákokat a tankönyvek globális és analitikus feldolgozására, valamint arra, hogy a számonkért anyagot miként tudják áthelyezni a számukra leghatékonyabb gondolkodási folyamatba.

A teljes körűen gondolkodó tanulók emlékezete holisztikus. Olvassunk velük a környezetükben lejátszódó eseményekről, vitassuk meg, hogy bizonyos incidenseket mi okozhatott, beszéljünk arról, hogy a rendzavarás elkerülése miatt olyan összetett kérdés, dolgozzunk ki elméleteket arra, hogyan segíthetjük problémával küzdő szomszédainkat, és szerepjáték formájában keressünk lehetőségeket a potenciálisan veszélyes helyzetek elkerülésére. E koncepciókat kössük a különböző tantárgyak elsajátítandó anyagához. A tantárgyak ilyen integrálása jobban felkeltheti a diákok érdeklődését, mint amikor azokat elszigetelve tanítjuk. Ugyanannak az anyagnak a holisztikus, illetve analitikus tanításához konkrét útmutatás található DUNN–DUNN (1992, 1993) vagy DUNN–DUNN–PERRIN (1994) könyveiben.

A kérdéseket fogalmazzuk meg úgy, hogy megoldásukhoz elsősorban magas szintű gondolkodásra legyen szükség, s adjunk elegendő időt a feleletre. A holisztikusan és az analitikusan gondolkodó tanulók egyaránt meg tudják válaszolni a fejlett gondolkodást igénylő kérdéseket, mindössze arról van szó, hogy az elmélkedőknek több időre van szükségük, mint az impulzív gondolkodóknak, mivel az előbbieket a kérdéseket szekvenciálisan, értékelő, összehasonlító módszerekkel dolgozzák fel. Az impulzív tanulók viszont intuitív módon és gyorsan.

**6. stratégia.** Sok gyerek jobban kedveli a rutint és a megszokott sémákat (különösen áll ez az alulteljesítőkre), sokan viszont változatos, alternatív tanulási stratégiákat igényelnek érdeklődésük fenntartásához, az unalom elkerülésére.

Néhány javaslat:

- A változatosságot igénylő tanulók számára váltogassuk a tanítási módszereket.
- Kínáljunk fel választási lehetőségeket a nonkonformista és önálló diákok számára, akik egyedül szeretik végiggondolni a dolgokat.
- Tanítsuk meg a gyerekeket arra, hogy oktatási eszközöket készítsenek maguknak, így önállóan létrehozhatják és használhatják azokat az alternatív eszközöket, melyekkel saját maguk és osztálytársaik is tanulhatnak.
- Feljegyzések segítségével tartsuk számon, hogy melyik tanuló melyik stratégiával éri el a legjobb eredményt. Ezt mondjuk el a gyerekeknek is, hogy mindannyian tisztában legyenek a saját és társaik erősségeivel.

**7. stratégia.** Ugyanazt az anyagot sokféleképpen meg lehet tanítani, de a változatosság biztosítása önmagában még nem mindenki számára teszi hatékonyá a tanulást. A legtöbb diák nagyszerűen fejlődik, ha alternatívákat kap, vannak viszont olyanok, akik akkor szerepelnek a legjobban, ha csak egyféleképpen közelítik meg a kérdést, és mindannyiszor elbizonyta-

lanodnak, ha a megszokott rutin vagy séma megváltozik. Nagyon fontos, hogy addig kísérletezzünk, amíg meg nem találjuk a tanulók egyéni igényeinek megfelelő, leghatékonyabb módszereket.

Tanítsuk meg a gyerekeket saját flip chart táblák, feladatkártyák, többfunkciós kártyák és egyéb önképző eszközök készítésére. Ha a gyerekek saját maguk készítik a tanulási eszközeit, akkor a legtöbben gondosan vigyáznak is rájuk, tudják, hogyan kell azokat használni, és fokozatosan elsajátítják az önálló tanulás képességét. Egyidejűleg másokat is meg tudnak tanítani az eszközök elkészítésére és használatára. Számítsunk arra, hogy ezek a manipulációs eszközök főként a tapintással tanulók körében a leghatékonyabbak, bár esetenként a változatosságot igénylő diákok számára is hasznosak, míg mások a már tanult anyag elmélyítésére fognak választani egyet-egyét.

Használjunk két-három egyeztetett foglalkoztató csomagot (CAP: Contract Activity Packages), amikor az egész osztályt tanítjuk. Ezeket a tanár maga is elkészítheti vagy beszerezheti a szaküzletekből. Állapítsuk meg, hogy használatuk kiknek a leghatékonyabb, és azokat a diákokat tanítsuk meg saját kártyacsomagjaik elkészítésére. A rutint nehezen tűrő diákoknak engedjük meg, hogy rendszeresen használják a CAP-kártyákat. A CAP fegyelmezett kereket ad azoknak, akiknek erre van szükségük, egyben a választási lehetőséget is felkínálja azoknak, akik az alternatívákat kedvelik. A CAP használható egyedül, tanuló párokkal vagy kiscsoportokban. A CAP-kártyák megírhatók úgy is, hogy vagy holisztikus vagy analitikus oktatási célokat szolgáló cselekvéseket, segédeszközöket és tesztelemeket tartalmaznak. Számítsunk rá, hogy a CAP az önálló és/vagy nonkonformista tanulók esetében lesz a leghatékonyabb.

Emellett használjunk az egész osztállyal két-három programozott tanulási sorozatot is (PLS: Programmed Learning Sequences). Állapítsuk meg, hogy ezek alkalmazása kiknek a leghatékonyabb, és tanítsuk meg őket saját sorozatok kidolgozására.

A rutint és sematikus tanulást kedvelő diákoknak engedjük meg, hogy gyakran használják a PLS-t. Ez kötött szerkezetet biztosít azok számára, akiknek erre van szükségük, és lehetővé teszi, hogy a diákok egyedül, tanuló párral vagy kiscsoportban dolgozzanak. A programozott tanulási sorozatot egy történettel vagy anekdotával kell kezdeni, mely tartalmazzon sok illusztrációt, és építsünk be tapintási gyakorlatokat a megerősítés céljából. Számítsunk rá, hogy a PLS a kötött szerkezetet és a sok ismétlést kedvelő tanulók körében lesz a leghatékonyabb.

A többféle érzékelésen alapuló oktató csomagok (MIP: Multisensory Instructional Packages) minimum négy különféle tevékenységet tartalmaznak, melyekkel ugyanazt az anyagot tanítják a hallás, látás, tapintás útján, valamint kinezetikusán. A tanuló hangkazetta segítségével találja meg azt a tevékenységet, amelyik legjobban illik az általa legszívesebben használt érzékelési módhoz. A megerősítést pedig a fennmaradó többi három tevékenység biztosítja. A MIP-et lehet használni önállóan, tanuló párral, kiscsoportban vagy a tanár segítségével. CAR, PLS és MIP próbacsomagok minden korosztály számára található DUNN–DUNN (1992, 1993) és DUNN–DUNN–PERRIN (1994) munkáinak mellékleteiben.

Egy másik stratégia *kiscsoportok formálása csoportorientált tanulókból*. Jól érthetően magyarázzunk el további két-három stratégiát, melyeket el kell sajátítaniuk ahhoz, hogy egy történetet, színdarabot vagy könyvet el tudjanak olvasni. Például elmagyarázhatjuk, hogy miként kell a tanult anyagot összefoglalni, kiszűrni a leglényegesebb gondolatot, azonosítani a fontos információt stb. Olvassunk együtt a gyerekekkel és mutassuk meg nekik, hogy

hogyan lehet a fentebb felsoroltak bármelyikét felismerni. Ezután kérjük meg őket, hogy olvassanak hangosan, és jelezzék, ha hasonló pontokat találtak. Ily módon fokozatosan és közösen elemzik az egész szöveget, annak üzenetével együtt.

Ez az utolsó technika nagyon jól beválik a legtöbb analitikusan tanuló diáknál, akik szívesen vizsgálgatják az apró részleteket. A globálisan gondolkozó tanulók nem feltétlenül élvezik ezt a folyamatot, amíg nincsenek tisztában a történet egészével. Ha már ismerik a történet tartalmát, akkor feltehetően jobban végzik el a hozzá kapcsolódó részfeladatokat.

**8. stratégia.** Pontosán meghatározott és felépített tananyag gyakorlati megvalósítására felkészített *tutorok*<sup>4</sup> is segíthetik az alulteljesítőket. Ez a képzés bizonyos tanulók érdemjegyeinek javulását és egyes tutorok képességeinek a fejlődését eredményezi. Mindazonáltal eddig csak egész csoportokat érintő előnyökről vannak adataink. Nem ismeretes, hogy a pármunka-orientált vagy a kötött szerkezeteket igénylő diákok jobban teljesítenek-e a többieknél, ha tutorokkal dolgoznak. Másrészt viszont a ttorral való együttműködés bizonyos tanulók esetében egészen jól járható út, és a lehetőséget biztosítani kellene azoknak, akik ezt hajlandók kipróbálni. Néhány javaslat a ttorral való együttműködésre:

- Képezzük ki a segítőköt (lehetnek: egyetemi hallgatók, osztálytársak vagy a lakóhelyi körzetbe tartozó felnőttek) az alternatív módszerekkel való kísérletezésre olyan gyerekek tanításakor, akiknek témafelvezető vagy megerősítő stratégiákra van szükségük. Gondosan figyeljük meg a segítőköt és a diákok közötti kapcsolat alakulását, jegyezzük fel napról napra, hétről hétre az egyes oktatási célokhoz kötődő tanulmányi eredmények változását. Ha látható javulást tapasztalunk, folytassuk a munkát, ha viszont nem származik belőle nyilvánvaló előny, akkor két-három hét után próbálkozzunk másik stratégiával.
- Kísérletezzünk különböző korú és egyéniségű ttorokkal, hogy lássuk, melyik gyerekekkel ki találja meg legjobban a hangot. A gyerekek véleményét is kérdezzük meg, mit szólnak a ttorok alkalmazásához. Engedjük meg, hogy maguk válasszanak segítőt, és ha szükséges, egy idő után választhassanak másat. Használjuk ki a készséges és önként jelentkező szülők, nagyszülők, közösségi szakemberek, nyugdíjasok, idősek otthonában élők, önkéntes főiskolai, egyetemi hallgatók érdeklődését, valamint éljük a technológia adta lehetőségekkel is.
- Beszéljünk a gyerekeknek a saját és osztálytársaik tanulási stílusairól, javasoljuk, hogy segítsék egymást. Váltogassák partnereiket aszerint, hogy tanulási stílusuk hasonló vagy eltérő. Egyidejűleg ismertessük meg a diákokat a tanáraik tanítási stílusával is, és adjunk ötleteket arra, hogyan kerülhető meg a tanár stílusa, ha egy bizonyos tárgyból vagy egy bizonyos órán nehézségeik vannak a tanulással.

**9. stratégia.** Bár a *direkt oktatás* sokak szerint hatékony stratégia, és ez a sarokköve a konvencionális tanításnak, vagyis annak a rendszernek, melyben oly sok alulteljesítő diák megbukik. A direkt oktatás általi tanulás olyan tanulási stílusokat, jellegzetességeket igényel, ami a legtöbb alulteljesítőből hiányzik, úgymint a jó hallás és olvasás utáni memória és a viszonylag hosszú időn át egy helyben való ülés a kemény széken. Mindez megköveteli, hogy a gyerekek

<sup>4</sup> *Tutor*: a diákokat a tanulásban, iskolai feladatai megoldásában segítő személy. Magyarországon korábban tanulóparként vált ismertté, azonban a ttor nemcsak diák lehet, hanem felnőtt, tanár, szülő is. (A szerk.)

odafigyeljen, függetlenül attól, hogy a téma érdeklí-e vagy érti-e. De vannak olyan tanár vagy szülő által motivált tanulók, akik jól reagálnak erre az oktatási stratégiára.

Ahhoz, hogy a direkt oktatást hatékonyan tudjuk használni a tanulók szélesebb körében:

- Nagyon jól sajátítsuk el a tananyagot, tervezzünk előre, és tegyük az információt minél érdekesebbé. Ez fontosabb, mint az anyag „leadása”.
- Figyeljük meg a diákok által leginkább kedvelt érzékelési és feldolgozó módszereket, és az anyagot azokkal a módszerekkel vezessük be, melyek a többség stílusához legközelebb állnak. Ezek ritkán lesznek auditív és analitikus módszerek.
- Az anyagot kapcsoljuk a gyerekek mindennapi életéhez, tapasztalataihoz, érdeklődési köréhez és vágyaihoz. Az órát kezdjük egy rövid történettel vagy anekdotával, amelyből kitűnik, hogy ha az információt megjegyzik, akkor annak hasznát látják. Ha előadási stílusunk nem igazán érdekes vagy magával ragadó, ne nagyon számítsunk a gyerekek motíváltóságára. Kérdezzük meg őket, hogy mi az, ami leköti a figyelmüket és mi az, ami nem.
- Váltogassuk az előadás tempóját és hangulatát. Használjunk kellékeket, jelmezeket, és gyakran változtassuk el a hangunkat. Alkalmazzunk humoros elemeket. Éreztesdük, hogy törődünk velük, és azon vagyunk, hogy a saját módszerük segítségével jó eredményeket érjenek el.
- Ha holisztikus megközelítéssel indítottunk, akkor analitikus megközelítéssel fejezzük be az előadást, és fordítva.
- Biztosítsuk a kötött szerkezetet azok számára, akiknek erre van szükségük, és a választási lehetőséget azoknak, akik azt igénylik.
- Minden óra elején írjuk fel az óra céljait a táblára, s ezeket olvassuk fel hangosan a diákokkal együtt. Az óra végén ismételjük meg a kitűzött célokat, és magyarázzuk el, hogy a házi feladat hogyan kapcsolódik közvetlenül az új és nehéz anyag kreatív használatához. Mondjuk el azt is, hogy a tanultak alkalmazása segíteni fog abban, hogy jobban emlékezzenek az ismeretekre.
- Házi feladatnak mindig adjuk egy eredeti segédeszköz elkészítését, amin keresztül a gyerekek bemutatathatják, hogy mennyire sajátították el a kívánt anyagot. Engedjük meg, hogy a házi feladatot egyedül, pármunkában vagy kiscsoportban készítsék el.
- A kívánt alapismereteket integráljuk a kapcsolódó anyagrészekbe is, ezzel növelni lehet a holisztikus gondolkodó tanulók érdeklődését. Ha egyidejűleg magnóra vesszük az elsődlegesen használt tankönyv anyagát, a diákok olvasáskészsége fokozatosan javulni fog.
- Használjunk feladatlapokat és olyan feladatokat, melyeket a gyerekek a padjukban ülve, egy helyben végeznek. E módszereket csak akkor használjuk, ha diákjaink legalább 90 százalékos teljesítményt érnek el velük.

**10. stratégia.** Több tanulmány is kifejti, hogy a számítógépes oktatás legjobban a tapintással tanulók tanulási stílusát támogatja. Mivel az alulteljesítők általában tapintással vagy kinezetikus tanulásra válnak, valószínű, hogy ez a cselekvéses módszer sokuk számára járható út. Ezzel kapcsolatban azonban van egy aggodalmam: a számítógépes szoftvereket általában analitikus módon írják. Számítógépes utasítások használatához az alábbi javaslatokat ajánlom:



- Magunk is sajátítsuk el a számítógépes nyelvet, a gép használatát. Ha a diákok látják, hogy mi is jártasak vagyunk benne, az őket is ösztönzi.
- Rendeljünk szoftvereket, melyek alternatív módon közelítik meg a számítógépes és fejlesztő oktatást.
- Ismerkedjünk meg a holisztikus tanítási módszerekkel, és válasszunk olyan szoftvereket, amelyek az anekdotákra, a tapasztalati úton való megismerésre és a gyakorlati tanításra teszik a hangsúlyt.
- A technikai eszközöket a konvencionális iskolai közegben rosszul teljesítő fiatalok alternatív oktatási stratégiájának részeként használjuk. Ez az eszköz magától értetődően az egyéni vagy pármunka segítőtje, de előfordulhat, hogy a kiscsoportok is használhatják.
- Tanítsuk meg a diákokat a szoftverfejlesztésre. Ez egyik módja lehet a tanult anyag kreatív módon való alkalmazásának. A tanulók által tervezett PLS-ek között akadnak olyanok, melyeket át lehet írni szoftverformába, s ezeket aztán a többi osztálytárs is használhatja.
- Ismerkedjünk meg a DVD használatával és az interaktív videoprogramokkal, amiket olyan diákok tanításakor alkalmazhatunk, akiknél a szokásos tantermi oktatási módszerek nem eredményesek.
- Biztassuk a diákokat videofelvételek, fényképek, filmek készítésére, szoftverek fejlesztésére, amiket mindennapos oktatási eszközként használhatnak.
- Szerezzünk be használt elektromos írógépeket. Vannak olyan gyerekek, akik jobban tanulnak írógép és számítógép segítségével, mint személyekkel. Keressünk használt televíziókészülékeket is.

**11. stratégia.** A *multikulturális nevelést* a kisebbségi csoportok domináns amerikai kultúrába való asszimilálása egyik módjaként tekintették. Arra is számítottak, hogy a kisebbségi csoportok tagjainak bizonyos feltételezett képességbeli hiányosságait és eltérő adottságait, amelyek miatt nem tudtak a hagyományos iskolában megfelelni, a multikulturális nevelés orvosolni fogja. A legjobb jóindulattal is csak azt mondhatjuk, hogy az eredmények vegyesek voltak. A tanárok érzékenységét növelni szándékozó képzési programok csak csekély mértékben voltak sikeresek. MILGRAM, DUNN és PRICE (1993) feljegyezték, hogy kilenc eltérő kulturális háttérű csoportban a tehetséges serdülők lényegében hasonló tanulási stílust használtak az alábbi területeken: tánc, színjátszás, irodalom, matematika, zene, sport és vezetői adottságok. A tehetséges és a kevésbé tehetséges tanulók tanulási stílusa viszont lényegesen eltért.

A multikulturális technikák jobb alkalmazásához a következőket javasoljuk:

- Állapítsuk meg, hogy a diákok egyénileg hogyan tanulnak, és ne arra koncentráljunk, hogy milyen kulturális vagy teljesítménybeli különbségek vannak köztük.
- *Hangsúlyozzuk a kulturális sokszínűség pozitív értékeit.* Nyomatékosan hívjuk fel a figyelmet az embereknek a biztonság, az együttműködés és az egymással megosztott élmények iránti igényére. Tanítsuk meg a gyerekeket mások tiszteletére, a másként gondolkodók iránti toleranciára, és ösztönözzük őket olyan személyek keresésére a különböző kulturális háttérű csoportokon belül, akiknek az egyénisége és tanulási stílusa hasonló az övékhez.



- Használjunk kulturálisan releváns olvasnivalókat, amelyekben etnikai háttérű szereplőket is találunk, amelyekben univerzális kérdésekkel foglalkoznak, továbbá olyan közegben játszódnak és olyan tapasztalatokat tartalmaznak, amelyekkel a tanulók azonosulni tudnak.

**12. stratégia.** HOWARD GARDNER „sokrétű intelligencia elmélete” nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, fizikai-kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális intelligenciákat különböztet meg. Elméletének sarkalatos pontja, hogy a tanulók teljesítményei közötti különbségek a konvencionális oktatás szűklátókörűségéből erednek, miszerint az főleg a nyelvi és matematikai intelligenciára koncentrált, a többi intelligenciaterületet pedig kizárja. Amikor a testi-kinesztetikus erősségű alulteljesítőket olyan oktatási eszközökkel és módszerekkel tanították, amelyek összhangban voltak testi-kinesztetikus intelligenciájukkal, ezek a diákok lényegesen jobb eredményeket értek el a teljesítménytesztek során, és a magatartásuk is jobb lett, mint amikor más módon tanították őket.

MILGRAM, DUNN és PRICE (1993) kilenc különböző kulturális háttérű csoportba tartozó serdülőket vizsgált. Kiderült, hogy a megegyező intelligenciafajtákon belül a tehetséges diákok tanulási stílusa lényegében hasonló volt, viszont nagyban eltért az alulteljesítő tanulási stílusától. Ebből következik, hogy a tehetséges és az alulteljesítő tanulókat nem lenne szabad egy csoportba tenni, mert a tanulási stílusuk alapvetően eltér.

A „sokrétű intelligencia elmélet” alkalmazása a tanításban úgy valósítható meg, ha a gyerekeknek különféle kreatív feladatokat adunk. Ezzel érdeklődésük olyan tevékenységek felé fordul, melyek a csak rájuk jellemző, potenciális intelligenciaterülethez kapcsolódik. Ha a gyerekeket projektekben való részvételre és eredeti alkotások készítésébe vonjuk be, segítjük, hogy kifejlesszék a verbális, tapintó, kinesztetikus, analitikus és holisztikus képességeiket. Ez a tehetséggondozás alapvető alkotóeleme. DUNN, DUNN és TREFFINGER (1992) a következő foglalkoztató gyakorlatokat ajánlotta:

- Betűkirakó
- Vízre írás
- Zellerszár megfestése úgy, hogy ételszínezékekkel festett vízbe állítjuk
- Könyvborító készítése
- Album (fotókat, montázsokat, rajzokat, múzeumi belépőt, vonatjegyet, az adott témához tartozó egyéb „dokumentációt” tartalmazó saját készítésű album)
- Történelmi jelmezek
- Havonta készített naptár
- Táblás játékok
- Ki kicsoda?
- Bábszínház
- Kapcsolati háló
- Képzeltbeli órák
- Mese/történet térképezése
- Szókincsfejlesztő játékok

- Homokba rajzolás
- Kartonformák felismerése bekötött szemmel
- Betűformálás tésztáblából
- Szótagcsere
- Kapcsolati térképek
- Rímes versek
- Új receptek
- Új befejezés kitalálása
- Térképek és táblázatok
- Papírlapok pörgetésével mozgófilm-hatás létrehozása
- Híradó
- Keresztrejtvények
- Forgatókönyvírás
- Grafikon készítése
- Pantomim
- Történetek átköltése

A diákokkal közösen fogalmazzuk meg a tévézés, zenehallgatás, meseolvasás és videózás irányelveit. Engedjük meg a gyerekeknek, hogy minden tevékenységet az előzetesen megbeszélt szempontok szerint elemezzenek. Ezt végezhetik önállóan, pármunkában vagy kiscsoportban. Ösztönözzük őket arra, hogy döntéseiket az intelligencia alternatív megjelenési formáin keresztül ismertessék. Ezek lehetnek: zene, színjátás, költészet, matematika, pantomim, rajz, festés, bábjáték vagy szobrászat.

További technikák lehetnek:

- Csapatmunka az új és összetett anyag bevezetésére és kreatív alkalmazására.
- Kérjünk fel eltérő dominanciával rendelkező diákokat, hogy egyéni felfogásukban adják elő ugyanazt az eseményt vagy egy probléma megoldását. Javasoljunk alternatívákat, melyek megengedik az atlétikai, művészi, tánc, színjátás, interperszonális, intraperszonális, nyelvi, manipulációs, matematikai, zenei, pantomimes vagy elbeszélő tehetségek kibontakozását.
- Adjunk olyan házi feladatokat, melyek a különböző intelligenciafajtákkal bemutatathatók.
- Kérdezzük meg a gyerekeket, hogy saját érzésük szerint miben a legjobbak. Ezzel segíthetjük őket saját potenciális tehetségük felismerésében. Említsük meg néhány erősségüket, és hagyjuk, hogy ők is kiegészítsék a listát. Kérjük őket a sikeres tevékenységhez szükséges intelligenciaterület használatára.

### Összegzés

Amennyiben a tanulókkal adaptív módon akarunk foglalkozni, elsősorban a saját tanulási stílusukra jellemző erősségek felismerésére kell megtanítanunk őket, és arra, hogy hogyan tudnak hatékonyan tanulni és másokat is tanítani. Arra kell nevelni a gyerekeket, hogy a tanár tanítási stílusát képesek legyenek megkerülni, ha az nincs összhangban saját tanulási stílusukkal.

*A felzárkóztató programokat ki kell küszöbölni, mert azok relatív hatástalansága bebizonyosodott. Csak nagyon kevés gyerek kerül ki ezekből a speciális osztályokból, ha már egyszer bekerült. Ehelyett inkább olyan módszerekkel kell megismertetni a diákokat, amelyek segítségével sikeresek lehetnek a tanulásban. Nem szabad rászütni a gyerekekre az alkalmatlanság bélyegét! A kérdés sokkal inkább megközelíthető úgy, hogy talán nem is a gyerek, hanem a jelenlegi rendszer bukik meg.*

A tanárok belefáradtak abba, hogy megtalálják a mindenre jó gyógyírt, és úgy látják, hogy igazából semmivel sem lehet javítani a gyerekek eredményeit. Az ilyen kísérletek eredménytelenségének egyik oka az lehet, hogy minden egyes új pedagógiai divatot általánosan vezetünk be, ahelyett, hogy csak azoknál a gyerekeknél alkalmaznánk, akiknél az új módszer nagy valószínűséggel sikeres lehet. Minden új módszert először kísérleti jelleggel kellene kipróbálni, hogy megállapíthassuk, kinek hatékony és kinek nem. Csak ezek után vezessük be az új módszert széles körben.

A jelenlegi tanítási gyakorlat, melyet minden tanulóra egyformán alkalmazunk, sok diáknak valójában árt. Ha vállaljuk a különböző tanulók tanításával járó felelősséget, akkor el kell szakadnunk a hagyományoktól. *Ha a gyerekek nem tanulnak úgy, ahogy tanítunk, akkor úgy kell tanítanunk, ahogyan tanulnak.*

### Irodalom

DUNN, R. – BRUNO, J. – SKLAR, R. I. – ZENHAUSERN, R. – BEAUDRY, J. (1990): Effects of Matching and Mismatching Minority Developmental College Students' Hemispheric Preferences on Mathematics Scores. *Journal of Educational Research* 83., May/June, 283–288.

DUNN, R. – DUNN, K. (1972): *Practical Approaches to Individualizing Instruction: Contracts and Other Effective Teaching Approaches*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall

DUNN, R. – DUNN, K. (1992): *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3–6*. Boston, Allyn and Bacon

DUNN, R. – DUNN, K. (1993): *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7–12*. Boston, Allyn and Bacon

DUNN, R. – DUNN, K. – PERRIN J. (1994): *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades K-2*. Boston, Allyn and Bacon

DUNN, R. – DUNN, K. – TREFFINGER, D. (1992): *Bringing Out the Giftedness in Every Child: Guide for Parents*. NY, John Wiley and Sons

DUNN R. – GRIGGS, S. A.: *Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counseling Adolescents*. Westport, Conn, Praeger, in press

MILGRAM, R. M. – DUNN R., – PRICE, G. E. (eds.) (1993): *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents for Learning Style: An International Perspective*. Westport, Conn., Praeger

NELSON, B. – DUNN R. – GRIGGS, S. A. – PRIMAVERA, L. – FITZPATRICK, M. – MILLER R. (1993): Effects of Learning Style Intervention on College Students' Retention and Archivement. *Journal of College Student Development*, 34 Sept. 364–369.

THIERS, A. (1979): A Brain-Behavior Analysis of Learning Style. In: J. KEEFE (ed.): *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Va, National Association of Secondary School Principals

(E tanulmány megjelenéséhez a St. John's University Phi Delta Kappa Szövetség bőkezű anyagi támogatással járult hozzá.)



Geneva Gay

# A kulturálisan érzékeny pedagógia lehetőségei<sup>1</sup>

*A fejezet ízelítőt ad a kulturálisan érzékeny pedagógia értelmezésének egy sajátos területéből. A szerző kifejti, hogy az iskolában zajló pedagógiai munka csak akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi tanulóinak kulturális jellegzetességeit. E szemléletnek sokféle megnyilvánulása lehet az iskolai mindennapokban; megjelenhet a tanítás módszereiben, a tanár-diák kapcsolatban vagy az elvárások rendszerében is. E pedagógia sikeres alkalmazásához a pedagógusoknak szemléletváltásra van szükségük, és le kell számolniuk néhány régi mítosszal is.<sup>2</sup>*

\* \* \*

A tanítás folyamata egyaránt függ a környezettől és a helyzettől. Akkor a leghatékonyabb, ha az olyan tényezőket is figyelembe veszi, mint az előzetes ismeretek, a közösség körülményei, a kulturális háttér, valamint a tanárok és diákok etnikai identitása. Erről az alapvető tényről gyakran nem vesznek tudomást az őshonos amerikai, spanyol, afroamerikai vagy ázsiai származású amerikai diákok tanításakor. Különösen akkor nem, ha ezek a gyerekek szegény családból származnak. Azzal a középosztálybeli, Európa-centrikus szemlélettel közelednek hozzájuk, amely még ma is az iskolai gyakorlat fő formálója. Ennek a kulturális vakságnak számos oka van.

Az egyik az az elgondolás, mely szerint a tanításnak nincs köze a különböző kultúrákhoz, sem az emberek kulturális örökségéhez, feladata az intellektuális, a szakmai és az állampolgári ismeretek és készségek elsajátíttatása. E szerint a felfogás szerint a tanulóknak – kivált a gyengéknek – a gyakorlatban jól hasznosítható ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk, s meg kell felelniük a mindenkori tanulmányi követelményeknek. Az olyan „hóbortos dolgok”-ra, mint a kulturális sokszínűség, teljesen felesleges időt pazarolni. A másik ok: kevés az olyan pedagógus, aki tisztában van azzal, hogy a tanítási gyakorlatban és módszerekben milyen erőteljesen jelenítődik meg az európai amerikai kulturális értékrend. A különböző etnikai csoportok kultúrájáról a pedagógiának és a pedagógusoknak nincs elegendő ismerete. A harmadik ok: a legtöbb pedagógus általában minden diákjának a legjobbat akarja, és – tévesen – azt hiszi, hogy ha a kulturális különbségek miatt nem egyformán bánik a tanulókkal, akkor rasszista diszkriminációt valósít meg. A negyedik ok: létezik egy meggyőződés, mely szerint a jó tanítás transzcendens, vagyis minden tanulónak minden körülmények között ugyanazt nyújtja. Az ötödik ok: vannak, akik azt állítják, hogy a különböző kulturális örökséggel rendelkezők, a más etnikai csoporthoz vagy társadalmi osztályhoz tartozók és a bevándorlók számára a tanulás a legjobb út a társadalom főáramlatába való beilleszkedés-

<sup>1</sup> GENEVA GAY: Power Pedagogy Through Cultural Responsiveness. In GENEVA GAY (2000): *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York and London. 21–45.

<sup>2</sup> Az írás szakirodalom-listája, illetve a cikkben hivatkozott művek listája a kötetben szereplő harmadik Geneva Gay-írás (Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban) után olvasható.

hez. A tanulóknak ehhez el kell felejtetniük személyiségüket és meg kell tanulniuk alkalmazkodni az Egyesült Államok társadalmához. Ennek legbiztosabb módja, ha minden növendék egyforma tapasztalatokat szerez az oktatási intézményekben.

### Bevezetés

Ebben a fejezetben szeretnénk megkérdőjelezni a fenti feltételezéseket. Először is rámutatunk arra, hogy a kulturális semlegesség és a tanításban jelentkező homogenitás szindróma teljesen téves megközelítése az őslakos amerikai, az afroamerikai, spanyol amerikai és az ázsiai származású tanulók tanításának, különösen akkor, ha tanulmányi teljesítményük elmarad az iskolai elvárásoktól. E fejezet azt az elméletet is cáfolja, amely szerint a színes bőrű tanulók akkor lesznek sikeresek a tanulásban, ha élettapasztalataikat, kulturális hátterüket és intellektuális képességeiket negatív módon közelítik meg. Ehelyett sokkal inkább oktatási reformokra van szükség, amelyek a színes bőrű diákok kulturális örökségével és tanulmányi potenciáljával kapcsolatos pozitív meggyőződésekben gyökereznek. Egy ilyen pedagógiai mintát szeretnénk közreadni. Ennek a pedagógiai paradigmának a fogalmi magyarázat mellett rövid történelmi áttekintését is adjuk, felsoroljuk leíró jegyeit, bemutatunk két példát az elméleti alapelvek gyakorlati megvalósítására, és néhány javaslatot adunk arra nézve, hogy a tanárok miként induljanak el a szemléletváltás útján, hogy érzékenyebbé váljanak a színes bőrű diákokkal végzett munkában.

### A nem tudomtól a tudomig

Számos pedagógus még napjainkban is vallja, hogy a jó tanítás felette áll a hely, az emberek, az idő és a kontextus adta feltételeknek. Azt is állítják, hogy a tanításnak semmi köze a tanárok és diákok társadalmi osztályához, nemi és etnikai hovatartozásához vagy kulturális hátteréhez. Ezt a magatartást tükrözi a következő gondolat is: „Ha valaki jó tanár, bárhol is legyen, mindig jó tanár marad.” Azok, akik egyetértenek ezzel a meggyőződéssel, nem veszik észre, hogy a tanítás és a tanulás „jó” színvonalát meghatározzák a kulturális körülmények, és hogy ez a színvonal nem ugyanaz az összes etnikai csoport számára. A hagyományos oktatási rendszerek szerkezete, követelményrendszere, tartalma és működése az európai amerikai kulturális példákat követi (PAI, 1990). Ezek közé tartoznak a figyelmet követelő módszerek és azok hangsúlyozott használata a tanítás során. A tanulóktól elvárják, hogy hosszan, többnyire megszakítás nélkül, feszülten figyeljenek a tanárra. Kialakultak bizonyos jelek és jelzésrendszerek, melyeket a megfelelő figyelemmel hoznak összefüggésbe. Ezekhez az olyan nem verbális kommunikációs jelek is hozzátartoznak, mint a hosszas figyelés, a szemkontaktus, a testtartás. Amennyiben a növendékek e jelzéseket nem alkalmazzák olyan sűrűn és olyan hosszan, ahogyan azt a pedagógus elvárja, akkor érdektelennek, figyelmetlennek, csak rövid idejű koncentrációra képesnek és a tárgyhöz nem tartozó dolgokkal foglalkozónak tartják őket – s mindezt a hatékony tanulás és tanítás akadályaként értelmezik.

Sok pedagógus megrovó hangon szólítja fel a tanulót: „Nézz rám, ha hozzád beszélek!” Ám a közvetlen szemkontaktus, ami számunkra a feszült figyelem jele, számára talán sértő bámulás, s ez például az apacs diákok körében olyan kulturális tabu megszegésének számít, ami

sok keserűséget és megbántódást okozhat (SPRING, 1995). Az eltérő etnikai csoportok viselkedési normáinak megszegése nem ritka jelenség a kulturálisan plurális osztályokban. Gyakran és sokféle helyzetben előfordul, egyszerűen csak azért, mert a pedagógus nem ismeri fel, nem érti meg vagy nem értékeli eléggé, hogy a kultúra milyen erőteljesen befolyásolja saját és növendékei magatartását, értékrendjét és viselkedését.

A tanítás és a tanulás elválasztása a diákok etnikai és kulturális közegétől minimálisra csökkenteni annak a lehetőségét, hogy a gyerekek teljes mértékben kihasználják adottságaikat, képességeiket. Ezzel a megállapítással PAI (1990) is egyetért, sőt még nagyobb hangsúlyt is fektet rá, amint az az alábbi idézetből is kiderül:

*„Céljaink – hogy miként és mit tanítunk, és hogyan kötődünk a gyerekekhez és egymáshoz – saját kultúránk normáiban gyökereznek. Társadalmunk világnézete és kulturális normái olyan mélyen beivódtak a tanítási módszerekbe, hogy csak nagyon ritkán jut eszünkbe, hogy a tanítás és tanulás esetleg más, ám ugyanannyira létjogosult és hatékony módon is megközelíthető. Az olyan gazdag szociokulturális és etnikai sokszínűséggel rendelkező társadalomban, mint az Egyesült Államok, az alternatív irányzatok iránti érdeklődés ilyen mértékű hiánya sokszor a tanításban jelentkező egyenlőtlenséghez és társadalmi igazságtalansághoz vezet.”*

Annak az elméletnek, amely szerint a jó tanítás kulturális dogmáktól mentes, egy másik, nagyon gyakori és ellentmondásos megjelenési formája az a sokszor elhangzó kijelentés, hogy „a hatékony tanítás során valójában csak a tanulók egyéniségének tiszteletben tartása számít, és nem a rasszra, az etnikai, a kulturális vagy a nemi különbségekre való odafigyelés”. Ráadásul sok tanár arra hivatkozik, hogy szinte semmit nem tud a spanyolokról az afroamerikaiakról, az őshonos amerikaiakról, a laosziakról, a vietnamiakról vagy más bevándorlókról. Vajon az ilyen pedagógus hogyan ismeri meg a növendékek egyéniségét, és hogyan segít nekik egyéniségük megerősítésében, ha nem ismeri őket? A tőlünk különböző emberek körülményeinek, életmódjának hiányos ismerete gyakran negatív magatartást, aggodalmat, félelmeket szül, valamint arra csábít, hogy másokat önmagunkhoz hasonlóvá akarjunk tenni. *A tanulók egyénisége mélyesen összefonódik az etnikai hovatartozással és a kulturális szocializációval.* A tanároknak teljesen tisztában kell lenniük ezekkel az összefüggésekkel és különbségekkel, hogy ne tegyenek kárt a diákok egyéniségében. Az etnikai, kulturális és individuális eltérések közötti differenciálásra való képtelenség növeli annak a veszélyét, hogy a pedagógus saját elképzeléseit akarja egy más etnikumhoz tartozó diákra ráerőltetni vagy megsérti kulturális örökségét, illetve hogy erről tanítás közben egyáltalán nem vesz tudomást. A valóságban az etnikai hovatartozás és a kultúra az egyéniség megnyilvánulásának nagyon fontos szűrője.

A konvencionális nevelési erkölcs és gyakorlat másik aggasztó jelensége – az etnikailag eltérő háttérű tanulók teljesítményének javítását illetően – az úgynevezett *deficitszindróma*. Meglehetősen sok pedagógus a gyenge teljesítményt azoknak a vonatkozásoknak tulajdonítja, amelyben a színes bőrű diákok hiányt szenvednek. Ezt a gondolkodást tükrözik azok a konkrét indokok, amelyekkel a navajo származású tanulók gyenge eredményeit próbálják magyarázni. Egy olyan iskolai körzetben, ahol a növendékek 48%-a navajo, s közülük minden negyedik kimarad az iskolából, az iskolai vezetők a lemorzsolódás és a bukások okát pusztán bizonyos dolgok hiányával magyarázzák. Ilyenek az önbizalom, a megfelelő otthoni háttér, az iskolára való felkészítés, a szülői gondoskodás, a szülők bekapcsolódása az iskolai ügyekbe, a nyelvi készségek, az érdeklődés, az igyekezet és a motiváció. Ide tartozik a kulturális értékek hasznosításának csekély lehetősége, az iskolakerülés nagy aránya és bizonyos egészségügyi



problémák, mint például az anya alkoholizmusa miatti visszamaradottság (DEYHLE, 1995). Az utóbbi kivételével ugyanezeket a hiányosságokat tulajdonítják a spanyol, az afroamerikaiaknak és bizonyos ázsiai származású amerikaiaknak is.

Ha ezzel az „áldozatvádoló” állásponttal akarunk tanítani, sokkal inkább „gyógyító-javító-nevelő munkát” végzünk, mint oktatást. A siker nem a bukásból születik, a gyengeség nem szül erőt, a bátorság nem a gyávaságban gyökeredzik. Valójában a siker forrása maga a siker. A már elért tudás arra ösztönzi az egyént, hogy továbblépjen, és bonyolultabb feladatok megoldását keresse (ORMROD, 1995). A magas szintű tanulás valójában nagy kockázatokkal járó kaland. A diákoknak a kellő igyekezet kialakulásához, a kompetencia megszerzéséhez, bizonyos mértékű tanulmányi szint eléréséhez megfelelő önbizalomra és bátorságra is szükségük van. Más szóval: a tanulás az erőn és a képességeken múlik, nem pedig a gyengeségen és a kudarcon. ORMROD (1995) ezt *önálló hatékonyságnak* nevezi. Ezalatt azt érti, hogy „a diákok sokkal nagyobb önbizalommal látnak neki egy feladatnak, ... ha ugyanolyan feladatot vagy ahhoz hasonlót korábban már megoldottak”. Következésképpen, „ha a tanuló következetesen, *ismétlődően* sikertelen egy bizonyos feladat végrehajtásában, akkor aligha fog hinni abban, hogy képes lehet a sikerre”, és „minden egyes új kudarc csak megerősíti azt, amit már úgylis ‘tud’ a feladatról, vagyis hogy képtelen megoldani”. Ez a fajta *tanult tehetetlenség*<sup>1</sup> és *halmozott kudarcélmény* számos területen – tanulmányi, iskolalátogatási, közérzeti, a kimaradás megelőzésével és a fegyelmezés terén is – kifejezetten romboló hatással van a teljesítmények javítására.

Ezért tehát alapjaiban más pedagógiai mintára van szükség ahhoz, hogy a különböző etnikai háttérű, gyenge tanulók teljesítménye javítható legyen, olyanra, amely személyes és kulturális erősségeikből, intellektuális képességeikből és korábbi eredményeikből kiindulva tanít. A *kulturálisan érzékeny nevelés* ilyen paradigma. Ez egyszerre gyakorlatias és radikális megoldási javaslat. *Gyakorlatias*, mert ugyanazt adja az őshonos amerikai, dél-amerikai, ázsiai származású amerikai, afroamerikai és alacsony jövedelmű családokból származó diákoknak, amit a hagyományos nevelési ideológia ad a középosztálybeli, európai származású amerikaiaknak is. Vagyis a tananyagot és a tanítás módszereit a saját kultúrájuk szűrőjén keresztül juttatja el hozzájuk, hogy az anyag személyre szóló és könnyebben elsajátítható legyen. *Radikálisnak* pedig azért mondható, mert a kultúra korábbi, implicit szerepét explicitté teszi, és ragaszkodik ahhoz, hogy az oktatási intézmények elfogadják a különböző etnikumok kultúrájának legitimitását és életképességét a tanulmányi eredmények javításában.

Ezek meglehetősen józan és egyértelmű irányvonalak, különösen azoknak a kutatási és tantermi gyakorlati eredményeknek a birtokában, melyek jól mutatják, hogy a *szociokulturális központú tanítás* javítja a diákok teljesítményét. Különösen igaz ez azokban a helyzetekben, amikor a tanulmányi teljesítményt nem pusztán tanulmányi indikátorokkal és standardizált tesztek eredményeivel mérik. A legtöbb ilyen jellegű kutatás és gyakorlati próbálkozás az afroamerikai tanulókra fókuszált (CHAPMAN, 1994; ERICKSON, 1987; M. FOSTER, 1991, 1994, 1995, 1997; HOLLINS, 1996; IRVINE, 1990; LADSON-BILINGS, 1992; 1994; 1995a és 1995b, 1995c; LEE, 1993; LEE-SLAUGHTER-DEFOE, 1995). További – az őshonos hawaii diákokra összpontosító – tanulmányok: AU, 1993; AU-KAWAKAMI, 1994, BOGGS és munkatársai, 1985; CAZDEN és munkatársai, 1985; THARP-GALLIMORE, 1988.

---

<sup>1</sup> *Tanult tehetetlenség* – a pszichológiában használt fogalom. Azt magyarázza, miként vezetnek fásultsághoz, visszavonuláshoz, késztetéshiányhoz a kellemetlen élmények. Ha valakivel elhitetik, hogy nem képes változtatni a helyzetén, később kísérletet sem tesz rá, feladja, elfogadja helyzetét, és nem próbál tenni ellene: azonosul az áldozat szerepével. (A szerk.)

Az etnikai identitás, a kulturális háttér és a diákok tanulmányi eredménye – vagyis a kultúra és a megismerés – közti szoros összefüggés egyre nyilvánvalóbbá válik. Ugyanennyire egyértelmű a multikulturális eredményekre, tapasztalatokra és orientációra épülő tanításban rejlő lehetőség is. Az általunk kínált pedagógiai irányváltáshoz a fenti kutatások és a hozzájuk kapcsolódó adatok szolgáltatják az erőt és a forrásokat a nem középosztálybeli, nem európai származású amerikai diákok tanításakor. A *kulturálisan érzékeny tanítás* széles körű megvalósítására szólítjuk fel a pedagógusokat.

Amennyiben a pedagógusok továbbra sem változtatnak, és az eltérő etnikai háttérű diákok kulturális orientációját, értékrendjét és tanulmányi stílusát figyelmen kívül hagyják, vagy támadják, megpróbálják elnyomni, azzal továbbra is egyfajta kulturális hegemoniát erőltetnek rájuk, egyenlőtlenséget szítanak, és gyenge tanulmányi eredményeik előidézőivé válnak. Az eltérő háttérű diákok kulturális szocializációjának és korábbi tapasztalatainak elfogadása segít a tanulmányi eredmények jelentős javításában. A tanárok, iskolavezetők és vizsgáztatók felelőssége, hogy *megvalósítsák a kulturális folytonosságot* az eltérő etnikai háttérű tanulók oktatásában. Mégpedig úgy, hogy minden vonatkozást szisztematikusan és hatékonyan végrehajtsanak. Amennyiben ez sikerül, a FORDHAM és OGBU (1986) és FORDHAM (1996) által leírt problémák lényegesen csökkenni fognak. A jó tanulmányi eredmény elérésére képes afroamerikai (vagy bármilyen színes bőrű) diák kevésbé érzi majd szükségesnek, hogy szabotálja a tanulást vagy elrejtse képességeit azért, hogy elkerülje kulturális és etnikai integritásának kompromittálását, vagy hogy szembekerüljön az etnikai csoportjához tartozó gyenge tanulókkal.

## Ideológiai alapok

A kulturálisan érzékeny nevelés alapeszméi már megfogalmazásuk pillanatától fontos szerepet játszanak a kulturális sokszínűségről szóló és azt támogató oktatásban. Ez a szívós jelenlét nem meglepő, hiszen a multikulturális nevelés elmélete – az 1970-es évek kezdetén – a különböző rasszokhoz és etnikai csoportokhoz tartozók tanulási lehetőségeiben és eredményeiben megnyilvánuló egyenlőtlenségek miatt jött létre, s ezek az egyenlőtlenségek a mai napig is fennállnak. ABRAHAMSON és TROIKE (1972) szerint, ha az etnikai kisebbséghez tartozó diákokat hatékonyan akarjuk tanítani, akkor „a pedagógusoknak meg kell tanulniuk, hogy valójában miben rejlenek a kulturális különbségek, azokból tőkét kell kovácsolni, s tanítási eszközként kell felhasználni azokat, nem pedig figyelmen kívül hagyni, így elkerülhető, hogy a tanulók önmaguk és mások előtt rossz színben tűnjenek fel”. A pedagógusnak felül kell vizsgálnia a kulturális kérdésekhez való viszonyulását is, és azokat a feltételezéseket, mechanizmusokat, szabályokat és előírásokat is, amelyek megnehezítik számára ezeknek a diákoknak a sikeres tanítását. Ez azért fontos, mert „az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók oktatásának egyetlen módja, hogy lehetővé tesszük számukra, hogy méltósággal tekintsenek önmagukra, s erre építsük, amikor a környezetükben lévő egyéb szociális, nyelvi és kulturális alternatívákról tanítunk” (ABRAHAMSON–TROIKE, 1972).

CHUN-HOON (1973) felvetette, hogy a pluralizmusról való tanítás intellektuális és pszichológiai szempontból egyaránt hasznos a társadalom főáramlatához tartozó és az ázsiai származású amerikai diákok számára is. Így elkerülhető az a veszély, ami a nyílt demokratikus társadalmat a különbségek elrendeződése nyomán fenyegeti, s segíti az ázsiai származású amerikaiakat abban, hogy átlássanak a tömegkommunikációs eszközök pszichológiai hatásain, ami ezeket

az embereket szinte láthatatlanná teszi és teljesen elnémitja. Ilyen pedagógiai beavatkozás nélkül a változás csak rövid életű lehet, „mert az intellektuális szabadság csak a pszichikai tér kontextusában létezhet, pszichikai tér pedig csakis a jól megkülönböztethető és összehasonlítható vélemények között jöhet létre” (CHUN-HOON, 1973). A maximálisan jó tanulmányi és egyéb iskolai teljesítmények eléréséhez *intellektuális szabadságra* és *pszichikai térre* is szükség van. A színes bőrű diákok kultúrájuk szempontjai szerinti tanítása ennek egyik lehetséges kialakítási módja.

ABRAHAMS és TROIKE, valamint CHUN-HOON mély meggyőződése az eltérő kulturális vonatkozások használatában rejlő pedagógiai lehetőségekről hatott azoknak az oktatási szakembereknek a gondolkodására, akiknek meghatározó szerepük volt a multikulturális nevelési mozgalom formálásában. A tőlük származó megjegyzések jól illusztrálják a gondolati hasonlóságot. ARCINIEGA 1975-ben arról beszélt, hogy

*„olyan oktatási folyamatokra van szükség, melyek minden tanuló számára lehetővé teszik, hogy pozitív módon járuljon hozzá egy olyan kulturálisan dinamikus társadalom építéséhez, amely a különböző kultúrákkal tudatosan bánik.”*

Ezek a folyamatok lehetővé teszik, hogy a diákok megértsék egymás kultúráját, és jobb tanulmányi eredményeket érjenek el. A kulturálisan pluralisztikus pedagógiai paradigma egyik fő haszna, hogy

*„...a problémamegoldáshoz kreatív módon, a belső bikulturális perspektívák egész repertoárjával közelít. Valójában erről van szó, amikor az etnikai kisebbséghez tartozó diákok életstílusa és a jelenlegi oktatási intézmények közötti összhang hiányának megszüntetéséről beszélünk.” (Arciniega, 1975).*

CARLSON (1976) azt tanácsolta a pedagógusoknak, hogy nézzenek szembe az etnikai különbségek realitásával, az Egyesült Államok oktatási rendszerében játszott szerepükkel. Így érvelt: „miután tagadhatatlan tény, hogy az etnikai különbségek jelentős mértékben léteznek, ... ezért el kell ismerni a létüket és azt, hogy a tanulásra és a tanulmányi eredményre is hatással vannak”.

FORBES (1973) ezt a gondolatot kiterjesztette az őshonos amerikai diákok tanítására. Egy olyan oktatási tervet dolgozott ki, amely az őshonos amerikai kultúra és a tanulás átfogó elemeinek központi értékrendjére fókuszált. Szerinte a kulturális értékrendeket, valamint a bennük gyökeredző szociokulturális, vallásfilozófiai és politikai viselkedési stílusokat kellene minden tantervi és oktatási döntés alapjává tenni. Az őshonos amerikai diákoknak olyan ismereteket és készségeket kellene megtanítani, melyek törzsük, illetve nemzetük fennmaradását és fejlődését, továbbá az őshonos amerikai társadalmakban megbecsült személyes tulajdonságok elsajátítását is segítik. Ilyen például a természettel és a másokkal való harmonikus együttélés módjainak megismertetése, továbbá annak az elsajátíttatása, hogy miként tudják a lehető legmagasabb szintű teljesítményt elérni az élet különböző területein. Ezeket a képességeket kölcsönös kapcsolatokban lehet kifejleszteni, közös felelősséggel, egymás iránti empátiával, az önmegvalósítás és az egyének, illetve csoportok spirituális és erkölcsi fejlesztése útján. FORBES a közösségépítés és az őshonos amerikai tanulók sikeressége fontosságáról is beszélt. E gondolatok később a *kulturálisan érzékeny tanítás* lényegévé váltak. A következőt tanácsolta:

*„Az egyénnek meg kell értenie az élet egységét, abból a tényből kiindulva, hogy egy közösséghez tartozik, melynek saját létét is köszönheti. S egyben része a természet mindent átölelő hálójának is, melynek népével együtt egész létét köszönheti... Az egyénnek fel kellene ismernie a tényt, hogy a »siker« az életben abból ered, hogy képesek vagyunk népünk jó közérzetéhez és általában az élet jó minőségéhez hozzájárulni. Ez azt jelenti, hogy az egyén azoknak a tökéletes magatartásformáknak és készségeknek az elsajátítását keresi, melyek a világban meglévő »szépség« növelésében segítik. A világon élő emberi lények életének elsődleges célja, hogy tetteikkel, szavaikkal és alkotásaikkal »szépséget« hozzanak létre.” (Forbes, 1973)*

BANKS az eltérő etnikumokhoz tartozó diákok tanárait arra intette, hogy hagyjanak fel a megszokott tanítási módszerekkel. Ehelyett:

*„...tisztelően kellene tartaniuk a kisebbségi fiatalok kulturális és nyelvi jellegzetességeit, és úgy kellene megváltoztatniuk a tananyagot, hogy az e tanulók tanulási és kulturális stílusát tükrözze, s nagymértékben növelje a teljesítményüket. ...Mi több, a kisebbséghez tartozó növendékeket nem lenne szabad saját kultúrájuk lebecsülésére tanítani. A tanárnak az eltérő kultúrák olyan elemeit kellene használnia, melyek segítségével a diákok elsajátíthatják az alternatív életstílus vezetéséhez szükséges készségeket.” (Banks, 1975)*

CUBAN (1972) arra figyelmeztette a pedagógusokat, hogy kerüljék az egyszerű, egysíkú megoldásokat, amikor a színes bőrű diákok nevelésének komplex problémájáról van szó. Ha csak egyszerűen felveszünk a tananyagba valamennyi etnikai tartalmat, az még nem oldja meg a gondokat. Az egész tanítási folyamatot radikálisan meg kell változtatni. Bár az etnikai tartalom potenciálisan stimulálja az intellektuális érdeklődést, és módot nyújt arra, hogy tartalmas kapcsolat alakuljon ki az etnikai kisebbséghez tartozó diákokkal, mégis kombinálni kellene olyan tanítási stratégiákkal, amelyek a kérdésfeltevésre, a kritikus szemléletre, az elemző gondolkodásra fektetik a hangsúlyt, nem pedig a hagyományos biflázásra, a tények és az adatok automatikus visszaadására.

ARAGON (1973) a reform szükségességét a tanárképzésre is kiterjesztette. Azt állította, hogy az etnikai kisebbségek gyenge iskolai teljesítménye sokkal inkább a tanárok, semmint a növendékek gyenge képességeinek tulajdonítható. A pedagógusok – s nem a diákok – azok, akik valójában „kulturális értelemben hiányt szenvednek”, mert nem értik vagy nem értékelik a kisebbségi csoportok kulturális örökségét. Az oktatási reformnak a kisebbségekhez tartozó tanulókkal kapcsolatos tanári szemlélet megváltoztatásával kellene kezdődnie, majd olyan pedagógiai készségek kialakítását kellene segítenie, melyek által a kulturális sokszínűség bevonható a tanításba. Ezek a változtatások a diákok eredményeinek javulásához vezetnek.

GAY már 1975-ben azonosította a multikulturális tananyag kidolgozásának konkrét módjait, valamint az eredményesség néhány fontos dimenzióját, melyek nem kötődnek az alapkészségek elsajátításához és a tantárgyakhoz. A teljesítményről alkotott elmélete magában foglalta az etnikai identitástudat fejlesztését, a pluralista társadalomban való élethez szükséges állampolgári ismereteket, az etnikai és a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismereteket és a kultúrák interakcióihoz kapcsolódó kompetenciát is. Úgy vélte, hogy a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos tananyag komoly értékeket hordoz a tanítás szempontjából. Ezek közé az értékek közé tartozik a kisebbségi diákok tanulás iránti érdeklődésének felkeltése, motíváltóságának növelése, az iskolai tanulás releváns tétele, valamint az iskola, az otthon és a közösség közötti kapcsolatok megteremtése. GAY (1975) konkrétan az alábbiakat javasolta:

*„Az olyan alapvető tárgyak tanításához, mint az olvasás, írás, számtan, valamint az érvelés szintén etnikai jellegű anyagot kellene használni. A gyerekek ugyanolyan jól megtanulhatnak olvasni, ha a feketékről, a mexikói, az olasz vagy a zsidó származású amerikaiakról szóló és általuk írt olvasmányokon gyakorolnak, mintha 'Dick és Jane' történetét olvasnák. Az etnikai irodalom éppen olyan jól használható arra, hogy a cselekményről, végkifejletről, nyelvtani szerkezetekről és szimbólumokról tanítsunk, mint az angloamerikai irodalom... Az etnikai irodalomról, önelemzésről, döntéshozatalról és társadalmi aktivitásról való tanulás létfontosságú egy kulturálisan és etnikailag plurális társadalomban. Mindez éppolyan fontos, mint az olvasás vagy bármely más alapvető készség birtoklása... Az etnikai tartalom azt a célt szolgálja, hogy a tanulmányi feladatokat egy idegen és elvont világból az eltérő etnikai háttérű fiatalok tapasztalati világába emelje át.”*

### Leíró jellegzetességek

Bár az elgondolásoknak számos megnevezése (kulturálisan releváns, érzékeny, központosított, egybevágó, reflektív, közbenjáró, kontextuális, szinkronba hozott és fogékony pedagógia) létezik, abban mindenki egyetért, hogy miért fontos a tanítás összeegyeztetése az eltérő etnikai háttérű tanulók kulturális orientációjával. Az elkövetkezők során az általam kedvelt elnevezést szeretném használni: kulturálisan érzékeny pedagógia. Ez az elnevezés számos tudós elképzeléseinek és magyarázatának lényegét képviseli. A téma alább következő tárgyalása során csak akkor használunk más elnevezést, ha az idézett tudósok maguk is kifejezetten más szakkifejezést használnak.

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY NEVELÉS MEGERŐSÍTŐ

A kulturálisan érzékeny tanítást úgy is jellemezhetjük, hogy a különböző etnikai háttérrel rendelkező diákok kulturális ismereteit, korábbi tapasztalatait, viszonyítási kereteit és tanulási stílusait úgy használja fel, hogy ezzel számukra a tanulást relevánsabbá és hatékonyabbá tegye. Ez a megközelítés a tanulók erősségeit használja, azok segítségével tanít. Kulturális szempontból *megerősítő* jellegű. A kulturálisan érzékeny tanítás további jellegzetességei:

- Elismeri a különböző etnikai csoportok kulturális örökségének létjogosultságát, úgy is, mint ami befolyásolja a tanulók természetét, magatartását és a tanuláshoz való viszonyát, és a hivatalos tanterv tanításra méltó anyagának tekinti azt.
- Hidat alkot az otthoni és az iskolai tapasztalatok között csakúgy, mint az elvont tanulmányok és az átélt szociokulturális valóság között.
- Széles körű tanítási stratégiákat alkalmaz, melyek jól kötődnek a különböző tanulási stílusokhoz.
- Segít a tanulóknak megismerni és elismerni önmaguk és mások kulturális örökségét.
- Az iskolában rutinszerűen tanított készségek és tantárgyak oktatását multikulturális vonatkozású információkkal, eszközökkel és anyagokkal is kiegészíti.

Az irodalmi műfajok tanításakor bőségesen használnak részleteket és példákat a különböző etnikumokhoz tartozó írók munkásságából. A matematikai összefüggések és műveletek (számolás, sémák, részarányszámítás, statisztika) alkalmazása a mindennapi életre felkeltheti a tanulók érdeklődését a különböző etnikai csoportok mesterségei, gazdasága, építésze, munkavégzési gyakorlata, népességmegoszlása és fogyasztói szokásai iránt. A feladatok az érzékelési folyamatok (látás, tapintás, hallás) széles skáláját foglalják magukba egyénileg és csoportosan, versenyhelyzetet teremtve vagy együttműködést segítve, aktívan mozogva vagy ülve. Ennek során a növendékek gyakorolhatják, és be is mutathatják a nyelvi, társadalomtudományi, természettudományi kompetenciákat. Mindezekkel felderíthető az eltérő etnikai háttérű tanulók különböző tanulási stílusa<sup>2</sup> is. A tanítás ilyen megközelítése azon a feltevésen alapszik, hogy a pozitív önkép, az etnikai identitás felismerése és büszke vállalása, valamint a tanulmányi eredmények javulása összefüggésben állnak egymással.

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY TANÍTÁS ÁTFOGÓ JELLEGŰ

LADSON-BILLINGS (1992) kifejti, hogy „a kulturálisan érzékeny tanár az intellektuális, szociális, érzelmi és állampolgári tanulást is elősegíti azáltal, hogy az ismeretek, készségek és magatartás átadásakor kulturális utalásokat használ”. Más szóval: a gyermeket mindenre kiterjedően tanítja. HOLLINS (1996) mindezt kiegészíti azzal, hogy kifejezetten a színes bőrű tanulók számára kidolgozott pedagógia magában foglalja a „kulturálisan közvetített megértést, a kulturálisan megfelelő szociális helyzeteket és sokféle kulturális szempont megismerését a tananyagban”. A tanulmányi eredmények javítása mellett a tanítás ilyen jellegű megközelítése elkötelezetten segíti a színes bőrű diákok identitástudatának és a saját etnikai csoportjukkal való kapcsolatának megőrzését, a közösségi érzés és a bajtársiasság kialakulását és a felelősség megosztását, valamint a siker megtanulását. Az elvárásokat és a készségeket nem külön oktatják, hanem mintegy beleszővik abba az egységbe, ami áthatja az egész tananyagot és az osztályban folyó munkát. A növendékek nemcsak saját tanulmányaikért felelősek, hanem a társaik tanulásáért is. Elvárják tőlük, hogy magukévá tegyék azt a szemléletet, mely szerint a tanulás közösségi, kölcsönösségen alapuló, oda-vissza ható folyamat, s elvárják azt is, hogy ezt a meggyőződésüket viselkedésükben rendszeresen ki is fejezzék.

LADSON-BILLINGS (1994) mindezeknek az értékrendeknek a gyakorlati megvalósítását is megfigyelhette az általa vizsgált általános iskolai osztályokban. Látta az elvárások kifejezését, a készségek tanítását, az egyéni kapcsolatok kiforrását és általában egyfajta csapatszellem működését, amelynek keretében a tanulók maguk is részesei voltak a tanulmányi, kulturális

<sup>2</sup> *Tanulási stílus*: az új ismeretek elsajátításának egyénre jellemző módja. Mindenki másképp tanul: van, aki legkönnyebben arra emlékszik, amit látott, van, aki a hallottakat, más a mozgásos tevékenységet képes könnyen megtanulni, van, aki a zenében, és van, aki a matematikai feladatokban a legeredményesebb. Ismert, hogy egyes emberek egyedül, mások társakkal képesek jól és hatékonyan tanulni. Mindezek alapján az egyének különböző tanulási stílussal rendelkeznek, de tudni kell, hogy mindenkinek megvan a maga erőssége, s egyik stílus sem jobb vagy rosszabb a másiknál. Kisebbségi diákok esetén többen arra gondolnak, hogy azért nem tudnak megfelelő eredményeket elérni, mert bizonyos képességbeli hiányosságai vannak. Ma már ismert, hogy az egyéni eltérések jóval nagyobbak az emberek között, mint a csoportosak. Ha az oktatási folyamatban megfelelő változatos módszereket használunk, diákjaink tanulási stílusához alkalmazkodunk, minden diák eljuttatható lehetőségei maximumára. Várhatóan jobb eredményeket fognak elérni a tanulók, ha figyelembe vesszük az egyéni tanulási stílusukat. Az alulteljesítő, bukott diákok eredményei messzemenően javulnak, ha tanulási stílusukra tekintettel vagyunk. (A szerk.)

eredmények elérésének. A megfigyelt személyek egy nagy család egymást segítő, támogató és biztató tagjaiként viselkedtek. Közös volt a siker, a bukás, és mindenkinek érdekében állt, hogy a csoport minden tagja sikeres legyen. A tanulmányi közösség kialakításával a tanárok a fiatalokban erősen jelenlévő összetartozási vágyra reagáltak, tiszteletben tartották emberi méltóságukat és támogatták a bennük kialakuló önképet. A diákok kapcsolataikban törődtek egymással, megosztották a rendelkezésre álló eszközöket, egymással és a tanárral szorosan együttműködve igyekeztek elérni a közös tanulási célokat. A tanulmányi eredmények közé tartozott a jó tanulmányi előmenetel mellett a kulturális kompetencia, a kritikus szemléletű szociális tudatosság, a politikai aktivitás és a felelősségteljes részvétel a közösség dolgaiban. A vizsgált tanulási folyamatokat és a tanulás eredményeit minden esetben az az erős hit járta át, hogy a diákoknak joguk van a jó tanulók – kölcsönös támogatást nyújtó – csoportjának tagjává válni (M. FOSTER, 1995, 1997; IRVINE–FOSTER, 1996; LADSON–BILLINGS, 1995a, 1995b; LIPMAN, 1995).

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY NEVELÉS SOKOLDALÚ

A kulturálisan érzékeny nevelés átöleli a tananyagot, a tanulási kontextust, az osztály légkörét, a tanár–diák kapcsolatot, a tanítási technikákat és az értékelését.

A nyelv, a zene, a művészet és a társadalomtudomány tanárai például együttműködve oktathatnak a diszkriminációról és az ellene való tiltakozásról. Ez ugyanis az említett tárgyak perspektívájából is szemlélhető, vagyis tanulmányozni lehet, hogy a diszkrimináció elleni tiltakozás miként fejeződik ki a különböző etnikai csoportok költészetében, dalszövegeiben, festészetében és politikai cselekedeteiben. A tanárok és diákok közösen megeleveníthetnek olyan történelmi időszakokat, amelyekben a tiltakozás lényeges szerepet kapott, s ennek során a szerepjáték keretében elemezhetik a különböző etnikai háttérű egyének viselkedését. A szituációs játékok folyamán koalíciós megbeszéléseket is tarthatnak, amikor a különböző etnikai csoportokhoz tartozó személyek kifejtethetik a véleményüket a küzdelem és az ellenállás eltérő formáiról (pl. szónoklás, ülősztrájk, dalok, politikai jelszavak). A diákok feladatainak egyik része, hogy megértsék a tiltakozás különböző formáinak lényegét, valamint annak megállapítása, hogy az etnikai csoportok között létrejöhet-e konszenzus vagy az együttműködés valamilyen formája. A tanulók segíthetnek a tanároknak eldönteni, hogyan értékeljék a tanulmányi szereplést (teszt, az osztálytársaktól érkező visszajelzés, megfigyelés vagy a diszkrimináció elleni tiltakozás kifejezése).

*Az ilyen tanítás jó minőségének biztosításhoz széles körű kulturális tudásra, tapasztalatra, együttműködésre és perspektívára van szükség. Az indulatokat, a meggyőződéseket, az értékrendeket, az erkölcsi világméretet, a véleményeket és az érzelmeket a tényszerű információkkal együtt alapos vizsgálatnak kell alávetni ahhoz, hogy a tananyagot és a tanítást kisebbségek szempontjából hatékonyabbá és érzékenyebbé tudjuk tenni. Ugyanakkor egy kultúra összes elképzelhető aspektusa nem jeleníthető meg az osztályban. Mint ahogyan a tananyagba beemelt kultúrákat sem csak az adott kultúrához tartozó diákoknak tanítjuk. A kulturálisan érzékeny pedagógia a kulturális szocializáció azon elemeire koncentrálna, melyek a legközvetlenebb módon hatnak a tanulásra. Segíti a növendékeket abban, hogy tisztázzanak bizonyos etnikai értékrendeket, ugyanakkor helyesbíti a kulturális örökségekkel kapcsot-*



latos hibás tényismeretet. E célok megvalósítása közben a diákok felelősek a saját tudásukért, elemző gondolkodásukért, érzelmeikért, elmékedéseikért, részvételükért és tetteikért.

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY NEVELÉS ERŐSEBBÉ TESZ

Mivel a kulturálisan érzékeny nevelés erőt ad, lehetővé teszi, hogy a diákok jobb embereké és sikeresebb tanulókká váljanak. Ez az erő tanulmányi kompetenciává, személyes önbizalom-má, bátorsággá és cselekvő akarattá alakul át. Más szóval: a tanulóknak hinniük kell abban, hogy sikeresek lehetnek feladataik megoldásában, és mindaddig fáradhatatlanul törekedniük kell a sikerre, amíg magas tudásszintre nem jutnak. A tanárnak éreztetni kell a gyerekekkel, hogy sikert vár el tőlük, és elkötelezetten segítenie kell őket a siker elérésében. Ez sok buktatót rejtő vállalkozás is lehet. A kulturálisan érzékeny tanárok tisztában vannak a tanulásban rejlő nehézségekkel és azzal, hogy a tanulóknak a magas szintű tudás megszerzéséhez szükségük van a sikerre. Munkájukat ennek tudatában tervezik meg, és a diákok erőfeszítéseit segítő környezetet alakítanak ki. Ebben fontos tényezők a tanulók hangulatának javítása, segédeszközök és pedagógiai asszisztensek alkalmazása, a teljesítmény ethoszának kialakítása és az egyéni, valamint a közös eredmények elismerése, értékelése.

*Az egyéni elszántság révén elért haladás* (Advancement Via Individual Determination; AVID) projekt kitűnő példája annak, hogy mindez hogyan működik a gyakorlatban (SWANSON és munkatársai, 1995; MEHAN és munkatársai, 1996). A gyengén tanuló spanyol amerikai és afroamerikai diákokat arra biztatják, hogy emelt szintű osztályokba iratkozzanak be. Az ezt támogató, beavatkozó stratégiákat alkalmazó tanítást, a MEHAN és munkatársai (1996) által a „társadalmi pellengérré állítás” rendszerének nevezett módszerrel erősítik meg. Ezek olyan szociális és személyes támogatások, amelyek lehetővé teszik a növendékek fejlesztését, miközben magas szintű készségeket tanítanak nekik. A gyerekek azt is megtanulják, hogy az anyagot miként tudják maximálisan elsajátítani. E technikák közé tartozik, hogy a tanulók:

- kis csoportok keretében megosztják egymással az általuk használt problémamegoldó technikákat,
- emblémákat, jeleket, kitűzőket tűznek ki, amelyek hirdetik, hogy viselőjük részt vesz az AVID-projektben,
- összejöveteleket tartanak az AVID számára fenntartott helyen,
- megtanulják az iskolai siker „kulturális tőkéjének” felhalmozását (tesztkitöltési stratégiákat, a tanítási módszerekhez illő előadási technikákat, tanulási stílusokat, az idő beosztását),
- olyan diák mentorok segítségét kapják a tanulmányi és szociális készségek elsajátításához, akik sikerrel zárták a programban való részvételüket.

SHOR (1992) tovább fejtegeti e pedagógia természetét és hatását. Bár magyarázata nem a közvetlenül a perifériára szorított színes bőrű tanulók teljesítménye miatti aggodalomból származik, mégis helytálló. A *mege erősítő pedagógiát* a következőképpen jellemzi:

*„...kritikusan demokratikus pedagógia, ami segíti az egyén és a társadalom megváltozását. Diák-központú program, ami az iskola és a társadalom multikulturális demokráciájának megvalósítására törekszik. Az egyén fejlődését aktív, együttműködő és szociális folyamatnak tekinti, mivel az egyén*



*és a társadalom egymás kölcsönös megteremtői. ...Ennek a pedagógiának célja az egyén fejlődésének a közösségi élethez kapcsolása, erős készségek, tudományos ismeretek és érdeklődés fejlesztése, valamint a társadalommal, hatalommal, egyenlőtlenséggel és változással kapcsolatos tények megkérdőjelezése és kritikai kíváncsisággal való szemlélése. ...A tanulási folyamatot a tanár irányításával közösen beszéljük meg, a tanár és a diák tekintélye kölcsönös. E mellett ...a megerősítő erejű oktatás nem tanítja meg a növendékeknek, hogy önző módon előnyöket szerezzenek, miközben a közösség érdekeiről nem vesznek tudomást."*

A megerősítő erejű pedagógia koncepciójának implicit elemei az ideológiai jellegű felszólítások, a tartalmas tananyag paraméterei, a tanítás módszerei és a tanulóktól elvárt viselkedési formák. Ebben a növendék egyszerre a tudás elsődleges forrása és középpontja, „alapanyaga” és „végterméke”, fogyasztója és termelője. A tanítás olyan kontextusban ölt testet, és bontakozik ki, melyet SHOR (1992) „az értékrendek napirendjének” nevez. Eszerint a közreműködő, résztvevő, problémamegvilágító, megfelelően elhelyezett, multikulturális, dialóguson alapuló, demokratikus, kérdésfeltevő, interdiszciplináris és tevékeny tanulást előtérbe helyező tanításról van szó.

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY NEVELÉS MEGVÁLTOZTAT

A kulturálisan érzékeny pedagógia ellentmond a hagyományos pedagógiai gyakorlatnak a színes bőrű, illetve az etnikai kisebbséghez tartozó diákok oktatásában. Ez többféle módon történik. Nyíltan *tiszteli és becsüli* az afroamerikai, az őshonos amerikai, a spanyol amerikai és az ázsiai származású amerikai *tanulók kultúráját és tapasztalatait*, s ezeket a tanítás megbecsült eszközeiként hasznosítja. Felismeri e tanulók már meglévő erősségeit és eredményeit, s a tanítás folyamán továbbfejleszti, növeli azokat. Így például ez a pedagógia a mesélő tehetség ajándékának tekinti az afroamerikaiak verbális kreativitását – ami gyakran megnyilvánul a kötetlen társasági érintkezések alkalmával –, és ennek segítségével tanítja számukra az írás készségeit. Ez megvalósítható úgy is, hogy a diákoknak szóban kell előadniuk leírt dolgozataikat, vagy a szóban elhangzott előadásaikról hangfelvételt, illetve feljegyzéseket kell készíteniük. Ezután tanítják meg nekik az írás technikai aspektusait, amihez saját, szóban megfogalmazott gondolataik feljegyzett változatát használják. Sok japán, kínai és Fülöp-szigeteki származású diákban megvan a hajlam a kooperatív tanulásra. Ezt akár hivatalossá is tehetjük, ha több lehetőséget nyújtunk számukra a kis csoportokban végzett, együttműködő munkára.

A kulturálisan érzékeny nevelés a tanulmányi sikerek elérését másokra nem hárítható feladatként jelöli meg, de egyben elérhető céllá is teszi. Támogatja azt az elképzelést, miszerint a tanulóknak kötelességük, hogy etnikai csoportjuk és az egész társadalom produktív, hasznos tagjai legyenek, s fejleszti az ehhez szükséges készségeket. A tanulmányi sikert és a kulturális hovatartozást nem állítja szembe egymással. Sőt a tanulmányi sikert és a kulturális tudatosságot egyidejűleg fejleszti. A diákok megtanulják, hogy büszkének legyenek etnikai identitásukra és kulturális hátterükre, ahelyett, hogy védekező magatartást vennének fel miatta vagy szégyellnék azt. A kulturálisan érzékeny nevelés megakadályozza az úgynevezett tanult tehetetlenség kialakulását, ami sok, a hagyományosan működő állami iskolákba járó, színes bőrű tanulóra jellemző: minél tovább járnak egy adott oktatási intézménybe, annál gyengébb lesz a tanulmányi teljesítményük (HOLLIDAY, 1985).

A kulturálisan érzékeny pedagógia sajátosságai és feladatai megegyeznek azokkal a kívánalmakkal, amelyeket JAMES BANKS (1991) a kisebbségi háttérrel rendelkező diákok kiváló minőségű tanításának követelményeiként jelölt meg. Azt állítja, hogy ha a nevelés a perifériára került csoportok tagjai számára intellektuális megerősítő erőt kíván adni, akkor átformáló hatásúnak kell lennie. Jellegének fontos vonása, hogy „segíti a tanulókat reflektív döntéseket hozó, szociális értelemben kritikusan gondolkodókká válni, akik döntéseiket hatékony egyéni, társadalmi, politikai és gazdasági cselekedetekkel meg is valósítják”. A diákoknak meg kell tanulniuk az egyenlőtlenségek etnikai kisebbséghez tartozó egyénekre és csoportokra gyakorolt hatását elemezni. Ezekkel szemben semmiféle toleranciát nem mutathatnak, és a változás aktív tényezőivé kell válniuk, akik elkötelezettek a nagyobb egyenlőség, az igazságosság és a hatalomkiegyenlítés előmozdítása iránt. Ezt az etikát és az ehhez szükséges készségeket változatos közösségi kontextusokon belül gyakorolják: a tanteremben, az iskolában, a játszótéren, a lakóhelyükön és a tágabb értelemben vett társadalomban. A kulturálisan érzékeny nevelés feladatai két dologra is fókuszálnak. Az egyik a hagyományos oktatás tananyagában és a hagyományos tanításban jelentkező *kulturális hegemoniával való konfrontálódás* és annak legyőzése. A másik a *szociális tudatosság*, az intellektuálisan kritikus szellemiség, valamint a politikai és az egyéni hatékonyság kifejlesztése azért, hogy a tanuló eséllyel tudja felvenni a harcot az előítéletekkel, a rasszizmussal, az elnyomás és a kizsákmányolás egyéb formáival szemben is.

### A KULTURÁLISAN ÉRZÉKENY NEVELÉS FELSZABADÍTÓ

A kulturálisan érzékeny nevelés *felszabadító* jellegű (ASANTE, 1991/1992; AU, 1993; ERICKSON, 1987; GORDON, 1993; LIPMAN, 1995; PEWEWARDY, 1994; PHILIPS, 1983) abban az értelemben, hogy a színes bőrű diákot megszabadítja az oktatás főáramlata által képviselt tudás- és ismeretszerzési módok bilincseitől. Középpontjában az áll, hogy a különböző etnikai csoportokkal kapcsolatos ismereteket elérhetővé tegye a növendékek számára. Az így kialakított megerősítés, jól informáltság és büszkeség pszichológiailag és intellektuálisan is felszabadító hatású. Ez a szabadság lehetővé teszi a diákok számára, hogy jobban és erőteljesebben koncentrálnak a tanulmányaikra. Mindez a teljesítmény javulását eredményezi. Az eredmények közé tartozik a tisztább, éleslátóbb gondolkodás, a gondoskodóbb, törődőbb és humánusabb kapcsolati készségek, az egyéni, lakóhely szerinti, nemzeti, etnikai, globális és humánus identitások közötti összefonódások jobb megértése, valamint annak elfogadása, hogy a tudás másokkal folyamatosan megosztott, kritikusan szemlélte, felülvizsgálandó és megújuló dolog (CHAPMAN, 1994; M. FOSTER, 1995; HOLLINS, 1996; HOLLINS-KING-HAYMAN, 1994; LADSON-BILLINGS, 1992, 1994, 1995a és 1995b; LEE, 1993; LEE-SLAUGHTER-DEFOE, 1995).

CRICLOW, GOODWIN, SHAKES és SWARTZ (1990) másik magyarázattal is szolgálnak arról, hogy a multikulturalitásra alapozott nevelés miért felszabadító hatású:

*„A multikulturális nevelés a tudás teljes körű és tematikus keretét hasznosítja, amin belül a tanulók és a tanárok felszabadultán beszámolhatnak az őket foglalkoztató dolgokról... Műtán a multikulturális nevelés egyszerre képviseli a pluralizmust és az ismereteket megteremtő csoportokat, elősegíti az egyfajta felszabadult tanár-diák kapcsolat kialakulását, ami viszont lehetővé teszi az írott szöveg és a beszélgetés elemzését és rekonstruálását.”*

Más szóval a kulturálisan érzékeny pedagógia leleplezi az iskolákban oly tipikus egyértelműséggel tanított tudós bölcsességek abszolút tekintélyét. Segíti a diákokat annak felismerésében, hogy az „igazság” egyetlen verziója sem teljes és örök érvényű, s nem fogadható el feltétel nélkül. A növendékek azt is megtanulják, hogy a különböző etnikai háttérű tudósok által létrehozott új ismereteket hogyan alkalmazzák a társadalmi kérdések, problémák, tapasztalatok és a történelem szociális vonatkozásának elemzésekor. Ezek a tanulmányi feladatok arra ösztönzik és abban segítik őket, hogy saját véleményt tudjanak alkotni, hogy bizonyos kérdéseket többféle kontextusba tudjanak helyezni, a tudás és ismeretszerzés többféle módját is használják, és aktívabban vegyenek részt a saját tanulási folyamatuk formálásában (CRICLOW és munkatársai, 1990; J. KING–WILSON, 1990, LADSON-BILLINGS–HENRY, 1990). Az ismeretekről és a hozzájuk tartozó készségekről szóló kijelentések valójában a kulturálisan érzékeny nevelés által támogatott intellektuális és kulturális felszabadítás lényegi pontjait alkotják. Mindezek egybehangzanak FREIRE (1980) elgondolásaival, miszerint a kritikus szemlélet és kulturális felszabadítás az egymáshoz közeledést teszi lehetővé. Ez azzal is kiegészíthető, hogy az etnikai hovatartozás szabad kifejezése megszünteti azt a pszichés stresszt, mely az egyén kulturális örökségének takargatása és visszafogása miatt halmozódik fel. Az így felszabaduló pszichoemocionális energia a tanulási feladatokra fordítható, s ezáltal javul az intellektuális figyelem és a tanulmányi eredmény.

Az *együttműködés*, a *közösséghez és az egymáshoz való kötődés* is a kulturálisan érzékeny nevelés fő jellemzői közé tartozik. A növendékektől elvárják, hogy együtt dolgozzanak, és egymás sikerességéért vállalják a felelősséget. A segítségnyújtás, az egymásrautaltság, a kölcsönösség a fő meghatározói annak a viselkedésmintának, melynek fel kellene váltania a hagyományos tanításban oly domináns szerepet játszó individualizmust és versengést. Az a cél, hogy minden tanuló nyertes legyen, s nem az, hogy egyesek nyerjenek, míg mások vesztesek maradnak. További cél az is, hogy a tanulók felelősséget vállaljanak egymás segítéseért annak érdekében, hogy mindenki legjobb képességei szerint teljesíthessen. Amikor M. FOSTER (1989, 1994, 1995) a hatékony afroamerikai tanárok munkáját tanulmányozta, úgy találta, hogy a fent említett értékrendet és magatartásformákat a gyakorlatban is meg tudták valósítani. A tanárok személyesen kötődtek az afroamerikai kultúrát hordozó közösségekhez. A diákoknak azokat az értékrendeket, ismereteket és készségeket tanították, melyek egyaránt szükségesek a tágabb értelemben vett társadalomban és a saját kulturális közösségükben való aktív részvételhez. Emellett közösségi sémákat és normákat is alkalmaztak, s erre alapozták az osztályban végzett munka szerkezetét és működését, továbbá a tanítás gyakorlatába beépítették a tanulók kulturális értékeit is.

## A kulturálisan érzékeny nevelés személyessé tétele

A következőkben két esettanulmányt mutatunk be annak illusztrálására, hogy a kulturálisan érzékeny nevelés jellegzetes vonásai miként jelennek meg a gyakorlatban. Önmagában egyik sem teljes képet, hanem csupán izelítőt ad e tanítási stílus néhány vonásáról. A kettő együtt azonban már közelebb áll a teljesebb kép megformálásához. Mindkét példát érdemes önmagában és a másikkal együtt is megvizsgálni, amennyiben a kulturálisan érzékeny nevelésnek az elmélettől a gyakorlati megvalósításig tartó útját kívánjuk elképzelni. Ezzel mintegy követjük is e tanítási minta egyik fő jellemvonását, miszerint a gyengén tanuló afroamerikai,

spanyol amerikai, ázsiai származású és őshonos amerikai növendékek tanítása során egyszerre kell koncentrálni az általános és az egyént érintő kérdésekre. Az alábbi esettanulmányok a kritika gyakorlásával és a szimbólumok használatával kapcsolatosak.

### KRITIKAI GONDOLKODÁS

Egy tanárképző csoportban vagyunk. A hallgatók a kulturálisan érzékeny pedagógia filozófiai alapjaival ismerkednek. Az éppen vizsgált elv: „*A közoktatás az óvodától a 12. osztályig szabadon, nyilvánosan és egyformán elérhető az Egyesült Államok minden tanulója számára.*” A hallgatók feladata, hogy kritikai, elemző és átformáló módon foglalkozzanak a témával. A témavezető arra kéri őket, „gondolkozzanak el” azon, hogy a fenti alapelv mit is jelent az etnikai és kulturális sokszínűség kontextusában. A hallgatók a következőképpen reagálnak:

- 1. hallgató:** Az őshonos amerikaiak számára valójában mit jelent a „nevelés szabadsága”? Ha ez a szabadság a szűkségtelen akadályozások nélküli tanuláshoz való jogot jelenti, akkor ezeknek a népeknek vajon mennyi szabadságuk volt akkor, amikor a misszionáriusok elszakították a gyerekeket a családjuktól, a törzsüktől, és arra kényszerítették őket, hogy „úgy nézzenek ki”, mint az európai származású amerikaiak, fogadják el vallásukat és tegyék magukévá értékrendjüket. Hol van itt a szabadság? És mi a helyzet napjainkban? Valójában mennyire valósul meg az őshonos amerikaiak szabadsága abban, hogy a modern iskolákban saját kulturális örökségükről tanuljanak, azt gyakorolják vagy ünnepeiket megtartsák?
- 2. hallgató:** Én a filippínó és más bevándorló vagy első generációs tanulók helyzete miatt aggódom, azok miatt, akik nem beszélnek folyékonyan angolul. Az ő számukra mit jelent a szabad tanuláshoz és az egyenlő oktatási lehetőségekhez való jog? Hol van az egyenlőség, ha a tanárok nem beszélnek a tagalog, a thai, a kambodzsai, a spanyol vagy más nyelveket, és ezeknek a gyerekeknek egy számukra idegen nyelvi közegben kell tanulniuk? Összehasonlíthatóak-e lehetőségeik azoknak a lehetőségeivel, akik az oktatás nyelvét tökéletesen ismerik? Az emberek persze mondhatják, és gyakran mondják is, hogy „ezek a gyerekek most már az Egyesült Államokban élnek, ezért muszáj megtanulniuk angolul”. Ezzel nem vitatkozom, de kénytelen vagyok elgondolkozni azon, hogy mennyire áll fenn az anyanyelv elvesztésének lehetősége. Ez a veszteség hogyan befolyásolja a gyerekek kulturális beolvadását és identitástudatát? Az idegennyelven-tanulás hogyan hat a tanulmányi eredményekre? Mi az összefüggés a „tanulási szabadság” és az „esélyegyenlőség” között? A két- vagy többnyelvűség és a kulturális sokszínűség hogyan illeszkedik az esélyegyenlőség elvéhez?
- 3. hallgató:** Nekem úgy tűnik, hogy a közoktatás mint az „egyenlőség bajnoka” valójában a nem európai származású tanulók angolosítását jelentette. Azt hiszem, hogy az oktatási intézmények sokkal többet tettek a tanulók homogenizálásáért, mint az Egyesült Államokat alkotó különböző etnikai és kulturális csoportok értékeinek valódi ötvözéséért. Ha ezt az ötvözést már évekkel ezelőtt véghez vitték volna, akkor most nem lenne alapja a különböző etnikai, nőmozgalmi, multikulturális és bilingvis tanulmányok iskolai programokba való felvételének.
- 4. hallgató:** Nem hiszem, hogy nagy esélyegyenlőségre vallana, ha az ember a saját etnikai csoportja értékeivel soha nem találkozik a tankönyvekben, vagy ha azokat elfogult, illetve sztereotipizált módon ábrázolják. Képzelnék csak el, mit érezhettek az afroamerikai diá-

kok, akik egyebet sem hallottak, mint hogy ők olyan rabszolgák leszármazottai, akikkel majdnem úgy bántak, mintha állatok lettek volna. Vagy az őshonos amerikaiak, akiket civilizálatlan pogányokként és vérengző vademberekként állítottak be. De nézhetjük akár az európai származású amerikaiak öntudatosságát aránytalanul felerősítő „eleve elrendelés” elvét is. Számomra ezek igen-igen messze állnak az oktatás szabadságától és egyenlőségétől. Az én szememben sokkal inkább „pszichológiai és kulturális imperializmusnak” tűnnek. Ilyen körülmények között a kisebbségi diákok képesek-e intellektuális képességeik szerinti maximális teljesítményre? Szerintem nem.

**5. hallgató:** Ez az egész elképzelés egyfajta szélhámosság, egy mítosz. A nevelés ebben az országban soha nem volt szabad és egyenlő. Mindig azok a gyerekek hozták meg a legnagyobb áldozatokat, fizették a legnagyobb árat, és részesültek a legkevesebb haszonból, akik már eleve hátrányos helyzetben voltak. Emlékezzünk a diszkriminációt megszüntetni próbáló kísérletekre! Ki utazott azokon a buszokon, és hová? Vagy hasonlítsuk össze a nagyvárosi iskolákat a vidékiekkel. Hová veszik fel a legjobb tanárokat? Hol vannak a legjobb állapotú épületek és a legjobb eszközök vagy programok? Hol költik a legtöbbet az oktatásra? Ha igazi egyenlőség lett volna már a kezdetektől fogva, akkor most nem lennének azok a teljesítménybeli különbségek, melyekkel jelenleg szembesülünk.

**6. hallgató:** Szerintem érdemes lenne közelebről megnézni, hogy kik találták ki ezeket az elveket, és mit jelentett *számukra*. Az ő koncepcióik nagy valószínűséggel egészen mások voltak, mint a mieink. Ha ezzel tisztában lennénk, akkor konceptuális szempontból jobban megértenénk ezeket a gondolatokat, és könnyebben el tudnánk dönteni, hogy vakon elfogadjuk-e, vagy felülvizsgáljuk, és a mai valóság fényében átalakítjuk őket. Azt hiszem, valami olyasmit javaslok itt, amit az egyik professzorom *helyzetelemzésnek* nevez.

**7. hallgató** (a 6. hallgató megjegyzéséhez kapcsolódva, nevetve): *Mi* aztán tudjuk, hogy kicsodák *ők*. Egészen biztosan nem *mi*. Ha mi hasonló dagályos kijelentéseket tettünk volna, akkor nem gondolkodnánk azon, hogy vajon mit akartunk mondani, mert mi nyíltan és őszintén megmondtuk volna, hogy mit gondoltunk. (*Számos hallgató egyetértően hűmmög.*)

**Témavezető:** Nagyszerű! Kérdéseket tesznek fel, kritizálnak, elemeikre szedik a dolgokat, számos referenciapontot is előhívnak, és az általános pedagógiai eszmék specifikus, kulturális alapjait keresik. Csak így tovább! Folytassák a gondolkodást!

### SZIMBÓLUMOK HASZNÁLATA

Lois iskolás csoportja bevándorló családokból származó, első generációs amerikai gyerekekből áll, akiknek a szülei különböző országokból érkeztek az Egyesült Államokba. Az őshonos etnikai csoportoknak is sok képviselője jár ide. Következésképpen bőséges alkalom nyílik a rasszok, az etnikai, a kulturális és a nyelvi sokszínűség megtapasztalására. Ha megnézzük a csoportszobát, bepillantást nyerhetünk abba, hogy vizuális eszközök és szimbólumok segítségével miként valósítható meg a kulturálisan érzékeny tanítás. A tanév mintegy négy hónapja kezdődött. Lois mostanra sikeresen kialakított egyfajta rutint, amellyel a gyerekek magukévá tehetik egymás kulturális jellegzetességeit, és annak együtt örülhetnek. Egy rövid látogatás során a következőket figyelhetjük meg a csoportszobában:

A bejárat ajtóra hatalmas üdvözlő felirat került, melyet a gyerekek alkotásaival díszítettek. A köszöntő szövege így szól: „Isten hozott!” Emellé egy csoportkép is került, és az „isten hozott” kifejezést számos nyelven (spanyolul, japánul, németül, franciául, különböző amerikai dialektusokban stb.) felírták. A terembe lépve bármerre nézünk, mindent az etnikai és a kulturális sokszínűség hihetetlenül gazdag képi megjelenítését látjuk. A falon szembetűnő helyre került egy világtérkép és az USA térképe, alatta a szöveg: „Sok helyről származunk.” Vékony vonalakat húztak az USA és azok közé az országok közé, ahonnan a csoportba járó gyerekek családja vagy etnikai csoportja származik... A terem egy másik sarkában „Sok-sok arcunk van” címmel montázs látható. Középre került a gyerekekről készült közelképekből összevágott montázs, ami köré a különböző etnikai csoportokhoz tartozó felnőttek képeit ragasztották. A felnőttek az élet nagy állomásait – esküvő, nagykorúvá válás, keresztelő – ünneplő ceremóniákon vesznek részt, és jellegzetes viseletet hordanak, illetve különböző foglalkozások fotói is szerepelnek itt (papok, orvosok, építőmunkások, táncosok).

Az „olvasósarok” igazi példája a multikulturális gyerekirodalom gazdag lelőhelyének, minden kulturálisan érzékeny könyvtáros álma. A különféle etnikai csoportok irodalma, etnikai témák és irodalmi műfajok egyaránt megtalálhatók itt. Könyvek, versek, képregények, dalszövegek, poszterek, magazinok és napilapok hívogatják a gyerekeket, hogy az ázsiai, afrikai, európai, közel-keleti, spanyol amerikai, őshonos amerikai és csendes-óceáni csoportok történelméről, életéről, mítoszairól, népmeséiről, utazásairól, gondjairól-bajairól, küzdelmeiről, tapasztalatairól és hétköznapijairól olvassanak, tanuljanak. Az olvasnivalók közé bőven került hang- és videokazetta is, melyek zenét, irodalmi hangjátékokat, meséket és televíziós programokat tartalmaznak. Köztük ott vannak a gyerekek munkái is. Egy videokamera és egy hangfelvevő is készen áll, hogy bármikor használják. De van itt még valami más is! Több ütött-kopott, sokat forgatott fotóalbumot halmoztak egy kupacba. Segítségükkel a gyerekek felfedezőútra indulhatnak a múltba, elgondolkodhatnak a jelenen, és elképzelve a jövőt.

A segédanyagok mennyisége és minősége láttán szinte magától adódik a kérdés: „Lois, hogy tudat mindent összegyűjteni?” Lois szerint ez elsősorban a szülők érdeme. A tanév elején mintegy szerződést köt a szülőkkel, melyben vállalják, hogy két könyvet vagy valamilyen más kommunikációs eszközt ajándékoznak a csoport könyvtárának. A két könyv közül az egyiknek a saját etnikai csoportjukról kell szólnia, a másiknak pedig egy másik etnikai csoportról, melyről vagy sok szó esik otthon, vagy a szülők szeretnék, hogy a tanév során a gyermek tanulna róla. A családok elismerésben is részesülnek, az általuk ajándékozott könyvekbe pecsét kerül: „..... *adománya.*” Ha a gyűjtemény már túlságosan nagy a terem téreiteihez képest, vagy ha a gyerekek valamelyik olvasnivalót „kinövik”, akkor a felesleget továbbadják az iskolai könyvtárnak vagy a lakóhely szerinti közösségnek. A válogatás közös feladat, és a gyerekek döntenek el, hogy mit akarnak megtartani, és mit adnak tovább. Az így továbbadott könyvekkel kapcsolatban csak egy feltételt kötnek ki: a megajándékozottaknak meg kell ígéрниük, hogy az adományozóknak köszönetüket fejezik ki az alábbi sorral: „A(z) ..... *Általános Iskola ..... termébe járó csoport adománya.*”

Lois a *hú etnikai ábrázolás* elkötelezett híve. Rendkívül lelkiismeretesen gondoskodik arról, hogy a teremben használt, az etnikai csoportokat vagy az azokhoz tartozó egyéneket ábrázoló képi megjelenítési formák pontosak, autentikusak és pluralisztikusak legyenek. Elmondja, hogy számára igen fontos, hogy a gyerekek rögtön felismerjék, hogy a szemléltetőeszközök kiket képviselnek, s ne kelljen sokáig gondolkozniuk azon, hogy vajon mit is ábrázol egy kép. Emellett azért is kívánatosnak tartja, hogy a gyerekek a lehető legszínesebb skálájú képi

megjelenítési formákkal találkozhatnak, mert ezzel elkerülhető a sztereotípiák kialakulása. Az azonosítás elősegítése érdekében a teremben található összes, bármilyen etnikumhoz tartozó személyt ábrázoló képet személyes és etnikai azonosító szöveg is kísér: „*A nevem ....., ..... vagyok (az etnikai származás megnevezése). Lois ennek az eljárásnak a helyességét egyszerűen indokolja:*

*„Fontos, hogy a gyerekek tudják, hogy nincs abban semmi kivetnivaló, ha felismerik mások származását, és elvárják, hogy a másik is tisztában legyen a származásukkal. Az etnikai hovatartozás személyazonosságunk fontos eleme.”*

Ebben a stimuláló, intellektuálisan pezsdítő és sokszínű teremben van még két további, állandóan kitett, kulturálisan pluralisztikus szemléltetőeszköz. Az egyiknek azt a címet adták, hogy „*Sok mindenhez értünk*”. A különböző etnikai csoportok kézműves, művészeti, tudományos, technikai, gyógyászati és zenei téren elért eredményeivel, alkotásaival kapcsolatos képek, példák, szimbólumok láthatók itt. Az illusztrációk között mindenféle korosztályhoz tartozó emberek, híresek és hétköznapiak, kiemelkedő teljesítményt értek el és átlagosak egyaránt szerepelnek. Ott van például az a fénykép, amely három diákot ábrázol, amint éppen más etnikai csoporthoz tartozó osztálytársaiknak segítenek, vagy egy másik kép hat dédszülőről. A különböző etnikai csoportok zenéit bemutató hangszalag operarészleteket, dzsesszt, rapzenét, spirituálékat, filmzenét, country stílust, pop- és gyerekdalokat egyaránt tartalmaz. A híres emberek neve mellett apró szimbólumok jelzik, hogy az illető miben ért el kiemelkedő teljesítményt. Az egyik sportoló neve mellett kicsi kosárlabda látható, és megtudjuk, hogy az 1996-os amerikai olimpiai csapat tagja volt. Az őshonos amerikaiak képe mellett néhány szem kukorica található.

A másik állandóan kitett szemléltetőeszköz egy ábécés sáv. Az ábécé minden betűjéhez más-más etnikai csoport nevét és valamilyen jellegzetességét társították. A „j” betű alá például *jamaikai, japán amerikai és jazz* került. Az „l” betű alatt a *lasszó* és a *latino* szó olvasható.

A csoportszobában tett látogatás arról is ad némi fogalmat, hogy Lois miként használja az etnikai sokszínűség szimbólumait a tanításban. A gyerekek kis csoportokra osztva különböző készségeket igénylő feladatokon dolgoznak. Lois körbejár közöttük, és az olvasó, illetve számoló csoportok feladataihoz különböző tevékenységeket kapcsol. Ma Carloson a sor, hogy a mesemondáshoz mesét válasszon. Egy japán amerikai családról szóló történetet választ. Lois megkéri, mondja el a többieknek, hogy miért épp ezt a történetet szeretné hallani. Carlos elmeséli, hogy a hétvégén a McDonald’s-ban találkozott Yukikóval (ugyanebbe a csoportba járó kislány), és azzal szeretne kedveskedni neki, hogy az „ő” könyvéből olvassanak. Carlos arról is beszélt, hogy több olyan embert is látott, akik ugyanolyanok, mint a könyvben szereplő személyek, és szeretne többet tudni róluk, mert nem olyanok, mint az ő környékén élők.

Mielőtt Lois belefogna az olvasásba, elmond néhány dolgot erről az etnikai csoportról. Beszél hivatalos elnevezésükről, hazájukról, megemlíti néhány rájuk jellemző dolgot (pl. hogy sokféle metélt tésztát esznek), és azt is elmondja, hogy az Egyesült Államok mely területein élnek nagy számban. Megkérdezi, hogy ki tudja megmutatni a térképen Japánt és Kaliforniát. Segít a gyerekeknek megkeresni ezeket a helyeket. Miután a gyerekek visszatérnek a helyükre, és kényelmesen elhelyezkednek a mesehallgatáshoz, Lois megkérdezi: „Hogyan tudnánk elutazni azokra a helyekre, ahol sok japán amerikai él? Ki menne el szívesen?” Mális több kéz lendül a magasba. Véletlenül (vagy talán nem is egészen véletlenül) a Carlos választotta könyv éppen arról szól, hogy egy kisfiú életében először fog repülőn utazni, hogy meglátogassa



a nagyszüleit, akik nagyon messze laknak. Miután sikeresen meghatározták a kontextust, Lois hozzáfog a történet olvasásához és párbeszédese feldolgozásához. Olvasás közben többször megáll, hogy lássa, mindent értenek-e a gyerekek, s felmérje érzéseiket, illetve hogy közösen próbálják kitalálni a következő fordulatot.

Matematikából a gyerekek a két nyelven való számolást gyakorolják. Angolul már tudnak számolni, és össze is tudják kötni a számjegyet annak betűvel leírt nevével. Most spanyolul tanulnak meg tízig számolni. Lois ellenőrzése mellett a gyerekek először szóban gyakorolják a spanyol szavak kiejtését. Az egyik gyerek mutatja a szavakat, a többiek hangosan ismétlik. Ez sok kuncogással és a kiejtésen való enyhe szórnyülködéssel jár. Lois megdicséri a gyerekek igyekezetét, és megnyugtatta őket, hogy megérti a kiejtéssel kapcsolatos aggodalmaikat. Emlékezteti őket, hogy ha valaki egy idegen nyelvet tanul, akkor a kiejtése nem lesz ugyanolyan, mint az anyanyelvüeké. Tamikának eszébe jut, hogy Rosita otthon spanyolul beszél, és mély meggyőződéssel hozzászól: „Lefogadom, hogy ő bezzeg jól mondja ki ezeket a számokat!”. Lois megkérdezi Rositát, hogy szívesen megpróbálná-e. Egy kis biztatás után a kislány bele is egyezik. Lois pedig kijelenti, hogy most Rosita lesz a tanár, a többieknek pedig pontosan úgy kell kimondaniuk a szavakat, ahogyan tőle hallják. Mikor ezzel megvannak, Lois megkéri őket, hogy csendben figyeljenek, és hallgassanak meg egy másik spanyol anyanyelvű személyt, ahogy tízig számol. Ez egy a *Sesame street* című programhoz hasonló videobejátszás segítségével történik.

A szimbólumok a gondolatok rendkívül erőteljes közvetítői, mint azt Lois csoportszobája is jól bizonyítja. A gyerekeket szinte elárasztja az etnikai és a kulturális sokszínűség pozitív képeivel és interakcióival. Önmaguk és mások identitástudatáról és képességeiről egyszerre tanulnak, ugyanakkor lelkesen dicsérik is azokat. Egyben lehetőség nyílik ismereteik gyarapítására, készségeik fejlesztésére. Mindez meleg, barátságos, megerősítést nyújtó tantermi légkörben megy végbe, ahol a kulturális pluralizmusra való utalások a tanulásban és a tanításban egyaránt megszokottak. Ez a fajta tanítás sok területen hozzájárul a magas szintű tanulmányi teljesítmény eléréséhez, bármilyen etnikai csoporthoz tartozó gyerekről legyen is szó.

## A pedagógusok szerepe és felelőssége

A kulturálisan érzékeny pedagógia fenti utasításainak végrehajtásában, tulajdonságainak megértetésében és személyessé tételében a pedagógusoknak egyértelműen kulcsfontosságú szerepük és felelősségük van. DIAMOND és MOORE (1995) ezt a szerepet és felelősséget három nagy kategóriába osztotta. Ezek: a *kulturális szervező*, a *kulturális közvetítő* és a *tanulás szociális kontextusát összehangoló* feladatok. GENTEMANN és WHITEHEAD (1983) ezt egyetlen kategóriába sorolták, s ez a *kulturális közvetítő* szerepe.

*Kulturális szervező* szerepükben a tanároknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a kultúra hogyan működik az osztály hétköznapijainak dinamikájában, olyan tanulmányi légkört kell teremteniük, melyből árad a kulturális és etnikai sokszínűség elfogadása, és lehetővé kell tenniük, hogy minden diák kiemelkedően jó eredményeket érjen el. Biztosítaniuk kell a lehetőséget arra, hogy a különböző etnikai háttérű tanulók szabadon kifejezhessék személyes és kulturális meggyőződéseiket, véleményüket azért, hogy azt a megszokott rendszerességgel be lehessen építeni a tanítási és tanulási folyamatokba. Ehhez *kulturálisan fókuszált* tudásra, gondolkodásra, beszédre, érzésekre és viselkedésre van szükség.



*Kulturális közvetítőként* a tanár biztosítja a lehetőséget, hogy a diákok a kultúrák közötti konfliktusokat kritikusan vitassák meg, elemezzék a fő áramlathoz tartozó eszmék, realitások és az azoktól eltérő kulturális rendszerek közötti belső ellentmondásokat. Segíti továbbá, hogy a tanulók tisztában legyenek saját etnikai identitásukkal, tiszteljék saját kultúrájukat, a különböző etnikumok és kultúrák képviselőivel pozitív kapcsolatokat alakítsanak ki, és kerüljék az előítéletek, a sztereotípiák és a rasszizmus jelenlétét. A cél egy kulturálisan sokszínű háttérrel rendelkező tanulókból álló közösség létrehozása, ahol a diákok elfogadják és megerősítik egymást, együttműködnek a közös siker érdekében, és ahol a pozitív megerősítés váltja fel a tehetetlenséget és az elnyomást.

A *tanulás szociális kontextusát összehangoló* szerepben a pedagógusnak fel kell ismernie, hogy a kultúra milyen jelentős befolyással van a tanulásra, és a tanulási folyamatokat össze kell egyeztetnie az etnikai szempontból sokszínű háttérrel rendelkező diákok szociokulturális kontextusával és vonatkozási pontjaival. Egyúttal abban is segítenie kell a növendékeket, hogy kulturális kompetenciáikat az iskolai sikerek eléréséhez szükséges eszköztárrá tudják alakítani. SPRING (1995) megfogalmazta, hogy mit is értünk *kulturális vonatkozási pontokon*. SPRING definíciója így szól: „azok az elemek, amelyek kiváltják, hogy egy kulturális csoport egy bizonyos módon értelmezze a világot”. Ezt egyfajta szűrőnek is elképzelhetjük, amelyen keresztül a külvilággal kapcsolatos benyomások, tapasztalatok és ismeretek rendszerbe kerülnek és értelmet nyernek számunkra.

## Összegzés

Röviden összegezve: a kulturálisan érzékeny pedagógia a tanulmányi eredmények javításával párhuzamosan fejleszti a szociális öntudatot és kritikus szemléletet, a saját kultúrában való megerősödést és a kultúrák közötti váltás képességét. Fejleszti továbbá a közösségépítő készségeket, a személyes kapcsolatokat, az önbecsülést, az ezzel kapcsolatos készségeket és a törődés etikáját. Ez a pedagógia a különböző kisebbségekre vonatkozó ismereteket, e csoportok megértését és különböző formájú képviseletét alkalmazza a tantárgyak, folyamatok és készségek tanításakor. A tanárok és a diákok között erősíti az együttműködést, kölcsönös egymásra hatást és a tanuláért vállalt közös felelősségérzetet.

A kulturálisan érzékeny pedagógusok töretlen hittel bíznak növendékeik emberi méltóságában és intellektuális képességeiben. A tanulást olyan folyamatnak tekintik, ami egyaránt tartalmaz intellektuális, tudományos, személyes, szociális, etikai és politikai dimenziókat, amelyek mindegyikét a többivel együtt, harmóniában lehet fejleszteni. Ezek a dimenziók megerősítik a tanítást, és hidat alkotnak az eltérő etnikai háttérrel rendelkező tanulók és a tantárgyak anyaga között, elősegítik a magasabb szintű tanulást. Az így dolgozó tanárok munkájuk során sokféle szemszögből közelítik meg az oktatási folyamatot, beleértve a tananyag, a tanítás és az értékelés multikulturális kontextusba való helyezését. A kritikus és kölcsönös párbeszédet, és a teljes körű részvételt a tanulás és a tanultak visszaadásának központi elemének tekintik. A mindenki számára elérhető tanulmányi siker vitán felül álló cél, csakúgy, mint a tanítás-tanulás folyamatában részt vevő összes személy felelősségteljes közreműködése. A kulturálisan érzékeny pedagógus elfogadó támaszt és kellemes társaságot nyújt, lelkes, megértő és rugalmas a diákokkal kialakított kapcsolataiban (SHADE–KELLY–OBERG, 1997). Ugyanakkor szigorú: a tanulók és önmaga számára egyaránt magas mércét állít.

Ez a pedagógia az eltérő etnikai háttérű *növéndéket elismeri, támogatja, felszabadítja* és felvértezi azáltal, hogy egyszerre ápolja a tanuló kulturális integritását, egyéni képességeit és tanulmányi sikerességét. Mindennek gyakorlati megvalósítása négy fő pilléren nyugszik. Ezek:

- a pedagógus hozzáállása és elvárásai,
- az osztályban megvalósított kulturális kommunikáció,
- a tananyag kulturálisan sokszínű tartalma és
- a kulturálisan egybehangzó, kongruens tanítási stratégiák.

Amennyiben a kulturálisan érzékeny pedagógia tényleges megvalósítására törekszünk, széles körű oktatási reformokra van szükség, továbbá komoly változásokra a szakmai fejlődés, a felelősség és a pedagógiai munka értékelése terén.

Olyan pedagógusokra van szükség, akik:

- *alapos ismeretekkel rendelkeznek* a különböző etnikai csoportok kulturális értékrendjéről, tanulási stílusáról, történelmi örökségéről, a hétköznaphoz való hozzájárulásáról és elért eredményeiről;
- *megvan a bátorságuk* ahhoz, hogy ne az iskolai kudarcok áldozatait hibáztassák a sikertelenségért, és beismerjék, hogy a meglévő iskolai rendszerrel komoly baj van;
- *megvan bennük az akarat*, hogy konfrontálódjanak a fennálló oktatási tételekkel és meggyőződésekkel, s hogy újragondolják a kultúra egyetemességére és/vagy semlegességére vonatkozó hagyományos tételeket a tanítást és a tanulást illetően;
- *megvannak a készségeik*, amelyek lehetővé teszik, hogy a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismereteket és érzékenységet eredményesen átültessék a pedagógiai gyakorlatba;
- elég *kitartóak* ahhoz, hogy fáradhatatlanul kutassák a jelenleg gyengén tanuló diákok számára a sikeres szereplés megvalósításának lehetőségeit.



# Geneva Gay

## A törődés ereje<sup>1</sup>

---

*A szerző a tanári gondoskodás, az elfogadás, a türelem fontosságát hangsúlyozza. Kifejti, hogy a törődés igen komoly hatással van a diákok tanulmányi teljesítményére és lelki-érzelmi állapotára. A pedagógus által közvetített rejtett elvárások az oktatási folyamat során önmagukat beteljesítő jóslatként működnek. Ha egy kisebbségi tanulótól keveset várunk el, annyit fog teljesíteni, ha magas elvárásokat támasztunk vele szemben, szárnyalni fog. A pedagógus részéről megnyilvánuló törődés növeli az iskolai teljesítményt, önbizalmat ad, tanulásra motivál.<sup>2</sup>*

\* \* \*

A tanárnő rendszeresen így kezdi óráit:

*„Híszek az együttműködésben és abban, hogy minden diák sikeres lehet a tanulásban. Ez a kurzus pontosan erről szól. Keményen fogunk dolgozni, de közben nagyon jól érezzük magunkat; és mindenben együtt veszünk részt. Én értem a dolgomat, s miután partnerként fogtok együtt dolgozni velem, ti is nagyon jól fogjátok tenni a dolgokat. Az az igazság, hogy mivel az én tanítványaim vagytok, nincs is más választásotok. Csak jók lehettek.”*

Ez a kijelentés egyszerre utasítás és ígéret, erkölcsi hitvallás és aktív tett. Egyfajta csoportszellem, sajátos hangulat, tanítási stílus, és a magas elvárásokat hozza működésbe. A tanulóknak küldött üzenet valójában ez: „Tudom, hogy képesek vagytok tanulni, törődök a tanulásotok minőségével, és elkötelezem magam amellett, hogy valóban tanulni fogtok.”

## Bevezetés

A következő fejezetben a fenti idézet határozza meg a törődéssel kapcsolatos gondolatok tárgyalásának hangnemét és kereteit. Ez megfelel WEBB, WILSON, CORBETT és MORDECAI (1993) meghatározásának:

*„...a gondoskodás olyan értékrend és morális kötelesség, mely „az egyéni elszántságot a társadalmi felelősség irányába fordítja, az ismereteket, valamint a stratégiai gondolkodást pedig annak meghatározására használja, hogy mások érdekében miként lehet a legjobban cselekedni. A törődés az egyént összekapcsolja a társadalommal, a közvetlen környezetét alkotó közösséggel és a másik egyénnel.”*

---

<sup>1</sup> GENEVA GAY: The Power of Caring. In GENEVA GAY (2000): *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York and London. 45–77.

<sup>2</sup> Az írás szakirodalom-listája, illetve a cikkben hivatkozott művek listája a kötetben szereplő harmadik Geneva Gay-írás (Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban) után olvasható.

Az érdeklődés középpontjában a teljesítmény javítása, valamint a színes bőrű, gyengén tanuló diákok és tanáraik „közössége” áll. A törődés a kisebbségi diákok kulturálisan érzékeny tanításának egyik fő tartóoszlopa, ami megmutatkozik a pedagógus viszonyulásában növendékei emberi értékeihez, intellektuális képességeihez és tanulmányi hozzáállásához. A tanár a gyerekek tanulói és emberi minőségével egyformán törődik. Mindez a növendékek lelki-érzelmi jólétéről és tanulmányi sikereikről való gondoskodásban jelentkezik, valamint az egyéni morális és szociális cselekedeteik, kötelezettségeik és örömeik, közösségi és egyéni létük, kivételes kulturális kapcsolataik és egyetemes emberi kötelekük iránti érdeklődésben. Más szóval: az a tanár, aki valóban törődik a diákjaival, tiszteletben tartja azok emberi mivoltát, nagyra becsüli őket, magas elvárásokat állít, és olyan stratégiákat használ, melyek segítenek megfelelni az elvárásoknak. A pedagógus a tudományos, szociális, személyes és erkölcsi magatartásformák, értékrendek mintája is, amit a tanulók feladata felülmúlni. A diákok kötelességüknek érzik, hogy méltók legyenek a megtiszteltetésre. Képesek a helyzet magaslatára állni úgy, hogy sok területen – tanulmányi, szociális, erkölcsi, kulturális – magas szinten teljesítsenek.

A hagyományos bölcsesség, a személyes tapasztalat, az elméleti megállapítások, a kutatási eredmények és a legjobb gyakorlat mind azt igazolja, hogy az őszinte pedagógusi gondoskodás kihat a tanulók eredményeire. Mindezekből kiderül, hogy az *oktatási folyamat lelke* a pedagógus és a növendék közti *interakció*. Ezek az interakciók a tanítás minőségének lényeges meghatározó tényezői (*U. S. Emberi Jogok Bizottsága, 1973*). Sajnálatos módon nem minden pedagógus fordul pozitív módon a színes bőrű tanulók felé, s a velük szembeni elvárásaik, valamint a köztük lévő interakciók sem pozitívak. A rasszista előítéletek, az etnikai sztereotipizálás, az etnocentrizmus<sup>3</sup> és az elutasító magatartás azt eredményezi, hogy a törődésre nem képesek tanárok lenézni, lebecsülni, az afroamerikai, spanyol amerikai, őshonos amerikai és ázsiai származású amerikai tanulókat, sőt félni is tőlük. A lebecsülést gyakran kísérik alacsony vagy negatív intellektuális elvárások. Mindez károsan hat a növendékek tanulmányi eredményeire (GOOD-BROPHY, 1994; HARRY, 1992; OAKES, 1985).

Bár a legtöbb pedagógus nem hangoztat nyíltan rasszista előítéleteket, a legtöbbjük nagy valószínűséggel a kulturális hegemonia híve: elvárja, hogy minden diák az iskola kulturális standardjai és normái szerint viselkedjen. Amennyiben a növendékek ennek az elvárásnak nem tudnak megfelelni, azt úgy éli meg, hogy a gyerekek problémásak, nem szerethetőek, olyanok, akiket nehéz őszintén tisztelni és elfogadni. Ahelyett, hogy a diákok meglévő értékeire építene – megkönnyítve számukra a tanulást –, javítani akar a helyzetükön, és kompetenzálni szeretné „kulturális nélkülözésüket”. Ez azt jelenti, hogy az eltérő etnikai háttérű diákoknak meg kell alkudniuk a középosztálybeli, Európa-centrikus normákkal.

A pozitív és a negatív tanári magatartás és elvárás egyaránt rendkívüli hatással bír a diákok teljesítményére (GOOD-BROPHY, 1978, 1994), ezért az alábbi elemzésben mindkettőnek figyelmet szentelünk. Ez logikusnak tűnik azért is, mert a kulturálisan érzékeny nevelésnek először a már kialakult oktatási véleményekkel és gyakorlattal kell szembeszállnia, s csak azután koncentrálhat a reform újjászervező aspektusaira. Egyidejűleg kellene leépítenie és átalakítania, kritizálnia és alkotnia, javítani és irányítani, tükrözni és kivetíteni. Jelen fejezet négy kulcsfontosságú témával foglalkozik:

---

<sup>3</sup> *Etnocentrikus szemléletmód*: az egyén saját kultúrájának szemüvegén keresztül figyeli a környező világot, saját kultúráját különbnek, a többi felett állónak tekinti. (A szerk.)

- a *törődés* koncepciója;
- az eltérő etnikai és kulturális háttérrel rendelkező tanulók iránti *attitűd és pedagógiai elvárások* fő jellegetességei;
- hogyan befolyásolják a *tanár elvárásai* pedagógiai magatartását és a diákok eredményeit;
- miként alakítható át a negatív hozzáállás és elvárás, hogy a kulturálisan érzékeny pedagógiával összeegyeztethető legyen.

A következő elemzésben előtérbe kerülnek a kutatási, elméleti és gyakorlati eredményekből tallózott elképzelések és meglátások. Ezeket kiegészítjük a törődést nyújtó tanárok és a gondoskodásban részesült tanulók személyes tapasztalatainak leírásával is.

### A törődés koncepciója

A törődésen alapuló kapcsolat jellemzői a *türelem, a kitartás, a támogatás, a megbecsülés és a tanulmányi megerősítés*. Az érdektelen kapcsolat a türelmetlenségről, a tolerancia hiányáról, parancsok osztogatásáról és az erős kontroll gyakorlásáról ismerhető fel. Ezeknek a tanítás hatékonyságát befolyásoló ereje sokféle módon fejeződhet ki, de a lényegi üzenet minden esetben ugyanaz: azok a növendékek, akikkel őszintén törődnek, minden területen jelentősen jobb eredményeket érnek el. A gondoskodó pedagógus elvárásokkal tekint a tanulókra, és csak a kiváló teljesítményt fogadja el. A bukás számára elfogadhatatlan, ezért kitartóan törekszik arra, hogy a diákok sikeresek legyenek.

### A GONDOSKODÁS A TANULÓVAL ÉS A TELJESÍTMÉNNYEL VALÓ TÖRÖDÉST JELENTI

MERCADO (1993) kutatásai jól illusztrálják, hogyan befolyásolja a pedagógus viselkedését tanítás közben a tanulókról kialakított véleménye. Meggyőződése, hogy azoknak a felső tagozatos (6–10. osztály) spanyol amerikai diákoknak a tanulmányi eredménye, akiket kollégáival együtt tanított, nemcsak a nevelőtestület által ösztönzött olvasás és tanulmányi munka következtében javult, hanem a törődés miatt is. Az afroamerikai diákokkal készített interjúk rendszeresen visszatérő motívuma volt, ahogyan a fiatalok az elkülönített iskolákban folytatott személyes gondoskodásról beszéltek, melyet a tanárok és az oktatási intézmények vezetői is nyújtottak. A fiatalok emlékeiben ezek az iskolák úgy éltek, mint „második otthon”, olyan helyek, ahol érzelmi, lelki táplálékot, támogatást, védelmet, biztonságot kaptak, és ahol érezték a felelősség súlyát is. A diákok úgy emlékeztek a tanáraikra, mint akik erősen hittek a képességeikben; magas követelményeket állítottak, ugyanakkor támaszt és biztatást is adtak. Ragaszkodtak hozzá, hogy a tőlük telhető legjobb teljesítmény elérésére törekedjenek. A tanárok és az igazgatók a diákokkal való interakcióikat nem korlátozták pusztán a tananyag leadására. A tanítás mellett a gyerekek érzelmi, fizikai, anyagi és interperszonális körülményeivel is törődtek. A gondoskodó légkör *folymatosan* érezhető volt körülöttük, így a diákok szívesebben teljesítették a tanulmányi feladatokat. A légkör ösztönözte a jobb eredmények elérését is (JONES, 1981; SIDDLE–WALKER, 1993; SOWELL, 1976). „Az interperszonális

kapcsolatokban megnyilvánuló törődés és figyelem jelentős mértékben hozzájárult a diákok tanulmányi és később, az életben elért sikereihez” (SIDDLER-WALKER, 1993).

A tanterekben folyó munka kutatásai (FOSTER, 1994, 1995, 1997, HOWARD, 1998; LADSON-BILLINGS, 1994) arra utalnak, hogy az afroamerikai tanulókat hatékonyan tanító pedagógusok a fentiekhez hasonló meggyőződéssel, hozzáállással és magatartással dolgoznak. M. FOSTER (1995) megállapította, hogy ezeket a tanárokat „a gyerekek teljes fejlődése érdekli”, és mind személyes magatartásukban, mind tanítói munkásságukban sokoldalúan megvalósítják a tanulókkal való törődést. Nyíltan hangoztatják és gyakorolják azokat a személyes értékrendeket, melyek szerintük alapját képezik a tanulásnak és az életnek. Ezek közé tartozik a türelem, a kitartás, az önmagunkért és másokért vállalt felelősség. Ezenkívül elősegítik a tanulók érdeklődésének, törekvéseinek, önbizalmának és vezető képességeinek fejlődését is. Az ilyen pedagógus tanítási gyakorlata magában foglalja azoknak az önállósággal kapcsolatos készségeknek a fejlesztését is, melyekre szükség van egy olyan társadalomban, amely állandósítja az intézményesített rasszizmust, miközben az egyenlőség elvét hirdeti (FOSTER, 1995).

### A GONDOSKODÁS A CSELEKVÉS KIVÁLTÓJA

Amint az eddigiekből is kiderül, az interperszonális gondoskodás sokkal többet jelent, mint pusztán a kedvesség, gyengédség és jóindulat vagy a törődés valamiféle általános, érzelmi kifejezését. Valójában a felsorolt magatartásformák önmagukban – ha nem járnak együtt bizonyos kompetenciát létrehozó tevékenységekkel is – inkább a diákok egyfajta elhanyagolását eredményezik. Amikor a tanár nem kéri számon az eltérő etnikai háttérű diáktól a magas tanulmányi teljesítményt azzal az ürüggyel, hogy „nem akarom kellemetlen helyzetbe hozni, mert esetleg nem tudja megoldani a feladatot”, akkor valójában hárítja a pedagógiai felelősséget. Ez nem igazi törődés. A nem törődés és az érdektelenség leghatékonyabb módja a diákok tanulással kapcsolatos késztetésihiányának és tanulmányi kudarcainak tolerálása és/vagy elősegítése. Ennek elkerülésére a tanárnak maximálisan meg kell értenie saját és diákjai perspektíváját és tapasztalatait (NODDINGS, 1992, 1996). A tanulás a diákok előzetes tudásától, kulturális konstrukciójától és ezek oktatási folyamatba való bevonásától függ.

A törődést mozgó magatartás „elfogadó, befogadó és mindig magasabbra visz, kérdez, reagál, együtt érez, kihívásokkal szolgál és örömet szerez” (NODDINGS, 1996). A nevelésben megnyilvánuló gondoskodás dimenziói a következők: érzelem, intellektus, hit, etika, cselekvés és felelősség.

Ezeket a jellemzőket TARLOW (1996) tovább finomította, amikor a gondoskodást családokon, iskolákon és önkéntes szervezeteken belül is tanulmányozta. A törődést folyamatos, a tettek által működtetett „támaszt nyújtó, érzelmi és oktatási kölcsönhatásoknak” írja le, melyek „a kölcsönös kapcsolatokba ágyazottak”. A gondoskodó személyre jellemző, hogy mások szükségletei és érdekei iránt érzékeny, az érzelmi befektetéseket nem sajnálja, és e szükségletekre odafigyel. A gondoskodásnak egyaránt vannak kölcsönösen ható és közösségi elemei, mert

*„...a gondoskodás folyamata... a gondoskodásban részesülő embert bizonyos dolgokkal szembesíti és mintegy felszólítja a viszonzásra..., ugyanakkor az egész csoport iránti elismerés, és annak tisztelete is kifejezésre jut benne.”*

LADSON-BILLINGS (1994) a törődés TARLOW-féle leírásával megegyező gyakorlatot talált egy nagyvárosi általános iskolában, ahol a tanárok sikeresen oktatták az afroamerikai növendékeket. Az egyik osztályban megkérdezte a gyerekeket, hogy mit szeretnek az iskolában. Ezt a választ kapta: a *tanárt*. Válaszuk indoklásaként elmondták, hogy pedagógusuk odafigyelt rájuk, tisztelte őket, saját véleményük kifejezésére biztatott, és mindig kedves volt hozzájuk az órákon, de tanításon kívül is. HANLEY (1998) színjátzópróbák és -előadások keretében afroamerikai tanulóktól nagyon hasonló véleményeket hallott. Egybehangzóan és lelkesülten állították, hogy a jó tanár tisztelettel bánik és törődik velük, választási lehetőségeket biztosít számukra, és kitartóan törekszik arra, hogy a tanult anyag a lehető legkönnyebben érthető legyen. Következésképpen a rossz tanár nem figyel, nem törődik a diákokkal, mindig rohan, túlságosan kimerült ahhoz, hogy kitartóan segítsen a tanulásban, és valójában nem nagyon érdekli, hogy a tanulók jól vannak-e vagy sem. Ezek bizony leleplező erejű megjegyzések. Kifejezik, hogy a diákok igénylik a pedagógushoz kapcsolódó személyes kötődést. Ez akkor valósul meg, ha a pedagógus elismeri, hogy a tanuló egyéniséggel rendelkező személy, értékeli intellektuális képességeit, tiszteletben tartja emberi mivoltát, és érezteti vele, hogy fontos.

### **A TÖRÖDÉS ÖSZTÖNZI AZ ERŐFESZÍTÉST, SEGÍTI AZ EREDMÉNYEK MEGSZÜLETÉSÉT**

Az élet különböző területén tevékenykedő emberektől összegyűjtött iskolai emlékek, személyes anekdoták mind ugyanarról szólnak: mennyire fontos a pedagógus törődése a tanulók eredményességében. Ugyanerről számolnak be LADSON-BILLINGS, FOSTER, HANLEY és mások kutatásai is. Az emberek még sok évvel tanulmányaik befejezése után is örömmel és részletesen emlékeznek azokra a tanárookra, akik törődtek velük, és keserűséggel gondolnak azokra, akik érdektelenek voltak irántuk. Lehet, hogy arra már egyáltalán nem emlékeznek, hogy ezek a tanárok mit is tanítottak a tantárgyukon belül, ám emberi mivoltuk, hatásuk kitorolhatetlen nyomokat hagy a volt diákok emlékezetében.

Tony harmincöt éve fejezte be a középiskolát, de még mindig szeret arról mesélni, mennyire rettegett tizenegyedik osztályos korában a társadalomtudomány szakos tanárnőtől, ugyanakkor mennyire tisztelte is. A tanárnő „keménykezű volt, és soha nem lehetett átverni. Mindenkit tökéletesen ismert és még akkor sem tett senkit nevetség tárgyává, ha történetesen az illető nem tudta a választ. Ezért aztán mindig megírtam a házi feladatokat még akkor is, amikor már semmilyen más tanárnak nem voltam hajlandó házi feladatot írni.” Ennek a tanárnőnek ugyanaz volt a vezetékneve, mint Tonymak, és gyakran mondogatta, hogy „a mi nevünket viselő emberek mindig minden tőlük telhetőt megtesznek”. Ez a közös vonás csak még inkább motiválta, hogy jobban és többet tanuljon, mint egyébként tette volna. Tony unokatestvére, Betty nagyjából ugyanakkor, ugyanabba az iskolába járt, ám nagyon is másféle emlékeket őriz egy másik tanárról. Még sok-sok év eltelte után is csak erős negatív indulatokkal tud beszélni róla: „Gyűlöltem! Gonosz volt, és senkivel sem törődött. Nem lehetett beszélni vele. Ő maga is rossz embernek tartotta magát, és úgy viselkedett, mint egy kiskirály. Csak az érdekelt, hogy hogyan tudna mindenkit megbuktatni.”

Ezek a történetek a törődés további fontos dimenzióit – illetve azok hiányát – világítják meg, amelyek szintén fontos elemei a színes bőrű diákok tanításának. Amellett, hogy a pedagógus tiszteli a diák kulturális háttérét, etnikai identitását és emberi mivoltát, rá is kell ébresztenie a tudományos, szociális és egyéni sikerben játszott saját felelősségére is. Az ilyen



tanárok magas követelményeket állítanak a diákok elé, de egyben segítik, támogatják is őket, valamint magánemberként és pedagógusként is egyaránt rendelkezésükre állnak. S ahhoz, hogy mindezt jól csinálják, még csak nem is kell a tanulók etnikai csoportjához tartozónak lenniük. A LADSON-BILLINGS kutatásaiban szereplő tanárok között például európai származású amerikaiak is voltak. ST. JOHN (1971) az ilyen tanárokat „gyermekcentrikusnak” és „interperszonálisan kompetensnek” nevezte. Ez az orientáció a tanítás folyamán kedvességben, alkalmazkodókészségben és optimizmusban nyilvánult meg. Ezek a pedagógusok nem igazán hittek abban, hogy a tesztelés megbízható indikátora a tanulók képességeinek, s ezért más indikátorokat használtak a siker értékelésére. Az olvasás javítása, az óralátogatás és a tantermi fegyelem terén sokkal jobb eredményeket értek el az afroamerikai tanulókkal, mint feladatorientált kollégáik.

KLEINFELD (1973, 1974, 1975) hasonló jellegzetességeket talált a vidéken élő atabaszki eszkimó és indián gyerekeket hatékonyan tanító pedagógusoknál. Ezeket a tanárokat „melegszívű, de magas követelményeket állító” emberekként jellemezte. Meleg, barátságos tantermi légkört teremtettek; következetesen és egyértelműen magas szintű teljesítményt követeltek; megfelelő időt szántak arra, hogy a diákokkal pozitív interperszonális kapcsolatot alakítsanak ki, és a tanítási időn kívül is törődtek a gyerekekkel. A tanulókkal való kommunikációban nem verbális eszközöket is használtak: mosolyt, gyengéd érintést, finom csipkelődést, és bizonyos „kinesztetikus közelségérzést” is kialakítottak (KLEINFELD, 1975). A tanulmányi követelményeket érzelmi támogatással és segítő tanítási módszerekkel egészítették ki, sokkal inkább a szelíd rábeszélés eszközeivel éltek, semmint diktatórikus megközelítéssel, és egyfajta kölcsönös felelősségérzetet alakítottak ki a tanulás iránt. A szeretetteljes, személyes törődést nyújtó és interperszonálisan támogató tanítási stílus rendkívül pozitív hatással volt a tanulók intellektuális szereplésére. Ezt az órakon a verbális részvétel megnövekedett arányán, valamint a megértés lényeges javulásán lehetett lemérni. KLEINFELD két fontos tényezőnek tulajdonítja a tanárok sikerességét:

- tanítási stílusuk összhangban volt a vidéken élő eszkimó és indián tanulók kulturális szocializációjával és interakciós stílusával;
- a siker a pedagógusok tanítási stílusában, nem pedig etnikai hovatartozásában gyökerezett.

VIDA HALL afroamerikai diákokkal elért sikerei egy nagyvárosi középiskolában szintén alátámasztják KLEINFELD következtetéseit, és rávilágítanak arra, hogy a törődésnek milyen fontos szerepe van a tanításban. Vida maga is a „melegszívű, de magas követelményeket támasztó” tanárok közé tartozott, ahogyan azt volt tanítványai és saját visszaemlékezései is bizonyítják. Olyan tanulókkal ért el jelentős eredményeket, akiket más tanárok szinte teljesen taníthatatlannak tartottak, s mindezt jóval azelőtt, hogy a multikulturális nevelés vagy a kulturálisan érzékeny pedagógia eszméi jelentkeztek volna. Középiskolai társadalomtudomány szakos tanárként minden szinten (haladó, normál és gyengén tanuló) tanította a fiatalokat. Híres volt arról, hogy nála a „mellébeszélésnek” nem volt helye, és „szigorú, de igazságos” volt. Ragaszkodott hozzá, hogy növendékei mindig legjobb képességeik szerint szerepeljenek, és kitartóan közvetítette számukra azt az üzenetet, hogy jóval többre képesek, mint képzelik. Elutasított minden alaptalan kifogást, amivel a félig elkészített vagy egyáltalán el nem készített feladatokat próbálták megmagyarázni. Az „Ezt nem tudom megcsinálni” tabu volt az óráin.

Amikor a tanulók ezzel próbáltak valamit indokolni, finoman, de határozottan ragaszkodott a saját álláspontjához. „Dehogynem tudod! Mondd meg, mivel segíthetek neked? Vegyük végig újra az utasításokat vagy ismételjük át magát az anyagot? Esetleg töltsék több időt veled egyéni tanulással? Valamilyik osztálytársaddal kellene együtt dolgoznod a feladaton! Beszélj az edződdel arról, hogy olyan sok időt vesz el az atlétika, hogy társadalomtudományból nem tudod ellátni a feladataidat?” Ezeket korántsem fenyegetésnek vagy megfélemlítésnek szánta. Sőt! Valóban különböző lehetséges megoldásokat javasolt, és meg is tett mindent annak érdekében, hogy elhárítsák a tanulmányi sikert gátló akadályokat. Ha a növendékei sikert értek el, megdicsérte őket, s egyidejűleg szelid rábeszéléssel rögtön további, jobb eredmények elérésére buzdította őket.

A diákokkal való törődés és a segítségük iránti elkötelezettség VIDA HALL számára nem ért véget a tanterem küszöbénél. Ugyanilyen magas elvárásokkal volt a tanulók tantermen/tanórán kívüli szociális viselkedése és személyes illemtudása iránt is. Számtalanszor sikerült feloldania a konfrontálódás veszélyét hordozó helyzeteket a diákok között a folyosón vagy az iskolai büfében. Közéjük lépett, és megszólította őket: „Nem az én osztályomba jársz? A probléma verekedéssel való megoldása nem méltó hozzád. Ennél sokkal többre vagy érdemes.” Azt sem találta méltóságán alulinak, hogy növendékei számára bizonyos viselkedési szabályokat határozzon meg. Gyakran hangoztatott megjegyzése volt, amikor elfogadhatatlan módon viselkedő diákokat látott, hogy: „Fiatalok nem viselkednek így.” Több mint 40 éves tanári pályafutása során csak néhány esetben fordult elő, hogy erre a korholásra a tanulók ellenségesen reagáltak volna.

Vida és volt tanítványai egyetértének abban, hogy ezt a hihetetlen eredményt annak köszönhetnék, hogy mindig tisztában voltak a tanárnő elvárásaival, és tudták, hogy *velük van*. Megérdemelte, hogy tiszteljék, úgy, ahogyan ő is tisztelte a fiatalokat. Keményen dolgoztak, hogy megfeleljenek az elvárásainak. Az elért eredmények kölcsönös meglepéssel szolgálták a diákoknak és a tanárnőnek is. Az eredmények sokféle területen jelentkeztek. Legnagyobb pedagógiai sikerei között olyan tanulók is szerepeltek, akik ugyan nem érték el a legjobb osztályzatokat, nem teljesítettek kiemelkedően a standardizált tesztek írásakor, ám más módon mégis messze kúntak a többiek közül. Például a jó magaviseletben, a tiszteltettség magatartásban, a jó értelemben megnőtt önbizalomban, a kitartó tanulásban, jobb iskolalátogatási arányban.

### A TÖRÖDÉS SOK SZEMPONTÚ ÉRZÉKENYSÉG

Egyértelmű tehát, hogy a törődés sokrétű folyamat. BERMAN (1994) szerint lényege az *érzékenység*, kialakulása pedig azon múlik, hogy megértünk-e másokat. A tanításban ez – miként BOWERS és FLINDERS (1990) megfogalmazta – az osztály viselkedését és szellemi ökológiáját befolyásoló kulturális hatások konstruktív megértését és figyelembevételét jelenti. Következésképpen a kulturálisan érzékeny nevelést megvalósítani kívánó tanárnak tisztában kell lennie a pluralizmus jelenségeivel, és el kell köteleznie magát amellett, hogy ezt a sokszínűséget beépíti a tanítási folyamatba. SULLIVAN (1974) már 25 évvel ezelőtt hasonló gondolatot fogalmazott meg, amikor megállapította, hogy nem elég, ha a tanár csak kedveli a kisebbségi tanulókat. Az az igazi kihívás, hogy „a kulturális kontextuson belül hatékonyan tanítsa őket”. Ahhoz hogy ezt jól végezze, a kulturális pluralizmus iránti elkötelezettségére, az abban való

jártasságra, önbizalomra és megfelelő tartalomra van szüksége. Angolul: *commitment, competence, confidence, content, cultural pluralism*. SULLIVAN öt C-je ma is érvényes.

A kulturálisan érzékeny nevelés folyamatában – amennyiben a törődés fent felsorolt aspektusai szerint cselekszik – a tanár erkölcsi, érzelmi és tanulmányi partnerséget alakít ki az eltérő etnikai háttérű diákokkal. Ez a partnerkapcsolat tiszteleten, megbecsülésen, integritáson, az eszközök megosztásán és a kiválóságba vetett mély meggyőződésen alapul. Az utóbbi valójában az a rendíthetetlen hit, hogy a perifériára szorult tanulók nem csak képesek javítani eredményeiken, hanem *javítani is fognak* a kompetens és elkötelezett tanárok felügyelete mellett, akik mindent *megtesznek* azért, hogy ez valóban megtörténjen. MARVA COLLINS (1992) összeállította „a törődés hitvallását”, melyre az általa alapított chicagói Westside Preparatory School növendékeivel való interakcióit alapozta. A hitvallásnak ezt a címet adta: *A szívem mélyén* (Into My Heart), s ez valójában a törődés etikájának és erejének megfogalmazása. Egy részét annak illusztrálására idézzük, hogy lássuk, miként jelentkeztek a törődés alapvető elvei személyes hitvallásában. Reméljük, az idézett gondolatok arra fogják inspirálni az olvasót, hogy megfogalmazza saját credóját az eltérő kulturális háttérű diákokról való gondoskodással kapcsolatban. COLLINS ezt írta:

*„Nem támogatom az átlagosságot.*

*Hiszem, hogy minden tanítványom tud tanulni, ha nem sulykolom beléjük az ellenkezőjét...*

*Megtanítom őket önállóan gondolkodni...*

*Állhatatosságra tanítom őket, hogy fel tudják építeni a saját hídjaikat..., hogy elég bátrak legyenek, ne próbáljanak meg elmenekülni a nehéz feladatok elől, hanem rendíthetetlenül nézzenek szembe az élet problémáival, és azokat... kihívásoknak tekintsék.*

*Biztatni fogom őket, hogy ne üldögéljenek a babérjaikon..., hogy megértsék, hogy a kiválóság valójában egy soha véget nem érő folyamat, és hogy soha nem szabad azt hinni, hogy a tanulás befejeződött.*

*Hiszem, hogy növendékeim, telve elszántsággal és büszkeséggel, kiválóságukkal csillagként ragyogják majd be a világot.”*

## A tanár elvárásai

Mielőtt a törődés belülről fakadó erkölcsi képe kialakul és megvalósul, a pedagógusnak fel kell ismernie és meg is kell értenie a nemtörődöm hozzáállást és magatartást, s azt, hogy ez miként gátolja a tanulók teljesítményét. Ez a megértés szükséges ahhoz, hogy megtalálja az osztály interakcióinak azon formáit, melyeken változtatni kell, és megállapítsa, hogy a törődés mely aspektusai a legmegfelelőbbek a diákok teljesítményének növelésére.

Azzal, hogy a tanár felelős az osztályért, kontrollálja és monopolizálja is a tanítás során kialakuló interakciókat. A tanár dönti el, hogy mikor, ki, miben, hol és hogyan vesz részt (GOODLAD, 1984). Ezek a döntések és következményei közvetlenül tükrözik a pedagógus hozzáállását és elvárásait. Amint azt PAGE (1987) kifejti, a pedagógus „felfogása alapvetően meghatározó;

ez szolgáltatja az észérveket a tananyag összeállításához, s egyben biztosítja a feltételeket folyamatos életben tartásához”. A kedvező színben látott diákok előnyös helyzetben vannak a tanítási interakciók során, a negatívan vagy szkeptikusan szemlélt növendékek hátrányt szenvednek. Az utóbbi akár a fontos tanulmányi interakciókból való teljes kirekesztést is jelentheti.

## AZ ELVÁRÁSOKRA GYAKOROLT HATÁSOK

Az osztályban előforduló *interakciók* közötti egyenlőtlenséget számos tényező befolyásolhatja, s ezek legtöbbször nem sok köze van a tanulók intellektuális képességeihez. Ezek közé tartozik a rassz, a nemi, az etnikai hovatartozás, a szociális helyzet és az anyanyelv. Még a külső megjelenés is befolyásolhatja a tanár diákkal szembeni elvárásait. RITTS, PATTERSON és TUBBS (1992) a vonatkozó kutatások metaanalízise során megállapították, hogy az esztétikailag vonzó tanulók jobb osztályzatokat, a standardizált tesztekben jobb összesítést és általában több segítséget kaptak. Emellett barátságosabbnak, figyelmesebbnek, népszerűbbnek, társaságkedvelőbbnek és jobb magaviseletűnek is tartották őket. A *szociális készségek* megítélése ezekben az esetekben jobb eredményeket mutatott, mint a *tanulmányi készségké*. Az iskoláztatás e területei közti megkülönböztetés nem egyértelműen elválasztható; az egyik befolyásolhatja a másikat.

A tanítás során kialakuló interakciók mellett a *kultúra* is erősen befolyásolja a diákok és a tanárok elvárásait (BOGGS és munkatársai, 1985; BOYKIN, 1994; PAI, 1990; PHILIPS, 1983; SHINN, 1972). A pedagógusokkal és az osztálytársakkal való viselkedés szociális etikettje, valamint az illem-szabályok egyes növendékek esetében gátolják a tanulást, míg másokra ösztönzően hatnak. Figyeljük meg a gátló hatások alábbi három példáját.

Bevándorló családokból származó diákok – akiknél erősen él otthon a meglehetősen merev, hierarchikus társadalmi szerkezettel bíró hagyományos kultúra – érkeznek az amerikai iskolába. Ezeket a gyerekeket arra nevelték, hogy a tanárokkal való interakció során passzívak legyenek, ezzel is és minden egyéb módon is kifejezve a pedagógus iránti megkülönböztetett tiszteletet. Az amerikai oktatási rendszer viszont ennél jóval oldottabb kapcsolatot preferál, melynek során a diákokat kifejezetten arra bátorítják, hogy aktívan vegyenek részt a tanárral való interakciókban. A bevándorló családokból származó növendékek túlságosan is csendesnek, mindenbe beleegyezőnek tűnhetnek, a tanítás során a kötelező interakciókban is csak vonakodva vesznek részt még akkor is, ha felkéri és bátorítja őket. Ezek az elvárások egészen zavarba is hozhatják őket. Az is lehet, hogy a többiek zajos társaságkedvelése hat rájuk nyomasztóan. Miután a pedagógus számos kísérlete csődöt mond, és nem sikerül bevonni a tanulókat az aktívabb interakciókba, rendszerint feladja a próbálkozást, és egyszerűen békén hagyja a gyerekeket. Így kevesebb tanulási lehetőséghez jutnak, és potenciálisan kisebb teljesítményt nyújtanak, mert a tanár és a diák kulturális elvárásai – a diák–tanár kapcsolatokat és az interakciós stílusokat illetően – nem illenek össze.

Egy másik lehengerlő példája annak, hogy a kultúra miként tolatodik be a tanárok és diákok közötti minőségi interakciók területére és arra hogyan hat, az afroamerikai növendékekkel kapcsolatos. Az a hatalmas energia és a túlradó érzelem, mellyel a nagyon erős kulturális kötődéssel rendelkező afroamerikai diákok belevetik magukat az interakciókba – amit BOYKIN (1986) *hévnek* nevez –, sok tanárt kimondottan zavar. Számukra ez a viselkedés túlságosan impulzív, indulatos és kontrollálhatatlan. Ezekkel a diákokkal interakcióik legnagyobb része

fegyelmező, kontrolláló jellegű, célja, hogy rávegye a tanulókat, hogy „higgadjanak le” és „foglalkozzanak többet a feladataikkal”. A növendékeket általában többször utasítják rendre, mint amennyi időt a tanításukra fordítanak. A jó iskolai teljesítmény elérése ilyen körülmények között igencsak korlátozott.

A harmadik példa saját, személyes élményem, és pozitívabb, mint az előzőek. Kulturális vonatkozású részletei árnyaltabbak, de a végeredmény, a teljesítmény javulása szemléletesebb. Az egyetemen az egyik tanárunk kemény „diákizzasztó” hírében állt. Minden órán kiválasztott egy hallgatót, akit aztán egész idő alatt folyamatos „faggatásnak vetett alá”. Ezt csak néha-néha szakította meg, hogy a többi hallgató is hozzászólhasson az elhangzottakhoz. Sokszor elismételte, hogy azt akarja, gondolkozzunk el arról, amit tanulunk, s ne pusztán felmondjuk a tankönyvek szövegét. Tanítási stílusa teljes összhangban volt elvárásaival. Faggatott, rábeszél, a hallgatókat gyorsan pergő kérdések kereszttüzébe állította, hogy kiváltsa belőlük a kritikai, elemző, értelmező, magyarázó, eltöprengő és széles körre kiterjedő gondolatokat. Ma valószínűleg azt mondanánk, hogy ez a professzor *felszabadító, átformáló és konstruktív pedagógus* volt, mert elkötelezett módon törekedett arra, hogy elménket felszabadítsa a bemagolt adatok korlátozó hatása alól, és azon volt, hogy érthetően fogalmazó, kritikusan gondolkodó emberek váljanak belőlünk. Egyetemista koromban jobban rettegettem attól, hogy a nyilvános vizsgáztatás sora rám kerül, mint hogy a fentiekben tudtam volna gondolkodni. A félév legnagyobb részét rettenetes aggodalomban töltöttem, hogy mi lesz majd, ha a tanár úr engem vesz elő. Képes leszek-e egyáltalán gondolkodni? Igazából mit jelent a gondolkodás? Meg tudok-e majd szólalni? Vajon teljesen hülyének fogok-e tűnni, és az is hülyén hangzik majd, amit mondok?

Ez volt az első alkalom, hogy egy tanár azt kívánta tőlem, hogy gondolkozzak, és nem volt hajlandó megengedni, hogy kibújjak ez alól. Valahogyan fel kellett készülnöm, ezért megpróbáltam „gyakorolni a gondolkodást”. De olyannyira görcsösen igyekeztem, hogy a végén már semmi másra nem tudtam gondolni, csak magára a gondolkodásra. Ugyanennyire torokszerű volt végignézni, ahogyan a professzor a többi hallgatót vizsgáztatta, faggatta. Ha legalább két vagy három másik hallgató is csatlakozhatna hozzám, amikor a reflektorfénybe kerülök! Az legalább valamennyire elterelné rólam a figyelmet, és jobban el tudnám viselni a helyzetet. De erről szó sem lehetett. A mi professzorunk mélyen meg volt győződve arról, hogy a hallgatók a gondolkodás útját „magányos farkasokként” járják végig. Elérkezett a rettegett óra. Fogalmam sincs, hogy mi történt, de végül valóban *gondolkodtam*. Megfeleltem a professzor elvárásainak! A beszélgetés meglehetősen zökkenőmentesen folyt, a tanárom megdicsért a felkészültségemért és tisztán megfogalmazott magyarázataimért. Egészen sokkolt, hogy sikeresen megúsztam, és tényleg *voltak gondolataim* valamiről. A professzor olyan pedagógus volt, akit komolyan érdekelt, hogy a hallgatója mit tanul meg; ragaszkodott hozzá, hogy gondolkozzunk, felelőssé tett minket azért, hogy megtanulunk-e kritikusan gondolkodni; és minden erejével azon volt, hogy ennek a készségnek a kialakítását lehetővé tegye számunkra.

HOLLIDAY (1981, 1985) az ún. *tranzakció-analízis* segítségével magyarázta, hogy az eltérő etnikai háttérű tanulók iskolai és otthoni referenciapontjai közötti szakadék negatív elvárások kialakulását váltja ki a tanárokból, ami aztán a tanulmányi eredmények romlását is okozza. HOLLIDAY állítása szerint a szociális kompetencia a tanulmányi esélyek egyik előfeltétele. Vagyis a tanulóknak előbb meg kell felelniük az oktatáshoz tartozó eljárások és igazgatási szabályok feltételeinek, mielőtt egyáltalán engedélyt kapnának arra, hogy az oktatás lényegi dimenzióihoz csatlakozzanak. Ennek egyik példája, hogy a gyerekek addig nem kapnak

lehetőséget az olvasásra, vagy nem kapcsolódhatnak be a meseolvasásba, amíg nem jelentkeznek szabályosan, vagy nem várják meg, hogy a tanár engedélyt adjon a megszólalásra. Az engedély nélküli beszéd *helyzetkezelési forma*, míg az olvasás *tanulási lehetőség*. A kettő nem fér össze, a büntetésnek nincs köze a vétséghez.

Idővel a negatív tanári magatartás és az alacsony elvárások úgynevezett „tanult tehetetlenséget” váltanak ki az afroamerikai diákok körében (HOLLIDAY, 1981, 1985). Ha túl hosszú időn át túl gyakran hallják, hogy a munkában való részvételük és kompetenciájuk nem is méltó a figyelemre, a növendékek felhagynak az osztály tanulmányi munkájába való intellektuális bekapcsolódás kísérleteivel. PHILIPS (1983) a fentiekhez hasonló helyzettel találkozott az őshonos amerikai tanulók körében Oregonban, a Warm Springs Rezervátumban. A teljesítménnyel kapcsolatos legtöbb probléma a tanítás interakciós előírásaihoz való ragaszkodásból eredt, és nem a lényegi tartalom tanításából. Ahogyan a tanárok a diákokkal beszéltek, az nagyobb hatással volt a gyerekek tanulmányi teljesítményére, mint amit tanítottak. BIKLEN és POLLARD (1993), KLEIN (1985), az AAUW (American Association of University Women) (1995) *Jelentés*, valamint GROSSMAN és GROSSMAN (1994) egybehangzóan állítják, hogy a pedagógusok elvárásait befolyásolja még a tanulók nemi hovatartozása, ami a fiúk és lányok számára biztosított tanulmányi lehetőségek egyenlőtlen voltát eredményezi. A *nemek közötti interakciók* tehát szintén rendkívül fontos alkalmak, melyek során a tanulmányi teljesítmény javítható vagy rontható.

GOOD és BROPHY (1994) a pedagógusok elvárásaival és az ehhez kapcsolódó, osztályban tanúsított magatartással foglalkozó kutatások egyik legátfogóbb összefoglalóját állították össze. Ennek az áttekintésnek egy korábbi kiadásában (1978) a szerzők megjegyezték, hogy „a legtöbb osztályban sok diák azért nem éri el a lehető legjobb teljesítményt, mert ezt el sem várják tőle, és beérik a gyenge vagy közepes teljesítménnyel is, holott a gyerekek ennél többre is képesek lennének”. GOODLAD (1984) amerikai iskoláztatással kapcsolatos tanulmánya és OAKES (1985, 1986a, 1986b) elemzése arról, hogy a csoportba sorolás milyen hatással van a tanulási lehetőségekre, a fenti megállapításokat igazolják, és még további magyarázatokkal is szolgálnak.

A GOODLAD által megfigyelt legtöbb osztályból hiányzott a jó tanulmányi eredmény eléréséhez szükséges egyik fontos elem. A VIDA HALL, MARVA COLLINS és az én egyetemi professzorom által képviselt törődés által előhívott tevékenységben való elmélyülésről van szó. GOODLAD jellemzése szerint ezekből az osztályokból hiányzott az intellektuális energia, izgalom és lelkesedés, „a kitörő öröm, nevetés, rámenősség, dicséret és az egyéni szinten jelentkező hibák javítása által nyújtott támogatás, a büntetés vagy akár a feszült interperszonális kapcsolatok” (GOODLAD, 1984). A diákok egymás közti és a tanárokkal való interakcióit „semlegesség... jelentős passzivitás... és érzelmi érdektelenség” jellemezte.

A színes bőrű diákok hatékony tanításának egy másik problémája – amint erre OAKES rámutatott – a tanítás minőségében jelentkező eltérés aszerint, hogy a gyereket alacsony vagy magas szintű tanulmányi csoportokba sorolják-e be. Ez különösen azért problematikus, mert a gyenge státusú osztályokban rendkívül magas a spanyol amerikai, afroamerikai és őshonos amerikai diákok száma. Az „érzelmileg érdektelen” és „intellektuálisan tompa” osztályok léte tulajdonképpen azoknak a tanítási stratégiáknak köszönhető, melyek a tanár dominanciáját és a didaktikus, nagy csoportoknak szánt tanítást részesítik előnyben. A kiváltó okok közé tartozik a tanulmányi tevékenységek szűk köre, a munkafüzetek feladatainak túltengő használata és az interaktív párbeszéd csekély előfordulása is (GOOD–BROPHY, 1994; GOODLAD, 1984).

## AZ ELVÁRÁSOKRA VONATKOZÓ TENDENCIÁK

A tanárok elvárásait jellemző további öt jellegzetes tendenciát sikerült azonosítani azokban a kutatásokban és pedagógiai gyakorlatban, melyek alátámasztják és magyarázzák a fenti általános következtéseket. Ezek fontos meglátások az eltérő etnikai háttérű tanulók tanulmányi eredményeinek javítását szolgáló változtatásokról. Először is a *tanár elvárásai jelentős mértékben befolyásolják a tanulók számára biztosított tanulási lehetőségek minőségét*. Az értékrend és a meggyőződés nem feltétlenül fordítható át viselkedési formává, az elvárások igen. Sok tanár állítja és hisz abban, hogy minden diák képes tanulni, ennek ellenére vannak olyan diákok, akiktől mégsem várják el ezt (GOOD–BROPHY, 1978, 1994). Következésképpen ezek a pedagógusok megengedik, hogy bizonyos tanulók nap mint nap úgy üljenek végig az órákat, hogy nem kapcsolódnak be a tanulási folyamatba, illetve nem is segítik őket bekapcsolódnia. Ezt azzal az érveléssel igazolják, hogy „ezeket a növendékeket nem lehet tanítani, mert nincs bennük semmi motiváció”.

Lehet, hogy a pedagógus hisz a nemek és etnikumok egyenlőségében, munkája során azonban mégsem tesz semmit ennek előmozdításáért. Ezt időhiánnyal próbálják igazolni, vagy azzal, hogy nem illik bele szaktárgyuk témakörébe. Előfordul, hogy panaszkodnak amiatt, hogy a tankönyvek csak nagyon kevés információt tartalmaznak a nőknek és az etnikai csoportoknak az élet különböző területein játszott szerepéről, de továbbra is használják ezeket a tankönyveket, s nem adnak melléjük semmilyen kiegészítő anyagot. Vannak tanárok, akik rendíthetetlenül hajtogatják, hogy a diákok természetesen különböző egyéniségek, ugyanakkor azt is kijelentik, hogy teljesen egyformán szándékoznak bánni mindenkivel, és nem ismerik el, hogy az etnikai, kulturális és nemi hovatartozásnak igen fontos szerepe van a pedagógiai döntések meghozásában.

Ha a tanár azt várja el a diáktól, hogy jól vagy rosszul tanuljon, akkor viselkedésével tesz is azért, hogy ez megtörténjen. GOOD és BROPHY (1994) ezt az *önmagát beteljesítő jóslat hatásának* nevezte. Ezt a koncepciót ROSENTHAL és JACOBSON 1968-as, forradalmi felismeréseket tartalmazó tanulmánya (*Pygmalion in the Classroom*) is népszerűsítette. Munkájukban azt vizsgálták, hogy milyen hatással vannak a tanár elvárásai a diák tanulási lehetőségeire és eredményeire. Arról van szó, hogy a tanuló intellektusáról és magatartásáról alkotott elképzelések befolyásolják a pedagógust abban, ahogyan a tanítás során a növendékekkel bánik. Idővel ez a bánásmód erősen kihat a diákok tanulására.

Az általánosított elvárások pusztán léte még nem vezet az önmagát beteljesítő jóslat létrejöttéhez, s nem is olyan dolog ez, ami váratlanul vagy egyik pillanatról a másikra jelentkezik. Kialakulásához *koncentrált meggyőződésre* és hosszabb távon végbemenő *szándékos, módszeres cselekedetekre* van szükség. GOOD és BROPHY (1994) szerint az önmagát beteljesítő jóslat hat lépésben keletkezik:

1. a tanár bizonyos tanulóktól bizonyos eredményeket vár el;
2. a tanár ezek szerint az elvárások szerint viselkedik a tanulókkal;
3. a tanár viselkedése által közli a diákokkal az elvárásait, s ez a viselkedés hosszú távon is ugyanaz marad;
4. a tanulók magukévá teszik a tanár elvárásait, s ez meghatározza az önmagukról alkotott képüket, a teljesítménnyel kapcsolatos motiváltságukat, vágyaik szintjét, osztálybeli viselkedésüket és a tanárokkal való interakcióikat;



5. idővel a diákok viselkedése egyre inkább összhangba kerül a tanár elvárásaival, hacsak nem vállalják a szándékos ellenállást, és nem változtatják meg stratégiájukat;

6. végül mindez kihat a tanulók tanulmányi teljesítményére és eredményeire.

A tanárok „nagyobb valószínűséggel hagyják magukat befolyásolni negatív információk által, melyek negatív elvárások kialakulásához vezetnek, mint az olyan információk által, melyek pozitív elvárásokhoz vezetnének” (GOOD–BROPHY, 1994). Ez még akkor is így van, amikor a negatív információ előítéletekben vagy sztereotípiákban gyökerezik. Így bizonyos tanulók nagyobb valószínűséggel lesznek kitéve a tanár negatív elvárásainak olyan előítéletek miatt, melyek a köztudatban etnikai csoportjához társulnak.

A barátaim torokszorító történetet meséltek erről, melynek szereplője saját tinédzser korú fiúk volt. Randy afroamerikai középiskolás, magassága bőven 180 centi fölött van. Megszokott dolog, hogy a tanítás végén ő és négy fiútársa (szintén afroamerikaiak) együtt várják az iskolaudvaron a szüleiket, akik autóval jönnek értük. Egy napon, amikor Randy édesapja kicsit távolabb várakozott arra, hogy a fiúk befejezzék a beszélgetést és elköszönjenek egymástól, szemtanúja volt, ahogy egy tanár megszólította a kis csoportot. Büntetéssel és rendőrséggel fenyegette a fiatalokat, ha azonnal nem oszolnak szét. A diákok teljesen értetlenül álltak, hiszen csak beszélgettek, semmi rosszat nem tettek. Sőt, mindegyikük igen jól tanult, és még semmilyen fegyelmi ügyük nem volt. Néhányan az iskola kosárlabdacsapatában is játszottak. Vajon mi válthatta ki ezt a reakciót a tanárból?

Randy szüleinek meggyőződése, hogy a tanárt az afroamerikai fiatalemberrel szembeni negatív hozzáállás és elvárás vezérelte. Az apa így töprengett: „Ez a tanár valószínűleg potenciális bandatagokat, egy csapat fekete bajkeverőt látott bennük. Eszébe sem jutott, hogy ezek a fiúk kosarasok, és teljesen elfogadhatóan viselkednek. Még csak nem is beszélgettek zajosan, feltűnően, nem izgágáskodtak.”

*A diákok intellektuális képességeivel, etnikai, nemi hovatartozásával, az órai munkához való alkalmazkodásával kapcsolatos feltételezések igazolják a tanári elvárások makacs szívságát még akkor is, ha a tanár birtokában van a feltételezéseit cáfoló tényeknek.* Ezt a harmadik tendenciát részben ROSENTHAL és JACOBSON (1968) is kimutatták a Pygmalion-effektusról szóló vizsgálatukban. A kutatók azt mondták a tanároknak, hogy egyes tanulóknak magasabb az intelligenciahányadosa, mint a többieknek, de valójában ez nem volt igaz, és a szóban forgó diákok intelligenciahányadosai között nem volt lényeges különbség. A tanárok ezután elvárták, hogy a feltételezetten magasabb intelligenciahányadossal rendelkező növendékek jobban fognak olvasni. Úgy is lett! Amikor a tanárok azt várják, hogy a fiúk és a lányok egyformán jól szerepeljenek, az meg is valósul még akkor is, ha tényleg van különbség a képességeik között. PALARDY (1969) ennek az állításnak az igazságát az olvasási eredmények vizsgálatakor állapította meg. Vannak olyan pedagógusok, akik az afroamerikai és munkásosztálybeli dialektusban beszélő diákoktól gyengébb teljesítményt várnak, mint azoktól, akik a középosztályhoz tartozó standard angolt beszélnek, és a gyerekek szereplését ehhez az elváráshoz mérten értékelik (BOWIE–BOND, 1994; GROSSMAN–GROSSMAN, 1994).

Sok tanár úgy képzei, hogy a japán, kínai és koreai származású amerikai diákok mind egyformán szorgalmas, jó eredményeket elérő, engedelmes tanulók. Igen meglepődnek, amikor kiderül, hogy vannak köztük olyanok, akik súlyos tanulási problémákkal küzdenek (OSAJAMA, 1991; WONG, 1980, 1995). Hasonlóképpen sok pedagógus már eleve azt várja a spanyol amerikai és az afroamerikai diákoktól, hogy rosszul fognak tanulni, és sok fegyelmezési gond lesz velük. Amikor ezek közül a tanulók közül valaki kiemelkedően jól szerepel, akkor az erre nem



számítva teljesen megdöbben, gyanakodni kezd, sőt kijelenti, hogy a diák „túteljesít”. Számos afroamerikai szakember panaszkodik arra, hogy sokszor így dicsérik: „Maga igazán jól beszél!” vagy „Ön kitűnően fogalmaz!” olyan helyzetekben, ahol a jól érthető beszéd teljesen normális jelenség, és nem érdemel különösebb figyelmet. Gondolatban sokszor felteszik a kérdést: „Ugyan mi ebben olyan meglepő? Vajon mit vártak?”

Az osztály fegyelmezési kérdéseit gyakran összefüggésbe hozzák a diákok etnikai és nemi hovatartozásával, illetve az intellektuális képességeikkel. Vannak olyan tanárok, akik kifejezetten számítanak arra, hogy a színes bőrűek és a fiúk több fegyelmezési problémát fognak okozni, mint az európai származású amerikaiak és a lányok, továbbá egyenes arányosságot látnak a fegyelem és a tanulmányi teljesítmény között (MCFADDEN, MARSH, PRICE-HWANG, 1992; MICKELSON, 1990). A gyenge tanulóktól rosszabb magaviseletet várnak el, mint a jó tanulóktól. SHEETS (1995b) megállapította, hogy esetenként maguk a középiskolai tanárok váltották ki viselkedésükkel az afroamerikai (és kisebb mértékben a spanyol amerikai) diákok magaviseleti problémáit. Ez többek között úgy történt, hogy nem engedték meg a tanulóknak, hogy bizonyos problémás helyzeteket megmagyarázzanak, az indokoltnál szigorúbb büntetést szabtak ki rájuk, vagy olyasmért is megbüntették őket, amiért az európai vagy ázsiai származású tanulókat nem.

Az ilyen elvárások hatására a tanulmányi eredmény változása exponenciális: ahogyan a tanár elvárásai növekednek, még fokozottabban javul a diákok szereplése, míg a gyengén tanulók tanulmányi eredménye tovább romlik, ha a tanár csak keveset vagy semmit sem vár el tőlük. Ez a séma különösen veszélyes a gyenge tanulókra nézve, mert megerősíti őket abban a hitben, hogy teljesen reménytelen esetek, és még olyankor is kudarcot vallanak, amikor – más körülmények között – sikeresek lehettek volna (GOOD-BROPHY, 1994). Mindez talán magyarázatul szolgál arra, hogy HOLLIDAY (1985) mit ért tanult tehetetlenség alatt, és azt is érthetővé teszi, hogy egyes tanulók miért halmozzák kudarcélményeiket iskolai éveik során.

Az elvárásokkal kapcsolatos – a pedagógiai kutatásból, elméletből és gyakorlatból levont tapasztalatok alapján megalkotott – negyedik séma szerint *a tanárok jobb tanulmányi teljesítményt várnak el az európai származású amerikai tanulóktól, mint a színes bőrű növendékektől, kivéve talán néhány ázsiai származású amerikai diákot*. Az ezekhez az etnikai csoportokhoz tartozó tanulóktól *minden* tantárgyból jobb teljesítményt várnak. Az elvárások már az óvodában jelentkeznek, és az oktatási rendszer minden szintjén jelen vannak egészen a felsőoktatásig. WONG (1980) 144 San Franciscó-i általános és középiskolában tanulmányozta a tanárok viselkedését, és megállapította, hogy az ázsiai származású amerikai diákoktól elvárták, hogy tanulmányi szempontból jobb képességű, érzelmileg stabilabb és derűsebb emberek legyenek, mint az európai származású amerikaiak. Ez egyaránt állt a kísérletben részt vevő harmadikos, hatodikos, nyolcadikos és tizenegyedikes osztályokban tanító pedagógusokra. WASHINGTON (1982) az elsős és a negyedikes osztályokban működő tanároknak az etnikai és a nemi hovatartozással kapcsolatos felfogását tanulmányozta. Az afroamerikai és az európai származású amerikai tanárok egyöntetűen a fekete fiúkra tekintettek a legnegatívabban, a fehér lányokra a legpozitívabban. A fekete fiúkat és némileg kisebb mértékben a fekete lányokat is együttműködésre képtelennek, értetlennek és destruktívnak tartották. Ezekről a fiatalokról azt gondolták, hogy érvényesülésre képtelenek; tanulási, illetve szociális alkalmazkodási problémáik vannak, és fizikai megjelenésükön is javítaniuk kellene. Ehhez viszonyítva a fehér lányokat együttműködőnek, maximálisan teljesítőnek, az iskolához jól alkalmazkodónak, fizikailag vonzóknak és megnyerő egyéniségűnek látták. Amennyiben egy-

egy diák nem felel meg ezeknek az elvárásoknak, akkor azt mondják rájuk, hogy „kivételek”, de az elvárásokon nem változtatnak.

Végezetül a *tanár elvárásai és a saját szakmai hatékonyságához való viszonya egymással összefüggnek*. A tanítás hatékonysága abban gyökerezik, hogy a pedagógus mennyire tartja magát képesnek arra, hogy bizonyos tanulók tanulmányi eredményeit pozitívan befolyásolja. Ez a meggyőződés kihat arra, hogy milyen feladatokat választ, milyen erőfeszítéseket tesz és mennyire kitartó, amikor akadályokkal és nehéz helyzetekkel szembesül (ASHTON–WEBB, 1986; MILLER, 1991; PANG–SABLAN, 1995). Azok, akik keveset várnak el a diáktól, saját kompetenciájukat sem érzik igazán elegendőnek az adott tanulókhöz. Ám a növendékek gyenge szereplését ezek a tanárok a gyerekek intellektuális képességbeli hiányosságainak vagy a szegényes otthoni környezetnek tulajdonítják, és nem hozzák összefüggésbe saját munkájuk minőségével. Nagyon kevés időt szánnak a gyenge tanulókra vagy sokszor nem is vesznek róluk tudomást. Ezt a hozzáállást azzal igazolják, hogy ezek a gyerekek különben is taníthatatlanok. ASHTON és WEBB (1986) arról is szólnak, hogy azok a tanárok, akik nem tartják magukat különösebben hatékonyak, kerülnek az olyan feladatok feladását, amelyek levezetésére magukat alkalmatlannak találják, és sokat gyötrődnek saját hiányosságaik és korlátaik miatt. E gondolatok stresszt okoznak, és azt, hogy a figyelmük a tanításról a személyes problémák felé fordul. Így a tanári munka hatékonysága még tovább csökken.

A nagy önbizalommal rendelkező és a tanítási képességeik hatékonyságával elégedett tanárok viszont magas elvárásokat támasztanak a diákokkal szemben. Mi több, ezek az elvárások a magatartásukban is tükröződnek. A tanítási stratégiák színesebb, szélesebb skáláját használják, vállalják a felelősséget a gyenge tanulók teljesítményéért, a tanulás elősegítését szolgáló erőfeszítéseikben kitartóbbak, több időt szánnak a felkészülésre és a szakmai továbbképzésekre munkájuk minőségének javítása érdekében, mint az alacsony hatékonysággal dolgozó kollégáik (MILLER, 1991). A tudatosan hatékony pedagógusok „nehezebben megoldható feladatokat választanak, és az akadályok arra ösztönzik őket, hogy még intenzívebben keressék a megoldást. Egészen belemerülnek a tanításba, nem könnyű elterelni a figyelmüket, és büszkék, amikor egy-egy feladatot sikeresen megoldottak” (ASHTON–WEBB, 1986).

PANG és SABLAN (1995) gyakorlati idejüket töltő és főállásban dolgozó pedagógusokat vizsgáltak. Megállapították, hogy a tanárok nem érezték úgy, hogy hatékonyan tudnák tanítani vagy befolyásolni tudnák az osztályukba járó afroamerikai diákokat. Ezt a hozzáállást még az a meggyőződés is alátámasztotta, hogy az afrikai és az európai származású diákok tanulmányi teljesítménye között jelentkező különbségek fő oka az otthoni laza fegyelem és a család érdeklődésének hiánya a gyerekek tanulmányi eredménye iránt. ASHTON és WEBB (1986) kutatásai rávilágítottak, hogy a tanár saját hatékonyságáról alkotott képe és a gyenge tanulók matematikai, illetve kommunikációs készsége között pozitív korreláció áll fenn, de az olvasási készségre ez már nem vonatkozik. Ezt annak tulajdonították, hogy a pedagógusok bizonyos tantárgyak tanításában hatékonyabbnak tartják magukat, mint más tárgyakéban, s ezzel megerősítették azt az érvelést, hogy a pedagógusnak a saját hatékonyságához való hozzáállása helyzetfüggő. Azok a helyzetek, amelyekre ezek a felfedezések közvetlenül vonatkoznak, magukban foglalják a tanított tárgyakat és készségeket, valamint a diákok etnikai identitását és képességeit. E nyugtalanító eredmények hatására szögezte le PANG és SABLAN (1995), hogy

*„a tanári hatékonyság a diák teljesítményének fontos építőköve, és a tanárképzést végző szakembereknek komolyan meg kell vizsgálniuk, hogy a pedagógusok mit hisznek saját képességeikről a különböző hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó diákok tanítását illetően.”*

Ezek a tanulmányok feltételezik, hogy a tanulásban tapasztalt kudarcok egy része – melyekért a sikertelen tanárok a diákokat teszik felelőssé – valójában a tanárok alacsony hatékonyságának tulajdoníthatók (ASHTON–WEBB, 1986). Ez legalább annyira hátráltatja a tanítás hatékonyságát, mint azok a növendékek, akik azt gondolják magukról, hogy nem képesek tanulni, függetlenül attól, hogy ennek a hiedelemnek van-e valós alapja, vagy pusztán mások torz szemlélete váltja ki. A tanárok hozzáállásának, elvárásainak és a saját hatékonyságukról alkotott képének megváltoztatása nagyon fontos a hatékony, kulturálisan érzékeny nevelés megtervezése és megvalósítása szempontjából. Ugyanilyen fontos az is, hogy a pedagógus bővítse a kulturális sokszínűségekre vonatkozó ismereteit, és növelje a pluralizmus iránti elkötelezettségét, valamint az ehhez kapcsolódó pedagógiai készségeket mesterei szinten sajátítsa el.

### A törődés hiánya

A gondoskodó pedagógus jól felismerhető arról, hogy a tanulókkal szemben magas elvárásokat állít, pártfogolja őket, továbbá arról, hogy a tanulmányi sikerek elérését segítő pedagógiai gyakorlatot alkalmaz. Mindennek az ellenkezője igaz azokra, akik nem törődnek a diákokkal. Az ilyen tanárok hozzáállása és magatartása az alacsony elvárásokban, a személyes távolságtartásban, a tanulóktól való elhatárolódásban és a diákok teljesítményét korlátozó tanítási módszerekben tükröződik. Éppúgy, ahogy a törődés a hatékony tanulás és tanítás egyik fontos tartópillére, a törődés hiánya a tanulási lehetőségek egyenlőtlenségéhez vezet, és gyenge tanulmányi eredményeket szül az eltérő etnikai háttérű tanulók körében. Egyértelműen jelentkezik mindez a tanítás során, amikor a pedagógus interakcióiban megkülönböztetően bánik a diákokkal. Sajnos túlságosan is nagy azoknak a színes bőrű növendékeknek a száma, akik az oktatás minden szintjén – óvodától az egyetemig – sok-sok olyan tanárral találkoznak, akik nem hajlandók törődni velük. A *pedagógiai nemtörődömség* következményei oly súlyosak és nagyszámúak, hogy kénytelenek vagyunk feltárni azokat. Ez a kulturálisan érzékeny tanítást megvalósító folyamat egyik szükséges része.

A kutatások és a pedagógiai gyakorlat során kvalitatív és kvantitatív változókat használtak annak megállapítására, hogy milyen viszony van a tanár elvárásai és az eltérő etnikai háttérű tanulókkal való interakcióik között. Gyakori változó tényezők a tanár által kezdeményezett interakciók száma és típusa; a tudományos kérdések és intellektuális feladatok típusa és az, hogy kinek adják fel azokat; a diák részvételére, bekapcsolódására és válaszadására adott idő; a dicséret és a kritika, a kulcsszavak és a segítő jellegű végszavak megadása, és a diákok válaszainak értelmezése, valamint a tanulók által kezdeményezett kapcsolatfelvétel fogadása. Az elemzések azt mutatják, hogy az európai származású amerikai tanulók javára szignifikáns különbség mutatható ki a tanárok által kezdeményezett interakciókban. Mindez függ a társadalmi, etnikai, nemi hovatartozástól és az intellektuális képességeiktől.

A csoportba sorolással foglalkozó kutatások (ANYON, 1981, 1988; GOOD–BROPHY, 1994; GOODLAD, 1984; OAKES, 1985, 1986a, 1986b; OAKES–GUITON, 1995; PERSELL, 1977; RIST, 1970) – ez a diák tanulmányi eredmény alapján különböző kurzusokba és tanterveket teljesítő csoportokba való beosztását jelenti – kiváltképp sokat segítettek a tanárok eltérő interakciós sémáinak felderítésében. Ezek a sémák már korán kialakulnak, és javarészt változatlanul meg is maradnak az iskolában töltött évek alatt, s a tanulmányi siker komoly akadályát képezik azoknál a tanulóknál, akikre tanárikaik negatív érzésekkel, „rossz szemmel” néznek. A pedagógus differenciált

interakciói az eltérő etnikai háttérű tanulókkal egyfelől akadályozzák a kulturálisan érzékeny pedagógiai beavatkozások végrehajtását, másfelől okot is szolgáltatnak az ilyen jellegű pedagógia alkalmazására.

## A TANÁR INTERAKCIÓI ÉS A DIÁK ETNIKAI HOVATARTOZÁSA

A tanárok afroamerikai, spanyol amerikai és őshonos amerikai diákokkal folytatott interakciói eléggé hasonlatosak egymáshoz, így ezekről együtt beszélünk. Az egyetlen különbség az interakciók mennyiségében, nem a megjelenési formájában van. A különböző ázsiai származású tanulókkal való interakciókról kevesebbet tudunk, mivel ezt kevésbé kutatták. A színes bőrű növendékekre – különösen a szegényekre és a nagyvárosokban élőkre – összességében kevesebb időt szánnak a tanítás során, ritkábban szólítják fel őket, ritkábban buzdítják őket az intellektuális gondolkodásra, több kritikát és kevesebb dicséretet kapnak, kisebb mértékben kapnak direkt reakciókat a kérdéseikre és hozzászólásaikra, gyakrabban róják meg és szigorúbban büntetik őket. Legtöbbször, ha dicséretben is részesülnek, az inkább tömör, szinte kötelező, szertartás jellegű megnyilatkozás, társadalmi kötelezettségeknek tett gesztus, semmint alapos, lényegi, a tanulmányi teljesítményt elismerő cselekedet. Az egyéni tulajdonságok általános dicsérete kevésbé hatékony, mint az, amit egy konkrét feladat sikeres elvégzéséért kap a diák (DAMICO–SCOTT, 1988; GOOD–BROPHY, 1994; GROSSMAN–GROSSMAN, 1994; U. S. Emberi Jogok Bizottsága, 1973).

JACKSON és COSCA (1974) megfigyelték, hogy a délnyugaton élő mexikói amerikai tanulók „lényegesen kevesebb olyan pedagógiai figyelemben részesülnek, melyek jelenlegi tudásunk szerint szoros összefüggésben vannak a jó tanulmányi eredmény elérésével”. GUILMET (1979) hasonló jelenségről számolt be, amikor az iskolai előkészítő (pre-schooler) csoportok pedagógusai munkáját vizsgálta. Az alábbi következtetést vonta le: „az a helyzet, hogy a tanári és pedagógiai asszisztensi segítséget jobban igénylő navajo gyerekek kevesebb figyelemben részesülnek, mint a kaukázusi gyerekek, akik hajlandóbbak az állami iskolai rendszerrel együttműködni.”

A közép- vagy felsőbb társadalmi osztálybeli státus és bizonyos etnikai hovatartozás időnként jobb tanulmányi lehetőségekhez segítik a diákokat. Ilyen például a japán, a koreai és a kínai származású amerikaiaknak tulajdonított „a kisebbségek példaképei” státus. Ezek a tanulók olyan oktatási interakciós lehetőségeket kapnak, melyek a jobb tanulmányi eredmények elérését segítik. SCHNEIDER és LEE (1990) kelet-ázsiai származású középiskolások körében vizsgálta a szociokulturális tényezők, az interperszonális interakciók és a tanulmányi sikeresség közti kapcsolatot. Arra az eredményre jutottak, hogy a kelet-indiai tanulókat rendszerint a legmagasabb szintű besorolásba tették, tehát tanulmányi szempontból rendkívül előnyös helyzetbe kerültek. A tanárok ezeket a diákokat komolyabb intellektuális erőfeszítést és kutatómunkát igénylő feladatokkal látták el, kreatív házi feladatokat és érdekes, a figyelmet lekötő órai munkát adtak nekik. A magas szintű csoportba került növendékeket kevesebb kizökentető tényező zavarja osztálytársaik részéről is, hiszen ezek a gyerekek kevésbé hajlamosak az óra zavarására. E tényezők kombinációja jobb tanulmányi teljesítményt eredményez.

Amikor a kvalitatív elemzés eredményeit is hozzáadjuk a fenti mennyiségi tényezőkhez, még elkésőbb eredményt kapunk a színes bőrű diákokkal kapcsolatos tanári elvárásokat és interakciókat illetően. Az afrikai, spanyol amerikai és őshonos amerikai származású tanulóknak rendszeresen olyan kérdéseket tesznek fel, melyek megválaszolásához kevés gondolkodás

is elegendő; a kérdéseket gyakran meg is válaszolják helyettük ahelyett, hogy biztatást és segítséget adnának a helyes megoldás önálló megtalálásához; ezeknek a diákoknak inkább csak technikai, semmint tartalmi interakcióik vannak a tanárokkal (GRANT, 1984; OAKES, 1985; OAKES–GUITON, 1995). Az európai származású amerikai tanulóknak például gyakran tesznek fel divergens gondolkodásra készítő kérdéseket, és gyakran vonják be őket ilyen jellegű párbeszédbe is. Ezzel szemben az afroamerikai és spanyol amerikai diákok legtöbbször egyszavas választ és konvergens gondolkodást igénylő kérdéseket kapnak. A munkába való bevonásuk is az olyan egyszerű interakciókra korlátozódik, mint: „Értettétek XY választát?” vagy „Van-e kérdésetek a feladat elvégzésével kapcsolatban?” Egy másik minőségbeli eltérés a különböző etnikai csoportokhoz tartozó tanulók alapos kikérdezésére szánt időben jelentkezik. Az európai származású tanulókat – különösen a fiúkat – sokkal jobban biztatják a megfelelő válaszok megtalálására és gondolataik érthető megmagyarázására; ehhez még segítséget, kulcsszavakat is adnak; intellektuális kitérőket pedig lelkesen megdicsérik (SADKER–SADKER, 1982; AAUW, 1995). Az etnikai kisebbséghez tartozó diákokat viszont általában inkább a folyamatok követéséért, az intézményes szabályokhoz és előírásokhoz való alkalmazkodásáért dicsérik meg, és azért, ha szépen viselkednek és kedvesek (GROSSMAN–GROSSMAN, 1994; OAKES, 1985).

Az ilyen magatartású tanár elmarasztalható, mert pedagógiaiilag nem elég kitartó, és intellektuálisan sem olyan mértékben koncentrálna a színes bőrű diákokra, mint az európai származású amerikai növendékekre. Ennek egyik oka, hogy nem akarja zavarba hozni azokat a gyerekeket, akik nem tudják a választ. Egy másik ok, hogy az angolul gyengén beszélő tanulókat nehéz megérteni, és a túl gyakori kikérdezés ellenkezést válthat ki belőlük, kevésbé szívesen vesznek részt a munkában, és esetleg visszahúzódnak az osztályban zajló megbeszélésektől. Az is előfordul, hogy nagyon sok időre van szükségük a válasz megfogalmazásához, s ezzel mintegy kiváltják osztálytársaik türelmetlen és durva reakcióit.

Vannak tanárok, akik arra hivatkoznak, hogy nincs tapasztalatuk a színes bőrű diákok tanításában, és nem igazán tudják, hogyan közeledjenek hozzájuk. E pedagógusokat gyakran elbátortalanítja a színes bőrű diákok jelenléte az osztályban. Más tanárok „a megfelelő mennyiségű eszköz hiányát” okolják azért, hogy bizonyos tanulókat nem tudnak bevonni az interakcióikba. Ha túl sok időt és energiát szánnak a gyengén felkészült és motivációhiányos diákokra, annak a jobb képességű és érdeklődőbb növendékek látják a kárát. Következésképpen bizonyos gyerekekről egyszerűen nem vesznek tudomást mindaddig, amíg azok nem viselkednek zavaró módon. Amikor pedig jelenlétük túlságosan zavaróvá válik, a legegyszerűbb megoldás a tanteremből való kiküldésük.

A pedagógiai anekdoták sora ismert, ahol a spanyol amerikai, őshonos amerikai és az ázsiai származású növendékek aránytalanul nagy számban üldögélnek az iskolai folyosókon vagy az igazgató irodájában. A másik alternatíva: a tanítás alatt csevegnek, szépitkeznek, alszanak, s vannak tanárok, akiket ez egyáltalán nem érdekel. A figyelmen kívül hagyás, az elhallgattatás és a tanuló kiküldése a teremből jól összegzi a törődés hiányát.

## A TANÁR INTERAKCIÓI ÉS A TANULÓ NEME

A lányok és nők oktatásának vizsgálatai kimutatták, hogy a tanárok másképp közelednek a fiúkhoz és másképp a lányokhoz, ezen belül az etnikai hovatartozás szintén nagyon fontos tényező. Másképpen megfogalmazva: az ugyanahhoz az etnikai csoporthoz tartozó fiúk és

lányok számára nyújtott oktatási lehetőségek tudományos szempontból nem különböznek kimutathatóan. Viszont ha az elemzésben résztvevők csak lányok, akkor jól látható, hogy az európai származású diákok interakciója a tanárokkal jobb minőségű, mint a spanyol amerikaiaké, őshonos amerikaiaké és afroamerikaiaké.

A legtöbb erre vonatkozó tanulmány érinti az európai származású amerikai növendékeket is. Egyértelműen látszik, hogy a fiúkat kedvezőbbben kezelik. Sokkal több – típustól független – interakció zajlik köztük és a tanárok között, úgymint tanulmányi vagy szociális, intellektuális vagy technikai, pozitív vagy negatív, verbális vagy nem verbális, tanár vagy diák által kezdeményezett. STREITMATTER (1994) megállapította: „A fiúk teljesen uralják az osztályt, pozitív értelemben is mint tanulók, és negatív értelemben is mint a fegyelmezési problémák megtestesítői.” Ennek aránya a kommunikáció típusától függően változó. Nagyobb számban fiúk fordulnak elő fegyelmezési helyzetekben, míg a tanulással kapcsolatos interakciók száma a tanár és a fiú tanulók között kisebb (GOOD–BROPHY, 1994). Az európai származású amerikai fiúk gyakrabban kezdeményezik a tanárral való kontaktust, több biztatást, visszajelzést és dicséretet kapnak. Ezek a fiúk gyakrabban kapnak segítő szavakat, többször kérdezik ki őket, gyakrabban részesülnek jutalomban az elért tanulmányi eredményeikért, összetettebb, elvontabb, bővített választ igénylő kérdéseket tesznek fel nekik, és megtanítják őket arra, hogy miként válhatnak önállóan gondolkodó, problémamegoldó egyénné. Ezzel összehasonlítva a lányok kevésbé kezdeményezők, kevesebb biztatásban, dicséretben és jutalomban részesülnek, ritkábban kapnak segítő végszavakat, és a tanulmányi sikereket is kevésbé várják el tőlük. Összességében a pedagógusok kevesebb időt szánnak rájuk, egyszerűbb kérdéseket tesznek fel nekik, melyek inkább leíró és konkrét válaszokat igényelnek, kevésbé fegyelmezik őket, és a büntetésük is enyhébb, továbbá inkább a szociális érdemeikért részesülnek jutalomban, mint a tanulmányi érdemeikért (GOOD–BROPHY, 1994; GROSSMAN–GROSSMAN, 1994; SADKER–SADKER, 1982; E. SCOTT–MCCOLLUM, 1993; AAUW, 1995).

A tanulmányi téren tapasztalható fent leírt hátrányok nagyságrendjének ismeretében MASLAND (1994) reakciója teljesen érthető, amikor ezt írja:

*„Az a megdöbbenő, hogy a lányok egyáltalán elérnek valami sikert az iskolában. Ha az ember elolvassa a vonatkozó kutatások eredményeit meg azokat a beszámolókat, melyekben maguk a lányok beszélnek erről, egészen megdöbbenő, micsoda rugalmasságra és szívósságra van szükség ahhoz, hogy egy ennyire megalázó és ellenséges környezetben talpon tudjanak maradni.”*

Ugyanez igaz még hangsúlyozottabban az őshonos amerikaiakra, afroamerikaiakra, latinókra és a színes bőrű lányokra, különösen akkor, ha még szegény családból is származnak. A tanárok interakciói az afroamerikai lányokkal és fiúkkal nagyjából hasonló, de érezhetően negatívabb, ha összehasonlítjuk az európai származású tanulókkal folytatott interakciókkal. Ezek a lányok még akkor is kevesebb vagy rosszabb lehetőséget kapnak a pedagógussal való interakciókra, amikor az afroamerikai fiúkéval megegyező vagy akár jobb teljesítményt érnek el (DAMICO–SCOTT, 1988). Az osztály szervezési feladatainak elosztásakor például az európai származású lányok „megbízhatóságot igénylő, nagy tekintélyt kölcsönző 'helyettes tiszt'i feladatokat kapnak” (GROSSMAN–GROSSMAN, 1994), de az afroamerikai lányokat csak alacsony státussal járó szociális felelősséggel ruházzák fel. Amikor DAMICO és SCOTT (1988) a tanulótárs segítségével történő iskolai munkát tanulmányozták, megfigyelték, hogy a tanárok az afroamerikai lányok segítségét olyan feladatokhoz kérték, amelyeknek nem volt közvetlen közük a tanulmányi feladatokhoz, míg az európai származású lányokat a tanulmányi munkában való segítségre kérték fel.



A megkülönböztetések hosszú távon negatív hatást fejtenek ki a tanulmányi teljesítményre. Egyfajta intellektuális függőségi helyzetet alakítanak ki, aminek hatására a lányok veszítenek magabiztosságukból, önbizalmukból, és kevésbé lesznek jók az elemző gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozatal terén, ami a köztudatban összekapcsolódik a felsőoktatásban elérhető tanulmányi előmenetellel, a karrierrel és a felnőttkori vezetői tulajdonságokkal. Az afroamerikai lányok további hátrányokat is szenvednek. Súlyos önbizalomhiány fejlődik ki bennük, és mélyen tudatosul bennük, hogy sem erejük, sem reményük nincs arra, hogy tanulmányi téren kézbe vegyék saját sorsukat. Így aztán minimálisra csökkennek a tanulásra és az időhöz kötött feladatok megoldására tett erőfeszítéseik, ami a tanulmányi eredmény romlásához vezet (GRANT, 1984; E. SCOTT–McCOLLUM, 1993).

1996-ban és 1997-ben egy csoport egyetemista – a Seattle-i University of Washington hallgatói – megfigyelte, hogy az órai interakciók során még mindig nagyon sok, az etnikai és a nemi hovatartozással összefüggő, hagyományos séma létezik. Előfordult, hogy a tanároknak fel sem tűnt, hogy tanítás közben ellentmondásosan viselkedtek, és hajlamosak voltak arra, hogy ezt tagadják. Bár voltak olyan helyzetek is, amikor a pedagógus erőfeszítéseket tett arra, hogy szembeszálljon a hagyományos irányzattal, de ezzel mindössze csak más irányt adott a már meglévő megkülönböztetésnek. Ekkor ugyanis a lányokra jóval több figyelmet fordítottak, mint a fiúkra, a nemi egyenlőség tanulásban való megvalósítása érdekében. Voltak olyan tanárok is, akik túlságosan is a szívükön viselték az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók sorsát, különösen olyankor, amikor a tananyag valamilyen módon kapcsolódott az adott etnikai csoporthoz, mert szerették volna, ha a diákok azt érzik, hogy „elfogadták” őket.

A fenti stratégiák egyike sem kívánatos vagy hatékony, amennyiben a kulturálisan érzékeny pedagógia kívánalmainak meg szeretnénk felelni vagy ha javítani szeretnénk a növendékek tanulmányi teljesítményén. A fiúk nem szeretik, ha nem vesznek róluk tudomást, ha valamilyen kimaradnak, vagy ha behúznak nekik egyet; a lányokat pedig túlságosan beképzeltté teheti saját fontosságuk tudata, emellett a színes bőrű diákok esetleg rossz néven veszik, hogy reflektorfénybe állítják őket, és „rájuk eresztik” a szakértőket. Ha egyszerűen csak „megfordítják a dolgok megszokott menetét”, a jó szándék is visszajára fordulhat: a diákok még inkább a perifériára szorulnak, holott a javukat akarták. Ezt a tanulmányi teljesítmény, a szociális fejlődés és az órai fegyelem egyaránt megsínyli.

### **A TANÁR INTERAKCIÓI ÉS A DIÁK KÉPESSÉGEI**

A tanulókkal törődni nem kívánó pedagógus interakciói akár gyenge, akár jó tanulókkal folynak, összhangban vannak bizonyos megszokott, az etnikai és a nemi hovatartozással kapcsolatos tendenciákkal. A jó tanulóknak olyan tanulási lehetőségeket kínálnak, amilyenekben az európai származású fiúk részesülnek, míg a gyenge tanulókkal úgy bánnak, ahogyan a színes bőrűekkel és a lányokkal. A tanárok interakcióira vonatkozó azon kutatások, hogy hogyan viselkednek a gyenge és a jó tanulókkal az olvasás, az angol és a matematika tanításakor, egybehangzóan alátámasztják a fenti megállapításokat. BROWN, PALINCZSAR ÉS PURCELL (1986) arról számoltak be, hogy a tanárok gyakrabban szakítják félbe a gyengén olvasókat, mint a jól olvasókat, és főleg grafémiai és fonémiai segítséget adnak nekik, míg a jól olvasóknak inkább szemantikai és szintaktikai segítséget nyújtanak. A jól olvasó diákok tanításakor nagyobb hangsúlyt fektetnek a megértés készségeinek fejlesztésére, a szöveg értelmének kikö-

vetkeztetésére, az azon való gondolkodásra, annak kritikai megközelítésére és értékelésére. A gyengén olvasók tanításakor a legtöbb időt a kiejtés gyakorlásának, a dekódolásnak és a tantermi rend szabályainak – pl. sorra kerülés, kézfeltartás – szentelik.

OAKES (1985) az angol nyelv és a matematika tanítását vizsgálta 38 iskola 300 gyenge és erős besorolású csoportjában. Ennek során a BROWN és társai által leírt pedagógiai ellentmondásokhoz nagyon hasonló jelenségekkel találkozott. A magas szintre besorolt osztályokban az angolt tanuló diákoknak elbeszélő szövegek elemzését, tematikus esszék és kutatómunkák írását, kritikai gondolkodást tanítottak, szókincsüket bővítették. A gyenge osztályokban viszont a nyelvtanra, a szabályok automatikus gyakorlására, a tények bemagolására, munkafüzetbeli egyszerű feladatok megoldására, űrlapok kitöltésére és egyéb alacsony szintű gondolkodást igénylő feladatokra fektették a hangsúlyt. Matematikából az emelt szintű csoportban lévők a koncepciók elsajátítására, a problémamegoldásra és a matematikai érvelésre fókuszáltak, míg a gyenge csoportokban pusztán az alapvető tényekre és a számolási készségekre koncentráltak. A szociális helyzet alapján történő hasonló megkülönböztetéseket ANYON (1981) is leírta, amikor a társadalomtudományok tanítását tanulmányozta. A munkás- és középosztálybeli gyerekeket ellátó iskolákban a vak hazafiasságot, a törvénytiszteletet és a vezetők döntései iránti feltétel nélküli engedelmességet tanították. A felső középosztálybeli és a nagyon jó módú gyerekeket oktató iskolákban viszont a kritikai gondolkodást és az elemző intellektuális képességeket is fejlesztették, továbbá azt is, hogy miként lehetnek szociális és politikai értelemben a változás olyan képviselői, akik képesek megteremteni az általuk vágyott társadalmat, ahelyett, hogy egyszerűen csak alkalmazkodnának a már meglévő rendszerhez.

Az iskolai tanítási interakciókat olyan elemzésekben is használták, ahol a tanítói magatartás és a diákok teljesítménye közötti összefüggést vizsgálták. A PAGE (1987), OAKES és GUITON (1995) által végzett kutatások kifejezetten erre fókuszáltak. Megállapításaik megegyezőek ANYONÉIVAL. PAGE két középiskolában végzett kutatásokat az átlagos és az alacsony szintű osztályokban. Az egyik iskolát úgy tartották nyilván, mint a kiváló tanulmányi minőség megtestesítőjét, míg a másik csak a „mezei kompetencia” kialakítását támogatta. A kutatások eredményei jelentős eltérést mutattak az osztályok és a két oktatási intézmény között. Mindkét iskola diákpopulációja szinte teljes mértékben európai származású amerikai volt. Az első iskolában a tanárok az átlagos osztályokba járó diákokat magas teljesítményre képes növendékeként kezelték, és megtanították nekik, hogy kritikusan, széles látókörrrel és lelkesen gondolkodjanak azokról a tantárgyakról, melyeket hagyományosan a jelen és a továbbtanulás szempontjából fontosnak tartottak.

Ennek eredményeként a tanítás koncentrált, céltudatos, magas követelményeket támasztó, kutató jellegű, spontán és figyelmet lekötő módon folyt. Ezzel összehasonlítva a „mezei” iskolában a tanárok felületesebben látták el munkájukat, sokkal kisebb lelkesedéssel dolgoztak, önmagukból jóval kevesebbet adtak. Nagyobb hangsúlyt fektettek a fegyelmezésre, a rendfenntartásra, az ellenőrzésre, a pontosságra és inkább a gyakorlati, mint a tudományos munkára. Az alacsony besorolású osztályokba járó diákokat itt majdnem ugyanúgy kezelték, mint az átlagos osztályba járókat, s nem úgy, mint ahogy az ilyen növendékekkel a „tudományos iskolában” bántak volna. Inkább fokozati különbségekről volt szó, semmint a tanítás eltérő módjáról. A „tudományos iskolában” a gyenge tanulókat a normáltól eltérő, „zavaró rendellenességnek” tekintették, akik „javíthatatlanul alapszinten” maradnak. Ezeket a gyerekeket fejtörőkre, játékokra alapozott tananyaggal kötötték le, és a tanáraik inkább gondozóként, s nem pedagógusként viselkedtek velük. Ámbár a gyenge besorolású osztá-



lyok tanulmányi elhanyagoltsága mindkét iskolában jól észrevehető volt, ez a „tudományos iskolában” finomabban történt, mint a „mezeiben”.

OAKES és GUITON (1995) három általános középiskolában is vizsgálta a csoportbesorolással kapcsolatos döntéseket, és lényegében ugyanazokkal a tanári elvárásokkal és tanítási magatartásformákkal találkozott, amelyekről PAGE is írt. A vizsgálatok helyszíne viszont más volt. Az egyik intézménybe különböző etnikai és szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók jártak, a másikba főként közép- és felsőosztálybeli európai és ázsiai származású amerikaiak, a harmadikba pedig elsősorban alacsony jövedelmű családokból származó afroamerikaiak és spanyol amerikaiak. OAKES és GUITON olyan iskolákat vizsgáltak, ahová sok kiemelkedően jó tanuló járt, s ezek több lehetőséget biztosítottak jó minőségű, változatos órák felvételére. Emellett az iskolai légkör magas szintű elvárásokat sugárzott.

Az iskolától függő elvárások és attitűdbeli sémák általános képéhez további négy, konkrét gyakorlat is járult:

- A jó képességű tanulók a leendő hivatás/szakma választását megkönnyítő kurzusokat választották, úgymint számítógép-kezelést vagy könyvelési ismereteket. Vagyis olyan készségek fejlesztésére törekedtek, amelyek a főiskolai előkészítésre járók számára hasznosak. A gyenge osztályokba járó fiatalok viszont inkább mechanikai jellegű tanfolyamokra jelentkeztek, pl. autószerelés, famegmunkálás.
- Az elsősorban ázsiai és európai származású amerikai diákokat ellátó iskolát a kutatók rendkívül motiváltak és jó teljesítményeket produkálónak látták. A tanulók igényeinek ellátása érdekében főiskola-orientált tananyagot kínáltak. Ezzel összehasonlítva a nagyrészt afroamerikai és spanyol amerikai növendékekkel dolgozó iskola aránytalanul sok szakmai kurzust kínált.
- A tanárok véleményét arról, hogy a diákok milyen kurzuson állják meg legjobban a helyüket, nagyban befolyásolta a gyerekek etnikai és társadalmi háttere. Az ázsiai származású amerikai tanulókat erősen motiváltak és jó tanulmányi képességűnek tartották. Ezért magas szintű, főiskolára előkészítő jellegű, haladó besorolásba kerültek. A spanyol amerikaiakat viszont leginkább a tanulmányi szempontból felzárkóztató kurzusokra és szakmai képzésekre tartották legalkalmasabbaknak. Az európai származású amerikai diákokkal szembeni elvárások alacsonyabbak voltak, mint az ázsiai származásúakkal szembeniek, ugyanakkor többet vártak el tőlük, mint a színes bőrű növendékektől. Az afroamerikaiakat valamivel jobb képességűnek tartották, mint a spanyol amerikaiakat.
- A legjobban kidolgozott tanterv és a legjobban képzett tantestület azokban az iskolákban állt a tanulók rendelkezésére, ahol kiemelkedő teljesítményt vártak el a növendékektől. A nevelési tanácsadók is több időt és figyelmet fordítottak a diákokra ezekben az intézményekben.

Az iskolai követelmények és interakciók közötti egyenlőtlenségeket a törődés iránt érdektelen tanárok a diákok intellektuális képességeinek tulajdonítják. Ezek a pedagógusok nem igazán tudják szétválasztani az etnikai, nemi, szociális és intellektuális jellegzetességeket. Az is előfordul, hogy a tanár nincs is tudatában, hogy az eltérő etnikai háttérű tanulókkal szemben mások a kívánalmai vagy mások az interakciói. Ahhoz, hogy a *nem törődő* pedagógiai filozófiából és gyakorlatból *törődő* magatartás legyen, a pedagógusoknak sokkal tudatosabban kell figyelniük oktatói munkájuk természetére.

### A kulturálisan érzékeny törődés felé

A színes bőrű diákok tanításában kulturálisan érzékeny *törődésre* van szükség, ugyanakkor a tanár legyen „kemény” is, és „ne lehessen átverni”. Valahogy úgy, mint ahogyan azt a fejezet korábbi részében szereplő tanárokról írtuk. A *keménység* azt jelenti, hogy a pedagógus rendületlenül és kitartóan a lehető legjobb tanulmányi teljesítményt követeli meg, és gondoskodik arról is, hogy a diákok el tudják érni a jó teljesítményt. Ez a tanítás a törődésen, az elkötelezettségen és a kulturális kompetencián alapul, valamint annak megértésén, hogy az iskolai szereplés egy igen összetett szociokulturális ökológián belül zajlik, és a tanárok és a tanulók kulturális szűrőin egyaránt át kell jutnia. A *törődés* (ami a pedagógus elvárásaiban és a gondoskodást kifejező tanításban mutatkozik meg) túlságosan is fontos tényező az eltérő etnikai háttérű tanulók iskolai tapasztalataiban és tanulmányi teljesítményében, hogy meglétét magától értetődőnek vehetnénk, vagy kialakulását a véletlenre bízhatnánk. Az sem várható, hogy a kulturális sokszínűséggel való konstruktív törődés vagy a pedagógiai érzékenység magától felbukkan majd a szakmai etikában vagy személyes jóindulatban. Erre figyelni kell, másképp nem alakul ki.

### AZ ALAPTUDÁS MEGSZERZÉSE

Ahhoz, hogy a tanárok gondoskodóbbá és kulturálisan kompetensebbé váljanak, az *oktatásban jelentkező etnikai és kulturális sokszínűséggel kapcsolatos alaptudást meg kell szerezniük*. Ez meríthető a társadalomtudományi ismeretekből, az etnikai csoportok történelmével, kulturális örökségével és az emberiség kultúrájához való hozzájárulásával foglalkozó pedagógiai és irodalmi művek gazdag anyagából. G. SMITH (1998) nemrégiben megjelent műve: *Common Sense About Uncommon Knowledge* határozottan sürgeti ennek az alaptudásnak az elsajátítását. G. SMITH a multikulturális nevelés 13 – nagy területeket átfogó – elemét válogatta ki a vonatkozó tudományos munkából. Létfonosságúnak tartja, hogy ezek bekerüljenek a tanárképzési programokba. Ide tartoznak az ideológiai alapok, a tanulási stílusok, az ember fejlődésének szociokulturális kontextusa, a kultúra lényegi pontjai, a kísérletekre alapozott ismeretek, valamint a kulturálisan érzékeny tanterv és tanítás megtervezésének alapelvei. Az új koncepciók kialakítását és az átalakulás folyamatát segítő másik értékes forrásmű címe: *Preparing Teachers for Cultural Diversity*, ami J. KING, HOLLINS és HAYMAN (1997) szerkesztésében jelent meg. E könyv szerzői a kulturális sokszínűséget történelmi perspektívába helyezik, azonosítják a tanárképzésben megjelenő dimenzióit, s egy egész sor kulturálisan érzékeny tanítási folyamatot és stratégiát is bemutatnak.

### A SZEMÉLYES ÉS A SZAKMAI ÖNTUDAT

A SMITH (1998), KING és munkatársai (1997) által összegyűjtött javaslatok olyan pedagógiai ismeretek és anyagok széles skáláját nyújtják, amelyek szükségesek a pedagógusoknak ahhoz, hogy az eltérő etnikai háttérű diákok kulturálisan kompetens, gondoskodni tudó és kulturálisan érzékeny tanárai lehessenek. Ez a tudás önmagában még nem elég. Szükséges önreflexió, melynek során a tanárnak meg kell vizsgálnia, hogy mit tart a kultúra, az etnikai hovatartozás és az intellektuális képességek közötti viszonyról, milyen elvárásokkal tekint az

eltérő etnikai háttérű tanulókra, és meggyőződése és követelményrendszere milyen hatással van magatartására. Erre a belső vizsgálatra szükség van, GOOD és BROPHY (1994) szerint ugyanis a legtöbb tanár egyáltalán nincs tisztában azzal, hogyan hat a diákokra, amikor tanít. Ha egy problémát nem ismerünk fel, és nem értünk meg, akkor nem is tudjuk megoldani. Amíg a pedagógus nem tudja, hogy saját kulturális szemellenzője hogyan akadályozza a színes bőrű diákok tanulási lehetőségeit, addig nem is tudja meghatározni a változtatáshoz szükséges területeket, irányokat és stratégiákat. *A kulturálisan érzékeny tanítás létfontosságú eleme a tanár kulturális öntudatának és tudatosságának növelése.*

SPINDLER és SPINDLER (1993, 1994) és BENNETT (1995b) hasznos módszereket kínálnak, melyek a tudatosság fejlesztését segítik. Olyan technikákról van szó, melyek segítségével a pedagógus megfigyelheti az osztályban, a tanítás során jellemző magatartását. A SPINDLER és SPINDLER-modellnek a *kulturális terápia* nevet adták. Lehetővé teszi, hogy az egyén saját kulturális identitása a kognitív tudatosság szintjére kerüljön, ugyanakkor leépíti a kulturális gátakat (BOWERS–FLINDERS, 1991; SCHRAM, 1994). Egyúttal azt is elemzi, hogy az egyik ember kulturálisan meghatározott viselkedését mások miért tartják elfogadhatatlannak, idegesítőnek vagy megbotránkoztatónak. A kulturális terápia explicitté teszi az osztályban jelentkező egyenlőtlen erőviszonyokat és interakciókat. Célja, hogy a pedagógusokat önismeretük fejlesztésével szakmailag erősítse, a belső megújuláshoz módszeres alapot teremtsen, és a feltételezett kulturális egyetemesség elvének téves voltát elfogadhatóbbá tegye. A terápia az egyéni tudatosságot a szakmai elemzéssel, a kulturális ismereteket pedig a tanítással kombinálja. Megmagyarázza azokat a kulturális sémákból eredő feltételezéseket, értékrendeket és gyökereket, melyek az elvárásokat, a kommunikációt és a viselkedési formákat működtetik. Segítségével azonosíthatók az „állhatatos egyéniség” kulturálisan meghatározott önkifejező és védekező mechanizmusai; felismerhetők az eltérő háttérű tanulók és a tanár közötti konfliktusok, érthetővé válnak a különféle (ide tartozó) kompetenciák és a helyzethez kötött egyéni hatékonyság formái, melyek a tanulók iskolai sikerességéhez szükségesek (szociális etikett, tanulási készségek, az interakciók szabályai, hivatalos eljárások, a fontosnak tartott tantárgyakban és készségekben elért magas szintű teljesítmény).

A terápia igen hasznos a kulturálisan érzékeny tanításban, mert segíti a tanárokat, hogy tisztábban lássák a kultúra hatásait mind önmaguk, mind diákjaik viselkedésében, illetve segíti annak megértését, hogy a „viselkedés nagyrésztben a kulturálisan meghatározott kommunikálás” (BOWERS–FLINDERS 1990), s hogy az emberekbe a szocializációjuk által előírt viselkedési és gondolkodási sémák vésődnek be. A kulturális terápia érzékennyé teszi a pedagógust arra, hogy talán félreértheti a kulturálisan eltérő háttérű tanulók viselkedését, s így személyes vagy szakmai szinten rosszul bánik velük vagy nehezíti fejlődésüket (SPINDLER–SPINDLER, 1994). A tanár azt is megérti, hogy egyes tanulók nem feltétlenül a motiváltság hiánya vagy az érdektelenség miatt nem vetik bele magukat nagy lendülettel a tanulmányi versengésbe. Előfordulhat, hogy a motiváltság és a tanulmányi versenyszellem kifejezésére kulturálisan más beállítottságúak, például együttműködő csoportokon belül jobban ki tudják fejezni magukat. A saját kulturális követelmények és mechanizmusok igazságában való mély meggyőződéssel ily módon keletkező apró „repedések” – vagy ahogyan BOWERS–FLINDERS (1990) mondja, a „valóságról alkotott, magától értetődőnek tartott” feltételezések kicsi megingásai – magukban hordják annak a lehetőségét, hogy a pedagógus a sajátjától eltérő kulturális keretek és viszonyítási pontok jelenlétét és létjogosultságát is elfogadja. A kulturális terápia célja az implicit vagy explicit módon másokra erőltetett kulturális elfogultság okozta szenvedés enyhítése.

BENNET (1995b) modellje az Indianai Egyetem *A tanár mint döntéshozó* (Teacher as Decision Maker) című programjából fejlődött ki, ami a gyakornoki idejüket töltő fiatal tanárok felkészítésében a döntéshozatal és a tudatos önreflexiót gyakorló tanítást hangsúlyozta. E két dolog nagyon fontos szerepet játszik a gondoskodó, kulturálisan érzékeny tanításban. Ezt a *Teacher Perspective Framework* néven emlegetett modellt úgy alakították ki, hogy a pedagógiai öntudat, önelemzés és önvizsgálat készségeit fejlessze. A gyakornoki időt töltő tanárokat először is arra szólítják fel, hogy hét megadott koncepcióból egyet válasszanak ki, s így fogalmazzák meg saját tanítási filozófiájukat. Ezután figyeljék meg magukat tanítás közben, és állapítsák meg, hogy az elméletben megfogalmazott és a valós magatartásuk egybevágnak-e. Az így megfigyelt magatartásról naplószerű feljegyzéseket készítenek, s emellett rendszeres önvizsgálat és a mentorral történt interjúk segítségével is tovább mélyítik a tanítási módszerekkel kapcsolatos reflexiót és megértést. A pedagógusnak magyarázattal kell szolgálnia, ha az általa választott elmélet és tanítási gyakorlata nincs összhangban, és meg kell találnia a megoldást az összhang megteremtésére. A megoldás része lehet, hogy újabb koncepciót kell választania vagy viselkedését kell az eszméihez igazítania.

### PÁRBEZÉD A KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉGRŐL

Amellett, hogy a tanárok elgondolkodnak a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos elvárásaikról és interakcióikról, fontos, hogy ezekről a dolgokról beszélgessenek másokkal is. Legjobb, ha a párbeszéd informatív, elemzőek, és olyan személyek is részt vesznek bennük, akiknek megvan a szakmai tekintélyük és/vagy a tapasztalatuk ahhoz, hogy a pedagógusoknak segítsenek jobban megérteni és javítani a saját viselkedésüket. Ideális esetben a dialógusokba kollégákat, szakmai felügyelőket és néhány – lehetőleg különböző etnikai csoportokhoz tartozó – hallgatót is be kell vonni. A megbeszélésnek érdeklődőnek és együttműködőnek kell lennie, a résztvevőknek meg kell osztaniuk meglátásaikat és a témával kapcsolatos gondolataikat. Az elemzés középpontjába a különböző etnikai háttérű diákok iránti elvárások és interakciós stílusok kerülnek, valamint az, hogy mindez hogyan hat a gyerekek iskolai szereplésére. Az ilyen párbeszéd feladata nem csupán egyfajta „érzelmi masszázs” vagy „pszichológiai összeakaszkodás”, sokkal inkább arról van szó, hogy a résztvevők megtanuljanak beszélni az etnikai és kulturális különbségekről, nagyobb kulturális érzékenységre és tudatos kritikai gondolkodásra tegyenek szert, újraértékeljék a viselkedés mögött húzódó kulturális feltevéseket, valamint azonosítsák azokat a témákat, ötleteket és szempontokat, melyek potenciálisan a pedagógiai megújulás segítői lehetnek. Az ilyen megbeszélések csoporton belüli dialógusokban zajlanak.

SCHOEM, FRANKEL, ZUNIGA és LEWIS (1993) leírják, hogy a Michigani Egyetem *Csoportközi kapcsolatok és konfliktusok* (Intergroup Relations and Conflict) elnevezésű programjában miként szervezték meg a dialógusokat, és hogyan használták fel azokat a képzésben. Az volt a cél, hogy segítsék a hallgatókat a különböző etnikai csoportok kultúrájának és tapasztalatainak megismerésében, a rasszista mítoszok és sztereotípiák felszámolásában és a rasszizmus elleni harcban. Maga a technika a tanulási folyamat számos lépését foglalja magában. ZUNIGA és NAGDA (1993) ezeket a következőképpen határozták meg:

- a párbeszédet és a félreértésekkel és konfliktusokkal való szembenézést segítő tanulási légkör megteremtése;
- az etnikai csoportokhoz tartozás és a kulturális identitás tanulmányozása;

## Geneva Gay: A törődés ereje

---

- a különböző etnikai csoportokhoz tartozó emberek egymásról alkotott benyomásainak és sztereotípiáinak kritikai elemzése;
- a magatartásformák, az érzelmek, az értékrendek és a viselkedés közötti összefüggések vizsgálata;
- szövetségek létrehozása, társadalmi változások elérését célzó tevékenységekben való részvétel.

A vizsgálódás lehet kissé riasztó, egyszersmind erős adó is. Ezért olyan szakembereknek kellene irányítaniuk ezeket az alkalmakat, akik jártasak az etnikai kérdésekkel és a rasszizmus problémakörével foglalkozó csoportmegbeszélések levezetésében. A vezető egyik legnehezebb feladata, hogy a résztvevőket a konstruktív és kölcsönösen segítő beszélgetés irányába terelje. Sokan akkor érzik magukat biztonságban, ha hallgatnak, és nem szívesen osztják meg gondolataikat vagy érzelmeiket, mert attól félnek, hogy rasszistának fogják őket tartani. A beszélgetés vezetője legyőzheti ezt az akadályt, ha a diskurzus elején biztosítja a résztvevők számára „a saját élménytől való eltávolodást”, s így mindenki aktívan bekapcsolódhat a társalgásba. A pedagógiai és a kereskedelmi csatornákon játszott filmek, videók, amelyek az oktatásban jelentkező etnikai és kulturális sokszínűség kérdéseivel foglalkoznak, ösztönzőek lehetnek, és a beszélgetésre is jó alkalmat teremtenek. Számos kitűnő film van e témában: *The Color of Fear* (MUN WAH, 1994), *Rosewood* (PETERS–BARONE, 1997), *Stand and Deliver* (MIENENDEZ, 1988), *Something Strong Within* (NAKAMURA, 1994) *Ethnic Notions* (BIGGS, 1987), *Eyes on the Prize* (HAMPTON, 1987), *Ruby Bridges* (PALCY, 1998), *Skin Deep* (REED, 1995), *Race the Sun* (KANGANIS, 1996), *Valuing Diversity* (1987), *The Wedding* (BURNETT, 1998), *Smoke Signals* (ESTES–ROSENFELT, 1998).

Az írott történetek, jelenetek – a filmekhez, videókhoz hasonlóan – szintén kiváló provokálói lehetnek a tanárok között zajló és az etnikai sokszínűséggel foglalkozó csoportos beszélgetéseknek és a figyelem megfelelő irányításának. Ezek egészen sokfélék, vannak köztük kitalált és valós alapokon nyugvó regények, esszék, novellák, költemények, önéletrajzi és életrajzi írások. Néhány cím: *The Joy Luck Club* (TAN, 1989), *A Man's Life* (WILKINS, 1982), *Let the Circle Be Unbroken* (M. TAYLOR, 1981), „*Incident*” (CULLEN, 1970), *Father Song: Testimonies of African-American Sons and Daughters* (WADE–GAYLES, 1997), *Tearing the Silence: On Being German in America* (HEGI, 1997), *I am Joaquin* (GONZALES, 1972), *Fitting In* (BERNARDO, 1996).

A tanárok használhatják a saját óráikon készült videofelvételeket is, segítségükkel tudatosabban és nagyobb megértéssel tekinthetnek az eltérő etnikai háttérű tanulókkal folytatott interakcióikra. A tanítás egyes részleteinek videóra vétele után kritikus és elemző szemmel nézzék vissza a jeleneteket, hogy megállapíthassák, a tanulók nemi és etnikai hovatartozásától függően milyen különbségek mutatkoznak az elvárásaik és a magatartásuk között. Az elemzéseknek egyaránt ki kell térniük a mennyiségi és minőségi vonatkozásokra is. Az első kategóriában az is elég, ha a pedagógus egyszerűen csak összeszámolja, hány alkalommal lépett bármilyen jellegű – verbális vagy nem verbális – interakcióba az eltérő etnikai háttérű vagy a vele ellentétes nemű diákokkal. A kontaktus formája lehet kérdésfeltevés, kit hányszor kérdezett, lehet dicséret, lehetnek segítő végszavak és irányítás vagy fegyelmzés. A minőségi értékelés mélyebbre ható analízist kíván, esetleg nagyobb kihívást jelent, s az eredménye nyugtalanító is lehet.

Az ilyen elemzéshez a pedagógus kérheti egy olyan kolléga, felügyelő vagy külső szakértő segítségét, aki jól tájékozott a kultúrának az órai magatartásra gyakorolt hatásairól. A figyelem középpontjában annak kellene állnia, hogy milyen ellentmondások vannak a tanár

interakcióinak minőségében, amikor eltérő etnikai háttérű vagy vele ellentétes nemű növendékekkel dolgozik. Ide tartozhat, hogy milyen kérdéseket tesz fel a fiúknak és a lányoknak vagy a spanyol amerikai, afrikai, őshonos amerikai, ázsiai és európai származású tanulóknak. Kit dicsér meg, és kit kritizál, milyen mértékben szövi bele a különböző etnikai csoportok tapasztalatait és perspektíváit a tanításba, kiket biztat arra, hogy mélyrehatóbban gondolkozzanak és szóbeli feleleteiket tágabb értelemben, letisztultan és finomítottabban adják elő, kikről nem vesz tudomást, milyen finom jelek alkalmazásával fejezi ki, hogy melyik tanulótól vár el magas szintű, kiváló tanulmányi teljesítményt és melyiktől nem? Amint sikerül azonosítani és jól megérteni az interakciós sémákat, a tanár nekiláthat a megváltoztatásukat segítő stratégiák kidolgozásának. Ezen belül az első lépés a negatív sémáktól való elszakadás és a pozitív sémák erősítése. Az ezt követő lépés annak megtanulása, hogy hogyan lehet a tanítás alatti interakciókat úgy megváltoztatni, hogy azok az eltérő etnikai háttérű tanulók kulturális orientációjára érzékenyen reagáljanak.

## Összegés

Az öntudatosság, megújulás, elmélyült töprengés, önvizsgálat, felszámolás és újjáépítés fent leírt folyamatainak hatására olyan pedagógusoknak kellene az oktatási intézményekbe kerülni, akiknek az elvárásai, interakciói, ismeretei, készségei, értékrendje és etikája törődésről árulkodik. Akik olyanok, mint az e fejezetben ismertetett pedagógus egyéniségek. Az így felkészült tanár sokkal jobban vonzódik majd a kulturálisan érzékeny neveléshez, és hatékonyabban is műveli azt, mivel tisztában van vele, hogy e pedagógia megvalósítása elkerülhetetlen morális parancs a kisebbségi gyerekek tanításakor. Szívesen csatlakozik majd azokhoz a kollégákhoz, akik már meggyőződéssel és hatékonyan dolgoznak így. FOSTER (1997) a *Black Teachers on Teaching* című munkájában – melyből az alábbi idézet is származik – éppen ilyen pedagógusokról számol be. MABLE BETTE MOSS szerint:

*„A diákjaim tudják, hogy mindennap meg kell valamit tanulniuk, még ha nagyon keveset is... Azt is tudják, hogy ha valamit nem tudnak vagy nem tanulnak meg, akkor az nem az ő hibájuk... Ha egy gyerek azt mondja nekem, hogy valamit nem tud megoldani, akkor mindig így válaszolok: »Tudom, hogy ez most nem megy, de együtt fogunk dolgozni a feladaton, és hamarosan már egyedül is sikerülni fog.« ... Azt akarom, hogy kitartóan dolgozzanak mindaddig, amíg meg nem tudják oldani a feladataikat. Nagyon nagy a türelmem.»*

Az őszintén törődő pedagógus a tanulmányi feladatok igazi mestere. Minden tanár felelős a jó tanulmányi eredmények érdekében tett erőfeszítésekért. Gyakran hallható, hogy az ilyen pedagógus így beszél a diákjaihoz: „arra nincs kifogás, hogy meg sem próbálsz tanulni,„ „soha nem is tudod meg, hogy mire vagy képes, ha meg sem próbálsz,„ „a 'nem tudom' az én órámon ismeretlen kifejezés”. Az ilyen pedagógus elvárásai mellett rendíthetetlenül hisz is növendékeiben, és minden erejével kitartóan küzd, hogy segítse őket. Mindez gyakran hihetetlen eredményekhez vezet. Azok a tanulók, akik mások szerint tanulmányi és szociális értelemben épp a minimumszint elérésére képesek, szinte szárnyalnak, ha érzékeny pedagógus foglalkozik velük. Sikereik bizonyítják, hogy nem közhely, hanem nagyon is valós tény, hogy a hatékony tanításhoz törődésre is szükség van. Amennyiben pedagógiai kompetenciával is összekapcsolják, a törődés a kulturálisan érzékeny pedagógia ideológiai és gyakorlati szempontból egyaránt fontos pillérévé válik.



Geneva Gay

# Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban<sup>1</sup>

---

*A szerző azt fejt ki, hogy az oktatás tartalmának és a tanuló személyes tapasztalatainak találkozására milyen fontos a tanulás eredményességéhez. Az etnikai kisebbségi csoportból származó diákok számára a tanítás folyamata akkor válik emberközelivé, ha kapcsolódik kulturális élményeihez, háttéréhez. Vizsgálatok bizonyítják, hogy javulnak az iskolai eredmények, nő a tanulási motiváció, az önbizalom, élvezetesebbé válik a tanulás akkor, ha a tananyag rezonál a tanulók kulturális háttérére.*

\* \* \*

A kulturálisan érzékeny nevelés alapvető célja, hogy az eltérő etnikai háttérű tanulókat tanulmányi sikerek, kulturális kötődés és személyes hatékonyság révén fejlessze. Ehhez nélkülözhetetlenek a tananyaggal elsajátítható ismeretek. A hatékony kivitelezéshez pedig az szükséges, hogy az ismeretek jól hozzáférhetőek legyenek, valamint kapcsolódjanak a diákok iskolán kívüli életéhez és tapasztalataihoz. SLEETER és GRANT (1991a) szerint az ismeretek önmagukban nem sokat jelentenek. Csak akkor motiválóak, ha kapcsolatba kerülnek a diákok érdeklődésével, vágyaival, kívánságaival, igényeivel és céljaival. Majdnem 90 évvel korábban DEWEY<sup>2</sup> (1902) lényegében ugyanezt állapította meg, amikor tagadta, hogy a gyerek és a tananyag eredendően szétválasztható lenne, vagyis hogy a tanároknak választaniuk kellene, hogy melyiket illeti meg az elsőbbség. Azt állította, hogy az ilyen szétválasztás mesterséges, és a tanítás minőségét hátrányosan befolyásolja. A tananyagot eszköznek kell tekinteni, ami segíti a tanulót jelenlegi és jövőbeli erősségeinek, képességeinek, magatartásának s tapasztalatainak érvényesítésében és hangsúlyozásában.

Ezek a gondolatok nyomatékositják a „diákok relevanciájának és részvételének” fontosságát a tananyagról szóló döntésekben. Mivel a tudás és a tanuló, az érdeklődés és a motiváció, valamint a relevancia és a kompetencia között dialektikus kapcsolat áll fenn, az őshonos amerikaiakat, a spanyol amerikaiakat, az afrikai és az ázsiai származású amerikaiakat az oktatásban a tanárral együttműködő kezdeményezőkné, tervezőkné és résztvevőkné kellene tekinteni. Amennyiben a színes bőrű diákok „alkotó, végző és irányító” szerepét korlátozzák, és pusztán „fogyasztónak” tekintik őket, azzal tanulásuk eredményességét is csökkentik. Mindez túlságosan is jellemző a jelenlegi oktatási viszonyokra. E tendenciák visszafordítása

---

<sup>1</sup> GENEVA GAY (2000): Ethnic and Cultural Diversity in Curriculum Content. In GENEVA GAY: *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York and London, 111–146.

<sup>2</sup> JOHN DEWEY az amerikai pedagógia máig egyik legnagyobb hatású teoretikusa, a pragmatista pedagógiai gondolkodás atyja. A *gyermek és a tanterv* c. írásában kifejti, hogy a gyermek tapasztalatai és a különböző tárgyak tananyaga között összhangnak kell lenni. Ha a tananyag nem függ össze a gyermek mindennapi tapasztalataival, megszűnnek a tanulás motívumai számára. A tananyagot a gyermek életéhez kell igazítani. DEWEY szerint az iskola maga az élet, tantervét és a tananyagot az élet szolgálatja. (A szerk.)



érdekében az eltérő etnikai háttérű tanulókat és kulturális örökségüket az oktatási programok forrásaivá és középpontjává kellene tenni. DEWEY (1902) szavaival élve: „a tananyagot pszichologizálni kell”, ha a diákok számára relevánssá, érdekessé és hatékonyá szeretnénk tenni. Ez nem jelenti azt, hogy a gyerekeknek csak azt kell tanítani, ami iránt személyesen érdeklődnek, és arra sincs szükség, hogy a tananyaggal kapcsolatos összes döntésben részt vegyenek. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tananyagot úgy kellene összeállítani és oktatni, hogy közvetlenül *elfogadható értelmet hordozzon* számukra. Bizonyos esetekben személyes tapasztalataikat és kulturális örökségüket kell értékelni; más esetekben pedig teljesen új anyagot tanítani, de úgy, hogy az könnyen érthető legyen.

### Bevezetés

Ez a fejezet a fenti gondolatmenetet fejti ki bővebben annak tükrében, ahogyan az a multikulturális tananyaghoz kapcsolódik az etnikai tanulók iskolai teljesítménye szempontjából. Öt kulcsfontosságú megfigyelésre támaszkodva állítjuk fel a téma konceptuális szerkezetét:

1. A tananyag létfontosságú a tanulmányi eredményesség szempontjából, és a kulturálisan érzékeny pedagógia alapvető eleme.
2. A tananyag leggyakrabban használt tanórai forrása a tankönyv. Következésképpen a tankönyv minősége fontos tényező a diákok teljesítménye és a kulturálisan érzékeny nevelés szempontjából.
3. A tartalmas tananyag fejlesztő hatású a tanulásban.
4. Az afroamerikai, a spanyol amerikai, az ázsiai származású és az őshonos amerikai tanulók számára releváns tananyag magában foglalja ezeknek az etnikai csoportoknak a történelmét, kultúráját, perspektíváját és az emberiség fejlődéséhez való hozzájárulásukról szóló ismereteket.
5. A tananyagot különféle források felhasználásával állítják össze, s ezek közül sok az iskola hivatalos kötetekén kívül található.

Ez a fejezet öt részből áll. Az első három a kulturálisan érzékeny nevelés tananyagának fontos forrásaival foglalkozik. Ide tartoznak a tankönyvek, a szépirodalmi és szórakoztató művek, a tömegkommunikációs eszközök. A negyedik szakasz a multikulturális tananyag minőségi fejlesztésével kapcsolatos javaslatokat tartalmazza. Az utolsó részben pedig néhány dokumentált példát mutatunk be arról, hogy a tanulók teljesítményére milyen hatással van a tananyag etnikai tartalma. A teljesítményt nagyon tág értelemben kezeljük, és értékelésekor a pontozástól és standardizált tesztek eredményeitől eltérő indikátorokat is figyelembe veszünk. Az elméleti, kutatási és gyakorlati munkából származó leírások, alapelvek és javaslatok át- meg átszövik a téma tárgyalását.

### A tankönyvek anyagának fontossága

Az órai tanítás mintegy 70-95 százalékát a tankönyvekre alapozzák (APPLE, 1985; DAVIS-PONDER-BURLBAW-GARZA-LUBECK-MOSS, 1986; TYSON-BERNSTEIN-WOODWARD, 1991; WADE, 1993). Ahogyan a gyerekek tanulmányaik során felsőbb osztályokba lépnek, ez az arány csak növekszik.

A tankönyvek rendkívüli hatását az is alátámasztja, hogy a legtöbb diák vitathatatlan tekintélyt tulajdonít nekik, és az általuk közvetített információt mindig pontosnak, hitelesnek és kizárólagosan igaznak tekinti (GORDY–PRITCHARD, 1995). Hogy a diák éppen hányadik osztályba jár, annak szinte semmi jelentősége sincs. Amikor a tanulókat megkérdezzük bizonyos kérdésekkel kapcsolatos véleményükről, gyakran ezzel a válasszal kell beérnünk: „Így van a könyvben.”

Míg a tankönyvek dominanciája általában minden tárgyban nyilvánvaló, mégis vannak olyan tantárgyak, melyekre ez jobban, s vannak olyanok, amelyekre ez kevésbé jellemző (TYSON–BERNSTEIN–WOODWARD, 1991). A művészeti, zenei és testnevelő tárgyakat jóval könnyebben lehet tankönyvek nélkül tanítani, mint mondjuk a matematikát, a természettudományos tárgyakat vagy a társadalomtudományt. A tankönyveket sokszor a sikeres tanítás és tanulás teljesen megbízható eszközként tartják. Ez a gyakorlat annyira bevésődött a diákok elméjébe, hogy a tankönyvet nem használó órákra sokszor gyanakodva tekintenek, és értéküket megkérdőjelezik.

Ráadásul a legtöbb iskolai tankönyvet a domináns etnikai csoport (európai származású amerikai) uralja, ők erősítik meg a könyvek státusát, kultúráját és közreműködését. A valóság értelmezését és szubjektív élményeiket objektív igazságként prezentálják. Az ilyen ábrázolásmódot még azzal is erősítik, hogy az Amerikában kisebbségben élő rasszokról és társadalmi csoportokról bizonyos információkat nem tesznek közzé (SLEETER–GRANT, 1991b). A tankönyvek átható tekintélye miatt a tanítás szempontjából létfontosságú, hogy megértsük a pluralizmus kérdéseinek általuk képviselt megközelítését, és hatását az eltérő etnikai háttérű diákokra.

## Etnikai és kulturális sokszínűség a tankönyvekben

Az évek során jelentős kutatások zajlottak annak megállapítására, hogy a tankönyvek megfelelően kezelik-e a társadalmi különbségekkel kapcsolatos kérdéseket. A vizsgált tényezők között voltak elbeszélések, vizuális segédeszközök, a nyelv és a hangnem. Mindezeket különféleképp elemezték. Vizsgálták a mennyiségi tényezőket, a könyvek által közvetített információ pontosságát, a sokszínűség jelenségeinek elhelyezését, a hitelességet és jelentőségük mértékét (DAVIS és munkatársai, 1986; TETREAU, 1985; AAUW /American Association of University Women, 1995; SADKER, 1982).

## Tapasztalható bizonyos fejlődés, de egyes problémák továbbra is fennállnak

Az 1980-as és 1990-es években megjelent tankönyvek értékelése – ami különböző tantárgyak és évfolyamok könyveit vizsgálta – megállapította, hogy a nagyon durva etnikai sztereotípiák, a kirekesztés és a rasszista megnyilvánulások ábrázolásait már kiküszöbölték (ANYON, 1988, DAVIS és munkatársai, 1986, DEANE, 1989, GORDY–PRITCHARD, 1995; WADE, 1993). Ennek ellenére a különböző csoportok megjelenítése továbbra sem megfelelő.

A tankönyvek csak nagyon csekély figyelmet szentelnek a színes bőrű csoportok interakcióinak. Általában e csoportok európai származású amerikaiakkal vagy a társadalom főáramlatához tartozó más rétegekkel zajló interakcióit ábrázolják. SLEETER és GRANT (1991b) ezt a jelenséget 47 különböző típusú (1–8. osztályos) tankönyvben találta. A vizsgált könyvek a

társadalomtudományi, matematika, olvasás, nyelvtan és természettudományi tárgyak tanítását szolgálták, és mindegyiket 1980 és 1988 között adták ki. Hat részből álló elemzést végeztek, melynek során kutatták a vizuális megjelenítést, a tartalmat, a könyvekben szereplő híres embereket, a nyelvet, a szereplők ábrázolását és más, vegyes tényezőket (csak az adott könyvre jellemző tulajdonságokat). SLEETERT és GRANTOT elsősorban az érdekelte, hogy ezek a könyvek miként foglalkoztak a különböző etnikai csoportokkal, a két nemmel, a különböző társadalmi csoportokkal és a fogyatékkal élőkkel.

A tankönyvek továbbra is sok szempontból elmaraszthatók azért, ahogyan az *etnikai és kulturális különbségeket* kezelik. *Előszőr*: a színes bőrű etnikai csoportok ábrázolásakor a mérleg nyelve túlságosan az afroamerikaiak javára billen. Ez az aránytalanság következetesen fennáll a különböző tananyagokban, tantárgyakban és évfolyamokon. *Másodszor*: az etnikai kérdésekkel kapcsolatos tartalom gyakran kimérten udvarias, konzervatív, konformista és „biztonságos”, általában hajlamos azt állítani, hogy a különböző rasszok között harmónia van. A könyvek kerülnek a vitára okot adó kérdések vagy személyek tárgyalását, és a társadalmi, illetve a kulturális sokszínűség kellemetlen oldalát vagy nagyon tompítják, vagy egyáltalán nem is vesznek róla tudomást. *Harmadszor*: az etnikai csoportok ábrázolásán belül továbbra is fennállnak a nemi és társadalmi osztályhoz tartozással kapcsolatos megkülönböztetések, amikor is a férfiak, a középosztályhoz tartozók és az európai amerikai értékrenddel, meggyőződésekkel és viselkedési normákkal szorosan összefüggő tapasztalatok kerülnek előtérbe. *Negyedszer*: az etnikai csoportok és az őket érintő kérdések tankönyvi tárgyalása nem következetes, mivel a kortárs jelenségeket elnyomja a történelmi események túlnyomó ábrázolása.

GORDY és PRITCHARD (1995) tanulmánya jól illusztrálja, hogy ezek az általános tendenciák hogyan jelentkeztek bizonyos kiválasztott tankönyvekben. 17 ötödikes társadalomtudományi tankönyvet elemeztek Connecticut iskoláiban annak meghatározására, hogyan mutatják be az eltérő háttérű nők és férfiak perspektíváját a rabszolgaság és a déli államok visszafogadása idején (a polgárháború után). A vizsgált könyvek egyetlen szerzője sem nyújtott alapos kritikát a rabszolgatartásról, a feketék árucikké degradálásáról vagy azokról az értékrendekről és meggyőződésekéről, melyekkel azokban az időkben a rabszolgatartást igazolták. Mindegyik szöveg sokat foglalkozott a rabszolgaság idejének életkörülményeivel, de nem említettek semmit a rabszolgánők szexuális kizsákmányolásáról, nem jeleztek semmilyen összefüggést a rabszolgaság és a mai afroamerikaiak és európai származású amerikaiak életkörülményei között, és figyelmen kívül hagyták a többi etnikai csoport – őshonos amerikaiak és a mexikóiak – rabszolgatartással kapcsolatos szerepét.

A tankönyvek hasonlóan kezelték a polgárháború utáni emancipációnak és a déli államok visszafogadásának témáját is. Inkább leíró jellegű olvasmányok voltak bennük, semmint magyarázó és kritikai elemzés. Mivel a kulturálisan különböző csoportok nézőpontját a könyvek nem ismertették, ezért az amerikai történelem eseményeinek és azok hatásainak csak elfogult és hiányos elemzését adták. Valójában a régi, „jól bevált” hagyományt követték, vagyis a szociopolitikai kérdéseket főként az európai származású amerikaiak, azon belül is a férfiak perspektívájából közelítették meg. Így azok a diákok, akik ezekből a könyvekből tanulnak, „nem fogják teljesen megérteni a rabszolgaság lényegét jelentő rasszista és nemi megkülönböztetést és következményeit, ami az amerikaiak generációit érinti, az afrikai és az európai származású amerikaiakat egyaránt” (GORDY–PRITCHARD, 1995).

Gwen, a tapasztalt tanítónő egy másik következtelésre is rámutat, ami sok kortárs tankönyv jellegzetessége. Gwen egy óriási, városi iskolakörzetben dolgozik, ahová 32 000 diák

tartozik. Nagyon sokféle növendéke volt már, afrikai és európai származású amerikai, városközpontban és vidéken lakó, közép- és alsóbb osztálybeli, jó és gyenge tanulmányi képességű. Ebben a körzetben az olvasás tanítást irodalmi szövegek segítségével végzik. A másodikos anyag igen gazdag etnikai és kulturális sokszínűséget mutat. Az irodalmi műfajok és stílusok széles skáláját vonultatja fel: költeményeket, novellákat, regényeket, leírásokat, mitológiai történeteket, emellett gyakran megtalálhatóak a kulturális témák, és az anyag szerzői és illusztrátorai között bőven vannak eltérő etnikai háttérű férfiak és nők.

Sajnálatos módon mindezek a pozitív jellegzetességek sokat veszítenek értékükből azáltal, hogy maga a tartalom egyáltalán nem felel meg a másodikos tanulóknak. Gwen szerint sok történet túl nehezen befogadható a hétévesek számára. A szókinccs gyakran túl bonyolult, csakúgy, mint az alkalmazott irodalmi eszközök, pl. hasonlatok, metaforák és analógiák. A történetek témája sokszor egyáltalán nem releváns a nagyvárosi gyerekek tapasztalatai és perspektívája szempontjából. Gwen sajnálja ezt, különösen azért, mert tudja, hogy „nagyon sok, az életkornak megfelelő és jó minőségű etnikai gyerekirodalom létezik, ami nagyon is érdekelné a növendékeimet. Miért nem használhatjuk azokat?” És valóban, miért nem? Különösen érdekes kérdés ez, amikor tudjuk, hogy Gwen körzete és az ország sok más iskolai körzete is azt állítja, hogy az olvasási eredmények javítására törekcsenek, és ezt olyan anyag használatával kívánják elérni, amely a diákok számára érdekes és kulturálisan is releváns.

GROSSMAN és GROSSMAN (1994) megvizsgálták POWELL és GARCIA (1985), az *American Association of University Women* (AAUW, 1995) és még mások vonatkozó munkáit, melyek a *nemi hovatartozás* kérdéseinek tankönyvi kezeléséről szólnak. Ezek fejlődése az etnikai sokszínűséggel kapcsolatos kérdések alakulásához hasonló sémát követ. Az otrombább nemi előítéletek megjelenését kiszűrték, és a nőket gyakran ábrázolják kevésbé hagyományos szerepekben és kapcsolatokban. A férfiak azonban még mindig gyakrabban szerepelnek a könyvekben, mint a nők. Továbbra is dominálják a különböző pályákat, pozíciókat, valamint a tettekre szűség, a hatalom és a döntéshozatal területeit. Ámbár manapság már szélesebb feladatkörben is ábrázolják a nőket, leggyakrabban továbbra is a támaszt nyújtó, gondoskodó szerepük a meghatározó a könyvekben, ami azt sugallja, hogy a hagyományos női viselkedéshez közelebb állókat szívesebben részesítik előnyben.

A nők ábrázolása a társadalomtudományokban, valamint a nyelvi és irodalmi tárgyak tanítására használt tananyagokban inkább egyenlőségre törekvő, mint a matematika, a természettudományok és az informatika tananyaga. A kiegészítő anyagokban jobb az egyensúly – különösen az irodalmi jellegű könyvekben, mint pl. a gyerekek képeskönyveiben –, mint a tankönyvekben. Ami az etnikai csoportok tankönyvbéli ábrázolását illeti, hatalmas aránytalanságok tapasztalhatóak a különböző etnikai és szociokulturális csoportokhoz tartozó nők ábrázolásában. A középosztálybeli, európai származású amerikai nők megjelenítése sokkal nagyobb arányú, mint a szegény és színes bőrű nőké. Nyilvánvaló, hogy emellett még arra is figyelni kell, ahogyan a különböző etnikai háttérű férfiakat és nőket megjelenítik.

## A multikulturális tankönyvek tartalmának hatásai

Kevés szisztematikus kutatás áll rendelkezésre arról, hogy az elfogult tankönyvek miként hatnak az eltérő etnikai háttérű diákok tanulmányi eredményére. Ugyanakkor bőségesek a különböző korosztályhoz tartozó tanulók személyes élményeire és körülményeire vonatkozó adataink. A diákoknak sok történetük van az elszenvedett sértésekről, a megszegényítésről

és a megélt dühről, amikor etnikai csoportjukról negatív beállításban hallottak vagy olvastak, vagy olyankor is, amikor e témáról semmit sem hallottak. Egyes tanulók szembeszállnak az ilyen pontatlanságokkal vagy kirekesztéssel, s ezzel megriasztják tanáraikat. Mások felidéznek, hogyan ítélték meg rögtön felettük is, amikor az etnikai csoportjukat érintő egy-egy elszigetelt esemény vagy valamilyen egyedi szituációban szereplő személy felhívta magára a figyelmet. Megint más esetekben a diákokból izgatottságot és ámulatot vált ki, ha a különböző etnikai csoportokról tanulnak, és felfedezik, hogy mit éltek át és mit értek el. Ez még akkor is igaz, ha az ilyen anyaghoz csak elvélve jutnak hozzá.

CHUN-HOON (1973) több mint 25 éves megfigyelései ma is helytállóak a tankönyveknek az etnikai csoportokról alkotott nem megfelelő felfogásáról. A kisebbségek kultúráját, tapasztalatait figyelmen kívül hagyó vagy rövidlátó módon szemlélő megközelítés azt sugallja, hogy ezek a kérdések nem relevánsak vagy lényegtelenek. Bár CHUN-HOON elsősorban az ázsiai származású amerikaiak helyzetével foglalkozott, megfigyelései könnyen alkalmazhatók más színes bőrű csoportokra is, ahogyan azt SLEETER és GRANT (1991b) meg is tették. Javasolták, hogy a tankönyvek szerzői és kiadói inkább a hitelesebb és tartalmasabb emberi tapasztalatokra irányítsák a figyelmüket, és a speciális, a tananyaggal kapcsolatos készségeket jelentősebb multikulturális tartalommal illesszék a kontextusba. Ezzel jobban lehet javítani a diákok tanulmányi eredményeit, mint a közömbösen udvarias és kitalált történetekkel, a kontextusból kiemelt készségek tanításával és az európai származású amerikai férfiak kalandos történeteinek végtelen ismételtetésével.

A kulturális sokféleség elégtelen tankönyvi ábrázolása elkerülhető lenne, ha a tanítás során rendszeresen pontos, széles körű és megfelelő kontextusba helyezett anyagot használnának a különböző etnikai csoportok történelmét, kultúráját és tapasztalatait illetően. Az erőfeszítéseket nem korlátozhatja az információ vagy a témára vonatkozó anyag hiánya. A legtöbb etnikai csoportról bőségesen található ismeretanyag annyira változatos, hogy minden tantárgyat és évfolyamot megfelelően tudná szolgálni. Mivel az ilyen jellegű információ nem mindig tankönyvekben található, a tanároknak rá kell szokniuk, hogy más forrásokat is használjanak, melyek segítségével az iskolai könyveket kiegészíthetik vagy akár helyettesíthetik is. A diákokat pedig meg kell tanítani, hogyan legyenek kritikusak a tankönyvek multikulturalitással kapcsolatos pontatlanságaival, és hogy hogyan tudják pótolni a vizsgálgatás során felfedezett hiányosságokat.

## Etnikai sokszínűség a szépirodalomban és a populáris alkotásokban

Az eltérő etnikai háttérű szerzőktől származó kiegészítő tananyagban (pl. képek, prózairodalom) található információ az etnikai és kulturális sokszínűségről egyszerre biztató és elkeserítő is. Az alábbiakban hat olyan tanulmányt mutatunk be a fenti állítás alátámasztására, melyek az afrikai, az ázsiai, az őshonos és a mexikói származású amerikai, valamint más multietnikus csoportok gyerekeknek és a serdülőknek szánt irodalomban megjelenő ábrázolásával foglalkoznak.

E. KIM (1976) felismerte, hogy az etnikai irodalom tananyagba foglalása nagyon fontos. Azt állítja, hogy a prózairodalom értékes és más módon hozzáférhetetlen betekintést nyújt az etnikai csoportok szociális tudatába, kulturális identitásába és történelmébe. RAMÍREZ és DOWD

(1997) mindezt azzal egészíti ki, hogy az igazán jó minőségű, hiteles multikulturális irodalom segíti a gyerekeket abban, hogy „meglássák az összefüggéseket a saját tapasztalataik között, hogy példaképeket találjanak és látóköriük szélesedjen”. Ezenkívül a diákok számára lehetővé teszi az olyan etnikai csoportokkal, kultúrákkal és tapasztalatokkal való megismerkedést, melyekkel nem feltétlenül találkoznak a mindennapjaikban. A tanítás órán használt eszközei és a növendékek megélt tapasztalatai között lévő explicit kapcsolatok felismerése fejleszti a tanulási készségeket és a tanulás egyéb dimenzióinak (pl. érdeklődés, motiváció és időhöz kötött feladatok teljesítése) magasabb szintű elsajátítását is. Az etnikai irodalom és a populáris művek e célok elérésének eszközei lehetnek, és egyben csökkentik az „ismeretlen idegenekkel” kapcsolatos félelmeket és előítéleteket is.

### AZ ELFOGULTSÁG KITARTÓAN JELEN VAN A GYERMEK- ÉS AZ IFJÚSÁGI IRODALOMBAN

DEANE (1989) megközelítően 300 népszerű gyerekregényt vizsgált meg, és ennek eredményeként néhány komoly kérdést fogalmazott meg a stílus fejlődéséről, beleértve a kisebbségi szereplők ábrázolását, valamint az etnikai tartalmat is. Elsősorban annak szentelt nagy figyelmet, hogy az európai származású amerikaiak által írott, a 2–6. osztályos gyerekeket megcélzó, a piacot több generáción át uraló ifjúsági sorozatok hogyan ábrázolják az afroamerikai szereplőket. Olyan könyvekről van szó, „melyek ugyanazoknak a főhősöknek a kalandjait beszélik el folytatásokban, különböző eseményekben, helyzetekben”. Ilyenek a *Nancy Drew*, a *Hardy Boys*, a *Bobbsey Twins*, a *Woodland Gang* és a *Sweet Valley Twins* című sorozatok. DEANE megállapította, hogy az afroamerikaiakat durván sértő ábrázolásmódok nagy része eltűnt ezekből az olvasmányokból, de az afroamerikai szereplők közül is sokan eltűntek. A „fejlődés” részletesebb vizsgálata kiderítette, hogy a nagyon szélsőséges sztereotípiákat kiküszöbölték, és igyekeznek realisabb képet festeni róluk. Azt a tendenciát is megfigyelte, hogy a sztereotípiák korrigálása gyakran túlzó, és az afroamerikai szereplők ábrázolásakor nem használják a beszélt dialektusok vagy a cselekedetek eltérő jellegzetességeit, illetve egyáltalán nem is szerepeltetnek afroamerikaiakat a történetben.

Remélhetőleg a DEANE vizsgálata óta eltelt egy évtizedben ezek a sorozatok tényleg fejlődtek valamennyit. De nem tudunk olyan frissebb vizsgálatokról, melyek ezt a feltételezést alátámasztanák. A tanárok segíthetnek ezt a hiányt pótolni, ha a tanulóknak feladatul adják a DEANE által 1989-ben vizsgált könyvek újabb kiadásainak elemzését. DEANE módszereit vagy azok valamilyen variánsait kellene használniuk. Megfelelő képzés után az általános iskolás és középiskolás diákoknak meglesz a képességük arra, hogy a korosztályuknak írott könyveket kritikai módon elemezzék abból a szempontból, hogy mennyire jól ábrázolják az eltérő etnikai hátterű szereplőket, kérdéseket és kultúrákat. Annak ellenére, hogy az így készült elemzések nem lesznek annyira tudományosak, mint DEANE vizsgálatai, a tanulók egészen biztosan olyan perspektívákat is feltárnak, melyeket viszont a kutató nem említett. A diákok részvétele saját ismereteik felépítésében (ilyen lenne például a szórakoztató könyvek elemzése) igen fontos eleme a kulturálisan érzékeny pedagógiának.

J. GARCIA, HADAWAY és BEAL (1988) 33 népszerű irodalmi művet vizsgált (ebből 16 regény) annak megállapítására, hogy az etnikai témákat, motívumokat és egyéniségeket „tipikus” vagy „új-szerű” módon kezelték-e. *Tipikus* alatt azt értették, hogy olyan témák, motívumok és egyének szerepeltek a szövegben, amelyek és akik az 1960-as évek emberi jogi mozgalmaiban

és kulturális/etnikai forradalmaiban nagy jelentőségre tettek szert. Azok a könyvek pedig, amelyek az 1970-es években és az 1980-as évek elején megjelent multikulturális irodalomban is megtalálható kérdéseket, témákat és eszméket tartalmazták (pl. kulturális megerősítés, kiemelkedő etnikai identitás és politikai aktivitás), az *újszerű* kategóriába kerültek. De ezeket az eszméket nem feltétlenül foglalták bele a gyerekirodalmi alkotásokba. A vizsgált könyvek mindegyikét benevezték az 1986-os Carter G. Woodson-díj elnyeréséért kiírt versenybe, amit a *National Council for the Social Studies* (Nemzeti Tanács a Társadalomtudományokért) támogatott. 1973 óta ezt a díjat olyan kiemelkedő, nem regényzsánerű könyveknek ítélik oda, amelyek érzékeny és tárgyilagos módon kezelik az etnikai kisebbségekkel foglalkozó témákat. J. GARCIA és munkatársai (1988) az alábbi megállapításra jutottak:

*„Bár a kisebbségi csoportok sztereotip ábrázolása többé nem uralkodó a gyerekirodalomban, a kortárs írók továbbra is elcsépeelt témákat, motívumokat használnak és jól ismert egyéniségeket szerepeltetnek. Ezek ugyan adnak némi képet a kisebbségi életről, de nem terjednek ki olyan területekre, melyek Amerika kulturális sokszínűségének kreatívabb értelmezését nyújtanák a fiatal olvasók számára.”*

Egy viszonylag ritka vizsgálat keretében HARADA (1994) az ázsiai amerikaiakat szerepeltető ifjúsági irodalmat tanulmányozta, és a GARCIA és munkatársai által leírt jelenségekhez nagyon hasonló példákat talált. 24 – 1988 és 1993 között kiadott, 11–17 éves korú fiataloknak szóló – művet elemzett annak megállapítására, hogy 11 különböző ázsiai ország (Kína, Japán, Tajvan, Korea, Laosz, Kambodzsa, Burma, India, Thaiföld, Vietnam és a Fülöp-szigetek) lakosai hogyan szerepelnek ezekben a kötetekben. A könyveket a szereplőábrázolás, a történet, a nyelvhasználat, a történelmi hitelesség és a kulturális pontosság szempontjai szerint elemezték. A 11 ázsiai származású amerikai csoport közül eleve csak hat szerepelt a kötetekben. Legnagyobb arányban a kínai származású amerikaiak (32 százalék), őket a japánok követték 20 százalékkal, majd a koreaiak és vietnamiak 16-16 százalékkal, míg a kambodzsai és tajvani amerikaiak 8-8 százalékot értek el.

Az elemzés öt kategóriában történt, és a 24 mű közül 23 mind az öt kategóriában elfogultságot és sztereotípiák alkalmazását mutatta. Példa erre, hogy az ázsiai amerikaiakat titokzatos, kifürkészhetetlen külföldiként állították be; mindegyik ázsiai csoportnak ugyanolyan külső vonásokat tulajdonítottak, s a férfiakat és a nőket egyaránt egzotikus, vonzó, szexuális lényekként jelenítették meg. Ráadásul az ázsiaiakat úgy állították be, mint akiknek minden vágya, hogy olyanok legyenek, mint a fehérek; akik a „jó kisebbségi magatartás” igazi példaképei, és akik konfliktus esetén mindig a fehérekre számítanak. Az akcentusukat parodizálták, olyan részleges vagy felszínes történelmi utalásokat tettek, melyeknek a cselekményhez vagy a szereplőkhöz vajmi kevés közük volt; és a kulturális részletek vagy pontatlanok, vagy nagyon korlátozottak voltak. Mindezekből HARADA (1994) azt a következtetést vonta le, hogy a regényben rejlő azon lehetőség, hogy

*„...a kultúra értékrendjeiről és a képviselt meggyőződésekről szóló elmélkedés hatásos és termézetes eszköze legyen ...nem valósul meg az ázsiai származású amerikaiakat szerepeltető ifjúsági irodalomban. Amennyiben ezt meg akarják valósítani, akkor a szerzőknek el kell szakadniuk a kiválóan teljesítő, szorgos emberek és a kínai baba ábrázolásának örökös ismételtetésétől, és sokkal nagyobb felelősséggel kellene a jó ifjúsági könyvekbe beleszóniuk a hiteles részleteket és a pontos kulturális információkat...”*



HARADA tanácsai kiterjeszthetők az összes etnikai csoportot és évfolyamot érintő valamennyi oktatási anyagra.

ROCHA és DOWD (1993), valamint RAMÍREZ és DOWD (1997) azt elemezték, hogy az óvodától a harmadik osztályig terjedő korosztály számára készült valós történetekben hogyan ábrázolják a mexikói amerikai lányokat és asszonyokat. Az első tanulmányban két csoportra osztották a nőket is szerepeltető valós történeteket. Ezek közül kilenc 1950 és 1969 között, míg húsz 1970 és 1990 között jelent meg. A RAMÍREZ és DOWD által vizsgált 21 kötetet 1990 és 1997 között adták ki. E könyvek tartalmának elemzésekor hét szempontot vettek figyelembe: a szereplők jellemzését, a cselekményt, a témát, a nézőpontot, a környezetet, a fogalmazás stílusát és a különleges jellegzetességeket.

Mindkét kutatás olyan eredményekkel zárult, mint a többi etnikai csoport ábrázolását vizsgáló elemzések. Bizonyos fejlődés azonban észrevehető: a kötetek kevesebb sztereotípiát használnak, a mexikói amerikaiakat szélesebb feladatkörrel ruházzák fel, változatosabb helyszíneken és tevékenységekben, valamint modernebb életvitellel szerepeltetik őket. Ugyanakkor az 1990 és 1997 között megjelent könyvek fő témája hasonló az 1970 és 1990 közé eső időszak köteteinek témájával. Erős hangsúlyt kap a saját kultúra elvesztése, az önteltség, a mexikói kulturális örökség, a magánélet, a célok és álmok megvalósítása és a különböző dilemmák megoldása. Az újabb könyvekben több az általános téma (emberi kapcsolatok, individualizmus, család). RAMÍREZ és DOWD szerint ez előny, mert az ilyen egyetemes tapasztalatok ábrázolását jobban megértik a más etnikai és kulturális háttérű olvasók is. Az újabb kiadványok egyre növekvő számban tartalmaznak bizonyos speciális jellemvonásokat is, melyek a szerző kulturális ismereteire, spanyolnyelv-tudására és a mexikói-amerikai kultúrához való kötődésére utalnak.

A fejlődés jó példái ellenére sem mondható, hogy a mexikói származású amerikai nőkről szóló gyerekirodalom olyan jó minőségű, mint amilyennek lennie kellene. Mindkét elemzés szerzői egyöntetűen megállapították, hogy az erőteljes sztereotipizálás és a hagyományos etnikai „szereposztás” még mindig fennmaradt. A mexikói származású amerikai nőket még mindig túl gyakran ábrázolják a hagyományos haj- és ruhaviselettel, túlságosan sokat vesznek részt zenélésben, táncban, fiestákon és egyéb ünnepeken. A szereplőket csak nagyon ritkán ábrázolták iskolai tevékenységekben és ritkán álltak alkalmazásban. Fő feladatuk a házimunka ellátása. Az események gyakrabban játszódnak vidéken, mint városban (ellentétben az 1970 és 1990 között megjelent könyvekkel), a helyszín sokszor az állandó lakóhelytől távol esik, pl. nyaralóhely; inkább régimódi lakásokat ábrázolnak, és soha nem találkozunk felsőbb osztálybeli közeggel (RAMÍREZ–DOWD, 1997; ROCHA–DOWD, 1993).

Mi az oka ennek a látszólag vegyes képnek? RAMÍREZ és DOWD szerint mindez természetes eredménye a gazdag multietnikus irodalom létrehozására törekvő fejlődési folyamatnak.

A könyvek elterjedésével általában a változatos ábrázolásmód is megnövekszik az irodalomban. Egyetlen könyv sem képes a kultúrát teljes egészében bemutatni, de ez nem is feladata. Amikor például olyan sok – mexikói származású amerikai emberekről szóló – könyv tartalmaz vallási vagy a vallás gyakorlására vonatkozó utalásokat, egy olyan kötetnek, ami sokak számára babonáságnak tűnő dolgokkal foglalkozik, nincs annyira negatív súlya, mint ha csak két-három ilyen témájú alkotás lenne ismert. Sőt, az is lehet, hogy egy ilyen könyv inkább segít jobban megérteni az eltérő vallásgyakorlatokat, különösen, ha mellette mást is olvasunk.

A fenti magyarázatban néhány nagyon fontos tanács is rejlik a pedagógusok számára. Meglehetősen valószínűtlen, hogy bármilyen író, könyv vagy egyéb referenciaanyag az etnikai



csoportokról és azok kultúrájáról, az emberiség fejlődéséhez való hozzájárulásukról és tapasztalataikról teljes körű képet tudna nyújtani. Ezért a különböző források kombinációját rutinszerűen kellene használni a pedagógusoknak, amikor az etnikai és kulturális sokszínűségről tanítanak.

### BIZONYOS FEJLŐDÉS TAPASZTALHATÓ

Más szerzők szintén pozitív eredményre jutottak, amikor a kulturális sokszínűség ábrázolását vizsgálták az iskoláskorú gyerekek számára készült irodalomban. Közülük HELLERRE (1997) és HAFENRE (1997) szeretnék hivatkozni. HELLER több mint ötven gyerekkönyvet elemzett, hogy megállapítsa, miként ábrázolják az afroamerikai származású apákat. Sok olyan témát talált, melyek pozitív ábrázolásmódot alkalmaztak. Ezek közé tartozik az apa részvétele a gyerek etetésében és nevelésében; szabadidős tevékenységek a gyerekekkel; fegyelmezés; a háztartási feladatok végzése; szakmai és gazdasági ügyek intézése; és valamilyen válság okozta távollét utáni látogatás. A nagyobb családon és a közösségen belül is pozitív apaszerepben ábrázolták a férfiakat. Ezek az eredmények azért különösen figyelemre méltók, mert általában létezik egy olyan elterjedt vélemény, hogy az apák sokszor nincsenek jelen az afroamerikai családokban, és mindenki tisztában van ennek lehetséges negatív hatásaival a gyerekek identitására, önképére és tanulmányi teljesítményére. A HELLER listáján szereplő könyvek jól használhatók az órán, és segítségükkel eloszthatók a fekete apa-gyerek kapcsolatra vonatkozó mítoszok, pótolhatók az információkkal kapcsolatos hiányosságok is.

A HAFEN (1997) által végzett vizsgálatban szereplő könyvek, melyek az őshonos amerikaiak népszerű ábrázolásait tartalmazták, 1985 és 1996 között jelentek meg. Szerzői sikeresen kombinálták a hagyományos törzsi örökséget és a főáramlathoz tartozó kortárs kultúrát. Bemutatják, hogy az őshonos amerikaiak hogyan értelmezik újra saját erejükből identitásukat anélkül, hogy közben lemondanának hagyományos kulturális értékeikről. Ezek a könyvek azt is megmutatják, hogy egy etnikai kisebbség irodalma miként lehet egyszerre *konkrét* és *egyetemes*. Pozitív ábrázolásmódjuk szívesen látott változatosságot hoz az őshonos amerikaiak tankönyvi megjelenítésébe. A tankönyvek képe ugyanis sokszor egysíkú, történelmi időkből dermedt, egzotikus figurákat mutat, akik a kortárs társadalom számára vagy láthatatlanok, vagy csak a szociális problémák demográfiai statisztikáiban szerepelnek: a bűnözés, szegénység és munkanélküliség nyilvántartásaiban. A fent említett pozitív tartalmú források és az általuk közvetített információ tehát felbecsülhetetlen értékű a pedagógia számára. Különösen sokat segítenek azoknak, akik attól tartanak, hogy a multikulturális nevelés feloldhatatlan feszültségeket okozhat az Egyesült Államok népei közötti meglévő egységen és sokszínűségen, hasonlóságon és különbözőségeken belül.

Ezzel együtt MIHESUAH (1996) arra figyelmeztet, hogy ne legyünk túlzottan optimisták ezzel kapcsolatban, ahogyan az indiánokat a gyerekek számára könnyen hozzáférhető média ábrázolja. Különösen az olyan művekkel kell vigyázni, melyek az etnikai közösségen kívül keletkeztek. Úgy véli, hogy az őshonos amerikaiakról és kulturális identitásukról kialakított torz kép még mindig jelen van „az összes elképzelhető médiában a tudományos publikációktól, tankönyvektől kezdve a mozifilmeken, tévéműsorokon, irodalmi alkotásokon, rajzfilmekben, reklámokon, képregényeken és szeszélyes festményeken át egészen a kereskedelmi logók, jelvények és ábrázolásmódok széles skálájáig, melyek a délnyugat (és az ország más részeinek) turista célpontjait elárasztják. Ehhez járulnak még a középiskolák és a főiskolák

kabalái, melyek mintegy állandósítják az őshonos amerikaiakkal kapcsolatos sztereotípiákat.” (PEWEWARDY, 1991, 1998) Az így közvetített sztereotípiák különböző fokozatokban jelentkeznek

*„...a szélsőségesen pejoratívól a mesterkélt idealisztikusig, az indiánok civilizálatlan primitív emberekként és bájos asszonyokként való történelmi beállítástól napjaink rezervátumokba szorított misztikus környezetvédeőig vagy iskolázatlan, alkoholista bingójátékosáig.” (MIHESUAH, 1996)*

Az afroamerikaiak, a spanyol amerikaiak és a japán származású amerikaiak számára hitelesen és beavatott szemszögből megírt, kulturálisan megerősítő könyvek igen változatosak és nagyszámban kaphatóak. A más színes bőrű csoportok számára készült ilyen jellegű könyvek száma is egyre növekszik. A *Multicultural Review* ezek hasznos forrása lehet. Ebben a kiadványban rendszeresen megjelenik az ajánlott könyvek, filmek, videokazetták és mikrofilmek listája. A fent említett források az etnikai csoportok széles skálájával foglalkoznak, mint a hmongok, a thaik, a laosziak, a kambodzsaiak, a vietnamiak és a Fülöp-szigetektől származók csakúgy, mint az őshonos amerikaiak, Puerto Ricó-iak, valamint az afrikaiak, a mexikóiak, a kínaiak, a japánok, a zsidók, a romani és a karib-szigeteki származású amerikaiak. A vizsgált témák szintén széles skálán mozogtak. Szerepeltek köztük a férfi és női szereplőket érintő szempontok, történelmi és kortárs kérdések, perspektívák, életrajzok, önéletrajzok és képeskönyvek, novellák, kitalált és valós alapú regények, mítoszok és népmesék, versek és mondókák, irodalmi kritikák és tudományos értekezések. Mint a tankönyvek értékes kiegészítői, megvan bennük a lehetőség, hogy nagymértékben gazdagítsák a diákok ismereteit az eltérő etnikai háttérű csoportok kultúrájáról, történelméről és életpaszatlatáról.

## A tömegkommunikáció mint kulturálisan releváns tananyag

A tömegkommunikáció a kulturális pluralizmussal kapcsolatos tananyag hatékony forrásait nyújtja. Gyakran azonban az így közvetített képek és információk ellentétesek azzal, amire valóban szükségünk van, s ezért tanításkor helyesbítenünk kell azokat, vagy szembe kell szállni velük. Az is előfordul azonban, hogy ennek épp az ellenkezője igaz. Vannak olyan műsorok is, amelyek az etnikai csoportokról és azok tapasztalatairól pozitív módon szólnak, sőt jól kiegészítik a tanítást. Akár így, akár úgy, a közvetítések igen könnyen hozzáférhetőek a gyerekek számára, befolyásuk pedig túl erőteljes ahhoz, hogy a tanárok ne vegyenek tudomást arról, ahogyan a televízióműsorok, filmek, újságok, magazinok és zenei videók az etnikai csoportokat és a velük kapcsolatos kérdéseket ábrázolják. A tanulók az így szerzett információkat és azok hatásait az iskolába is magukkal viszik. A tömegkommunikációban szereplő etnikai sokszínűséget a tananyag egyik elemévé kellene tenni.

Önmagában csak a televízió is rendkívüli szerepet tölt be, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy nézők milliói naponta több órát töltenek a készülékek előtt. PERKINS (1996) éppen emiatt nevezte a televíziót „mindenütt jelenlévőnek”, ami mennyiségi és minőségi szempontból is igaz. A mennyiségi hatás pusztán számokban is jól kifejezhető, ha megnézzük, hogy naponta hány órát töltenek a gyerekek a televízió előtt. Átlagos becslések szerint ez az idő hetente mintegy 20–25 órát tesz ki. A gyerekek által nézett műsorok között számtalan rajzfilm, film, zenei videó, hírműsor, dokumentumfilm, főműsoridőben vetített sorozat, „klasszikus családi

film” és mérhetetlen mennyiségű reklám szerepel. Ha ez így megy tovább, mire a tanulók befejezik a középiskolát, több időt töltenek a tévé előtt, mint a tanteremben (PERKINS, 1996). Ami a minőséget illeti: a televíziós műsorok mindig is közreműködtek az ismeretterjesztésben, a fogyasztói piac formálásában, a vélemények alakításában, valamint az etnikai és a társadalmi különbségekkel kapcsolatos értékrend manipulálásában.

### **Az etnikai sokszínűség médiareprezentációjának változása**

A médiában szereplő színes bőrű csoportok ábrázolása mennyiségi és minőségi szempontból általában nagyon hasonló a tankönyvek és az irodalmi művek vizsgálata során tapasztalt tendenciákhoz. A sokszínűség megjelenítése növekszik, egyre pozitívabb és változatosabb, de még mindig nem problémamentes. Az etnikai csoportok szerepeltetésekor aránytalanul előnyben részesítik az afroamerikaiakat, és a színes bőrűek leggyakrabban a konkrét etnikai tartalmú műsorokban jelennek meg. A hét bármely napján, a nap bármelyik szakában, bármilyen tulajdonban lévő csatornára kapcsolunk is, sok afroamerikai fogunk látni. Van úgy, hogy a műsor minden szereplője fekete, és a közeg is életmódjukra utal. Más műsorokban állandó mellékszereplőként vannak jelen. Sokat szerepelnek az országos és a helyi adók hírműsoraiban is, bemondóként és riportalanyként egyaránt. Egyre növekszik a számuk a filmiparban is, a kamerák előtt csakúgy, mint mögöttük. Egyformán megtalálhatók a sztár- és mellékszerepekben, írók, producerek, rendezők, műszakiak kerülnek ki közülük, s olyan produkciókban dolgoznak, ahol nem kizárólag őket foglalkoztatják, hanem gyakran főleg fehéreket.

Ugyanez a népszerűség azonban nem terjed ki a spanyol amerikaiakra, az őshonos amerikaiakra és az ázsiai származású amerikaiakra. Csak ritkán jelennek meg a képernyőn, akkor is legfeljebb a szórakoztató tévéműsorok vendég előadóiként vagy a kifejezetten etnikai vonatkozású filmek szereplőiként. Az ázsiai vagy spanyol amerikai származású bemondók inkább a helyi, mint a nemzeti tévétársaságok alkalmazásában állnak. A mexikói származású amerikaiak tehát gyakran szerepelnek a délnyugati hírműsoraiban, míg a japán és a kínai származásúak (főleg hölgyek) inkább Kaliforniában, Hawaiiiban és Washingtonban tűnnek fel. A Puerto Ricó-iak sokat szerepelnek New Yorkban, de máshol nem. Az afroamerikaiakkal összehasonlítva azonban a fenti etnikai csoportok médiabeli szereplése elhanyagolhatóan mondható. Egy-egy színész, történelmi dokumentumfilm és különleges rendezvény kivételével az indiánok szinte egyáltalán nem jelennek meg a médiában.

### **A változás nem mindig pozitív irányú**

Az etnikai vonatkozású műsorok számbeli növekedése azonban még nem biztosíték a tartalom jó minőségére. Előfordul, hogy az etnikai csoportokat pozitív színben tüntetik fel, ugyanakkor finoman mégis sztereotipizálják őket. Ez történhet például a téma, a fókusz, a párbeszéd, a megszemélyesítés és a jellemábrázolás eszközével. A helyzetkomikumon alapuló történetek állandóan ismétlődő cselekménye, ahol a nő a családi békefelteremtő szerepét játssza, mintegy állandósítja a nőkről alkotott hagyományos képet, vagyis hogy a családban ők jelentik az érzelmi központot, ők a békefenntartók, a táplálék forrásai és az erkölcsi

normák őrzői. A feketéket szerepeltető tévéműsorok legtöbbje bohózat, gengszterekről, bűnözőkről, valamint a divatos nagyvárosi tinédzserek és ifjak életéről szól. A hírműsorokban az erőszakos bűncselekményekről tudósító jelentések leggyakrabban spanyol amerikaiakat és afroamerikaiakat mutatnak. Néhány napközben sugárzott magazinműsor arról híresült el, hogy afroamerikai, spanyol amerikai és európai származású amerikai fiatalokat csábít be vendégnek a gengszterbandákkal, az erőszakkal és az érzelmileg bántalmazó, instabil párkapcsolatokkal kapcsolatos stúdióbeszélgetésekre.

Sokszor az is éppen ellenkező hatást vált ki, amikor a médiát az etnikai csoportokra vonatkozó negatív sztereotípiák ellensúlyozására használják, s valójában inkább felerősítik azt, amit el szeretnének oszlatni. Jó példája ennek a *Pocahontas* című, 1995-ös Disney-rajzfilm. Tanulságos kritikájában PEWEWARDY (1996/1997) leírja, hogy ez a film miként állandósítja az őshonos amerikaiakkal kapcsolatban amúgy is régóta fennálló sztereotípiákat. Pocahontast szűzies, negédes lányként állítják be, aki olyannyira elkötelezett a fehér ember iránt, hogy még saját közösségének kulturális törvényeit is hajlandó megszegni érte. PEWEWARDY szerint a fiatal, őshonos amerikai nőnek ezt a képét kifejezetten az európai eredetű amerikai mitológia kedvéért találták ki. Állítása szerint a „mennyei hercegnő” koncepciója valószínűleg angol és nem őshonos amerikai eredetű. A film szóhasználata a sztereotípiák és a rasszizmus megnyilvánulásait közvetíti a nézőnek. Az őshonos amerikaiakat gyakran emlegetik „vadaknak”, „pogányoknak”, „ördögöknek”, primitíveknek”. Ebbe a kategóriába tartozik a *Vadak, vadak* című filmzene szövege is. Csakúgy, mint a tankönyvek, a film is kerüli az angolok és az óslakosok találkozásának sötétebb aspektusaival való szembesülést: nem vesz tudomást az angolok kapzsiságáról, őszintétlenségéről és hegemoniatörekvéséről. A *Pocahontas* sztereotípiái nem égbekiáltóan feltűnőek. Akik nem ismerik jól az őshonos amerikai kultúrát, és nem tudják, milyen tapasztalataik voltak a történelem során az európaiakkal, azok észre sem veszik.

Egy másik példa arra, hogyan próbálják az indiánokat a sztereotípiák okozta károkért kompenzálni: eldöntötték, hogy a 2000-ben kibocsátandó egydollárosra Sacagawea képét vésztetik (FIGLAR, 1998). Az amerikai pénzverde igazgatója, PHILIP DIEHL ezt egyrészt a Sacagawea iránti, másrészt általában az indiánok iránti tisztelet kifejezésének tekinti. Sacagawea sosen törzsbeli fiatal lány volt, aki bátorságával, nagylelkűségével, vendégszeretettel és tolmácsolással segítette Lewis és Clark 1804-es expedícióját a nyugati határterületre. Bizonyára lesznek olyan indiánok, akik egyetértenek majd ezzel, és örülnek, mások viszont csak jelképes gesztusnak és a fontosság félreértelmezésének fogják tekinteni. Az ellenkezés egyik kiváltója lehet például az, hogy egy tinédzser részesülhet-e ekkora megtiszteltetésben. Úgy tartják, Sacagawea mindössze 16 éves volt, amikor csatlakozott Lewis és Clark expedíciójához. Továbbá – sokak szerint – egész szerepe is kérdéses, hiszen hírnevét a fehérek megsegítésének és nem saját etnikai közössége támogatásának köszönheti. Ráadásul senki sem tudja biztosan, hogy milyen volt. DIEHL eredetileg úgy gondolta, hogy ezt a nehézséget áthidalhatják, ha az érme őshonos amerikai nőként ábrázolja a Szabadság allegorikus figuráját, s ez jelképezné Sacagaweát (FIGLAR, 1998). Végül egy fiatal új mexikói szobrász, GLENNA GOODCARE alkotását választották, modellje egy sosen középiskolás lány volt.

E tények további kérdéseket vethetnek fel Sacagawea jelentőségéről és megítéléséről. Az is felmerül, hogy vajon az indiánokat csak abban az esetben ismerik-e el, ha a főáramlathoz tartozó fehéreket, azok kultúráját, társadalmát és ideológiáját *szolgálgják*? Hol van abban a kulturális egyenlőség, ha tisztázatlan háttérű személyek közreműködését dicsőítjük, és a fontosság és a szolgaság mértékétől függ? A fenti példa és a „kétséges megkülönböztetésekkel” kapcsolatos kérdések más színes bőrű csoportok vonatkozásában is érvényesek. Jól mutatják

ezt azok az ironikus és konfliktusos üzenetek, melyeket MORGAN FREEMAN (egy afroamerikai férfiszínész) Oscar-díjra való jelölése váltott ki a legjobb férfi mellékszereplő kategóriában. A színész a *Miss Daisy sofőrje* című filmben egy idős fehér nő sofőrjét játszotta.

### Etnikai sokszínűség a hírekben

A hírműsorok további forrásai a színes bőrű emberekkel kapcsolatos tananyagban. Sajnos az így közvetített információ és képi megjelenítés nagy része negatív és sztereotipizáló. C. CAMPBELL (1995) kutatásai ennek a tendenciának konkrét példáival is szolgálnak. 29 város 39 órányi helyi hírműsorának szöveganyagát elemezte, hogy megnézzék, hogy rasszizmus és az etnikai kérdések vonatkozásában milyen szimbolikus üzeneteket és „áthallásokat” közvetítenek. CAMPBELL arra jutott, hogy a televíziós műsorok erősítik a színes bőrű emberek láthatatlanná tételét, marginalizálását, a velük kapcsolatos téves nézeteket és a „beolvadás mítoszát”. Ez nagyon hasonlít a tankönyvekben megmutatkozó tendenciára, vagyis igyekeznek elkerülni az etnikai és a kulturális sokszínűség vitás aspektusait, és a rasszok közötti harmónia erőltetett hangsúlyozására törekcsenek. A televíziós hírekben ezt úgy érik el, hogy néhány kiemelkedő teljesítményű embert állítanak a középpontba, akik annak „bizonyítékai”, hogy Amerikában már nem létezik egyenlőtlenség, társadalmi igazságtalanság és hatalmi különbség, vagy ha mégis, az egyéni kezdeményezéssel könnyen legyőzhető.

CAMPBELL (1995) szerint a televíziós hírszervezetek körében a sztereotipizálás elég gyakori, „az etnikai kisebbségekről és társadalmi osztályokról olyan hegemonikus konszenzust ábrázol”, amely életben tartja a fehér, a főáramlathoz tartozó Amerikán kívüli életről szóló mítoszokat. Ennek következményei mélyrehatóak lehetnek.

Amikor a helyi hírműsor nem vesz tudomást a középosztálybeli, amerikai/domináns kultúra paraméterein kívül létező életről, akkor azt a felfogást erősíti, hogy a kisebbségi kultúrák kevésbé fontosak, marginális helyzetben vannak. Amikor az újságírók a kisebbségi közösségek életéről igyekeznek beszámolni, de nem akarnak tudomást venni a színes bőrű emberek magatartásáról, felfogásáról, akkor helyzetüket összetettebbé teszik. Amikor a hírműsorok fenntartják a nem fehér amerikaiakkal kapcsolatos sztereotípiákat, miszerint éretlen, barbár, hanyag emberekről van szó, akkor azt a felfogást erősítik, hogy ezek a csoportok „másrilyenek” és veszélyesek.

### Az etnikai sokszínűségről alkotott kép kialakítása

Az etnikai csoportokról és kérdésekről közvetített kép gyakran pontatlan. Ennek kiváló példája található az *Egy másik világ: ahogyan a gyerekek látják a kisebbségeket és társadalmi osztályokat a média közvetítésében* c. tanulmányban. A felmérést SNELL PERRY és társai végezték. 1200 tíz és tizenhét év közötti gyereket és fiatalot kérdeztek, közöttük egyenlő arányban voltak európai, ázsiai, spanyol és afrikai származású amerikaiak. A felmérés általános érvényű eredménye, hogy mind a négy etnikai csoport képviselői:

- úgy érezték, hogy a tévé által közvetített etnikai vonatkozású képek nem minden esetben hatnak rájuk biztatóan;

- úgy látták, hogy a spanyol és az afroamerikaiak negatívabb szerepekben tűnnek föl, mint az európai és az ázsiai származású amerikaiak;
- már egészen kis koruktól fogva tisztában vannak a média sztereotípiáival;
- értik, hogy a televízióknak fontos véleményformáló ereje van.

Ahogy az egyik afroamerikai gyerek megfogalmazta: „Az emberekre inspirálóan hat, amit a tévében látnak. Ha pedig nem látják magukat, akkor mások szeretnének lenni.” (J. ALLEN, 1998) A *Roper Organization* (1993) megállapította, hogy az Egyesült Államok legtöbb lakosa inkább a televíziós hírműsorok információira támaszkodik, és azokat megbízhatóbbnak találja, mint az újsághíreket. Az egyes emberekről prezentált képek nagyon könnyen *vita nélkül elfogadott* igazsággá válnak, ezt aztán általánosítással magára a kisebbségi csoportra is kiterjesztik.

Az, hogy a tömegkommunikációs eszközök az etnikai kisebbségeknek, tapasztalatainknak milyen szerepet szánnak, nagymértékben befolyásolhatja a nézők viszonyulását a saját és a sajátjukétól eltérő csoportokhoz. Ez a befolyás lehet kognitív, érzelmi, pozitív, negatív, zavarba ejtő és éleslátó. CORTÉS (1995) szerint:

*„A médiával – mint multikulturális információforrással – kapcsolatos kérdések esetében sokkal többről van szó, mint egyszerűen csak a pontosságról. Ha a hírműsorokban állandóan bizonyos témákat ismételtetnek, az aránytalanul felerősíthet valamilyen korlátozott képet adott csoportról még akkor is, ha a hírek önmagukban helytállóak... Hasonlóképpen a szórakoztató műsorokban gyakran megjelenő etnikai képek is a nézők ezen »ismereteit« bővítik, különösen, ha a hírek és a szórakoztató műsorok információi egybevágóak, és erősítik egymás témáit, a kérdések megközelítési módját, tartalmát, perspektíváját és gyakoriságát.”*

A szórakoztató és a hírközlő média e tevékenysége egyfajta *ideológiai irányítás* (SPRING, 1992). Az információ szándékos szelektálásával konkrét erkölcsi, politikai és társadalmi értékrendeket kívánnak átadni. Álljon itt erre két példa. Az első: a Public Broadcasting Station (PBS) *Ethnic Notions (Etnikai fogalmak)* c. műsora (BIGGS, 1987). Ez a produkció szívbe markoló történelmi elemzést nyújt arról, ahogyan a televízió és a mozifilmek megteremtették és szinte iparosították a feketék sztereotipizált jellemzését. A másik példa: *Killing Us Softly* (Finoman végeznek velünk, LAZARUS, 1979), valamint folytatása: *Still Killing Us Softly* (Még mindig megpróbálnak végezni velünk, LAZARUS, 1987), a Cambridge Documentary Films produkciója. Ez a két film azt mutatja be, hogy a fehér nőkről alkotott szexista és kizsákmányoló képeket és az ellenük irányuló erőszakot miként ábrázolják, ápolják, tárják fel a televízióban és a nyomtatásban megjelenő hirdetésekben. A valós helyzet szívszorító bemutatása ez, még úgy is, hogy színes bőrű nőkről nem esik szó, egy mellékes megjegyzést kivéve. Remélhetőleg 1987 óta nagymértékben megváltozott a különböző etnikai csoporthoz tartozó nők ábrázolása. Ennek igazolásához azonban alapos kutatásokra és elemzésekre lenne szükség.

PERKINS (1996) szintén jó példával illusztrálja, ahogyan a televízió a kulturálisan érzékeny tanítás szempontjából fontos ismereteket megteremti. PERKINS az afroamerikai nők és lányok saját fizikai vonzerejéről alkotott képét befolyásoló televíziós műsorokról szóló kutatásokat vizsgálta. A média által közvetített szépségfogalom európai standardokon alapszik, jóllehet ezek idealizált, szexista és megalapozatlan képek. Az ideális szépség ezek szerint magas, karcsú, jó kedélyű, szőke, kék szemű, haja, foga, bőre tökéletes. Minden szempontból – beleértve az

intim, a szociális és a gazdasági területeket – sugárzik belőle a magabiztosság, a szexualitás és a kívánatosság. Az afroamerikai nők megváltoztathatatlan jellemzői (bőrszínük, a hajuk minősége, csontszerkezetük, testalkatuk) teljesen lehetetlenné teszik, hogy valaha is elérjék ezt az ideált. Emellett túl gyakran ábrázolják őket nagydarab, szexuális vonzerő nélküli, erőszakos, tolakodó, arcátlan, veszekedős háрпиaként. Az ilyen megjelenítés erősen hozzájárul a közvélemény szépségről alkotott képének kialakításához, és erős negatív hatással lehet a csúnyának ítélt emberek szociális önbizalmának alakulására (DATES–BARLOW, 1990).

Az *ideológiai irányítás* nem korlátozódik a tömegkommunikáció és a népszerű kultúra eszközeire. Az oktatás orgánumai, a tankönyvek, oktatófilmek és videók szintén ellátják ezt a feladatot. A hangvétel, témaválasztás, szöveg, környezet, forma és jellemfejlődés olyan „nézőpontbeli élményt” közvetítenek, mely az olvasókat, nézőket bizonyos szociális, politikai és ideológiai állásfoglalásra készíti (ELLSWORTH, 1990). Az elmúlt 25 évben végzett médiakutatások meggyőző bizonyítékokkal szolgálnak arról, hogy az oktatási filmek, videók és fényképek nem semleges módon közvetítik a tartalmat. Sőt, a tartalom kifejezetten konkrét kulturális, szociális és politikai jelentést hordoz (ELLSWORTH–WHATLEY, 1990).

Egyes programok határozott fejlődést jelentettek a társadalom etnikailag befogadó és egyenlőségre törekvő átalakításában, ez világlik ki a műsorkészítés egyre több fázisában – szövegírás, gyártás, rendezés és előadás – részt vevő nők és etnikai csoportok növekvő számából is. Más műsoroknál viszont ez nem annyira egyértelmű. Miért van az, hogy a japán, a kínai és Fülöp-szigeteki származásúak szerepet kaphatnak a helyi és az országos hírműsorokban, de szinte egyáltalán nincsenek jelen a főműsoridő szórakoztató programjaiban? Hogy van az, hogy az indiánok megjelenhetnek az ökológiai kérdéseket, illetve a hagyományos gazdálkodás és az ipari fejlődés közti konfliktusokat tárgyaló dokumentumfilmekben, de a főáramlat hír- és szórakoztató műsoraiból teljesen kizárják őket?

Az egészen finom, rejtett sztereotípiák, amelyeket a filmek, a televízió, a videók és a média más, népszerű formái közvetítenek, érzelmi és pszichés sérüléseket okozhatnak adott csoporthoz tartozó gyermekekben, de másokban is (PEWEWARDY, 1996/1997). MIHESUAH (1996) alternatív magyarázatokkal és hasznos tanácsokkal szolgál annak a 24, leginkább elfogadott sztereotípiának az ellensúlyozására, melyeket a tömegkommunikációs eszközök az indiánokról közvetítenek. Ilyen sztereotípiák: hogy mind egyformák; azért győzték le őket, mert eleve alsóbbrendűek voltak; harciasak és árulók; pénz nélkül is vásárolhatnak a kormánytól, sztoikusok és nincs humorérzékük; semmi olyannal nem járulnak hozzá a társadalom fejlődéséhez, ami a társadalom egésze számára értékes lehetne.

A média által közvetített mítoszok és más, etnikai vonatkozású tévhitek leleplezése a kulturálisan érzékeny nevelés központi feladata. Az is nagyon fontos, hogy a diákok és a tanárok egyaránt tisztában legyenek azzal, hogy a tananyag nemcsak az az ismeretanyag, amit az iskolában tanítanak. Azok az élmények, melyek a gyerekeket az iskolán kívül – például a tömegkommunikációs eszközök révén – érik, szintén jelentős mértékben hatnak a tanulásra. Az iskolák gyakran átsiklanak efölött, mert ezeket az információkat hivatalosan senki sem nyilvánítja „tananyagként”. Ugyanakkor sok tanuló egyetlen kapcsolódási pontja az eltérő etnikai háttérű emberekhez a média. Mások számára a média képei útmutatóul szolgálnak, hogy a társadalom hogyan tekint saját etnikai csoportjára és értékrendszerére. Akár így, akár úgy, a *társadalmi tananyagot* (CORTÉS, 1991) a diákok magukkal hozzák az iskolába, s ezzel a tanároknak meg kell birkóznuk, amennyiben a nevelést kulturálisan érzékeny módon kívánják folytatni.



### A kulturálisan sokszínű tananyag hatásai

A multikulturális tananyag hatásait a gyengén tanuló színes bőrű diákokra itt csak az olvasás, írás, matematika és a természettudományos tantárgyak szempontjából vizsgáljuk. Ennek öt fő oka van. *Először*: hasznos és pedagógiai indokolt, hogy a kulturálisan érzékeny nevelés alkalmazását és hatásait az általában a legfontosabbnak tartott területekre összpontosítsuk. *Másodszor*: a matematika, a természettudományok, az olvasás és az írás a legtöbb iskola tanulmányi magját alkotják, és rendszerint ezeket a tárgyakat kéri számon a tanulók felmérésekor is. *Harmadszor*: az olvasási készség jelentősen befolyásolja a többi tárgyból mutatott tanulmányi szereplést is. *Negyedszer*: a matematikának és a természettudományoknak (különösen a haladó kurzusoknak) komoly szerepük van, erős érdekek fűződnek hozzájuk. Azok a tanulók, akik e kurzusokra bejutnak, és ott jól is szerepelnek, a továbbtanulás és a karrierépítés kulcsának tekintik ezeket. *Ötödször*: az olvasással és az írással kapcsolatban jóval több kutatási eredmény és gyakorlati útmutató áll a rendelkezésünkre, ami a multikulturális nevelés szempontjait illeti, mint az összes többi tárgyból. Matematikából és a természettudományos tárgyakból pedig sokkal több oktatási reformot hajtottak végre – hogy növeljék a színes bőrű (különösen a spanyol és az afroamerikai), valamint a lány tanulók részvételét –, mint bármely más tárgyból. Ahogyan arról már szó volt, a teljesítményt általában a tanulmányi eredményekből, standardizált tesztek eredményeiből, a tantárgyakból elért osztályzatokból és egyéb, a tanulmányi szereplésre utaló jegyekből és értékelésből összerakott képként fogják fel. Idetartozik a fontos tárgyak haladó szintű tanulása, az órai részvétel mennyisége és minősége; a tanulás iránti komolyabb érdeklődés és motiváció; a tanulók körében érzékelhető hatékonyság; és bizonyos konkrét tanulmányi programok követelményeinek való megfelelés.

### AZ ÍRÁS ÉS AZ OLVASÁS TERÉN ELÉRT EREDMÉNYEK

A multikulturális nevelés hatása az írás-olvasásban elért eredményekre általában a *kísérleti* és *speciális projekteknek* köszönhető, nem pedig a rendszeresen tanított tananyagnak, témáknak, készségeknek vagy kurzusoknak. Ezek a projektek gyakran kombinálják az írás-olvasás tanítását valamilyen etnikai irodalom tanulmányozásával. Bár kevés ilyen jellegű programról van információ, amit tudunk, az következetesen támogatja a kulturálisan érzékeny tanítás pedagógiai erejével kapcsolatos elméleti állításokat. Az alábbiakban ilyen programok tanulmányi eredményre tett hatásáról lesz szó.

Az írás-olvasás tanításában kulturálisan pluralista tananyagot alkalmazó egyik ilyen „speciális projekt” a Multicultural Literacy Program (MLP) (DIAMOND–MOORE, 1995), amit Michigan állam Ann Arbor, Inkster és Ypsilanti nevű iskolai körzeteiben folytattak négy éven át multi-etnikus diákpopoláció körében, az óvodától a nyolcadik osztályig terjedő korcsoportban. A projekt során multi-etnikus irodalommal – beleértve a nyelvi megközelítést is – foglalkoztak egy szociokulturálisan érzékeny tanulmányi közegben. A felhasznált irodalom ázsiai amerikai, spanyol amerikai, őshonos amerikai, afroamerikai és őshonos hawaii eredetű népmeséket, dalokat, dalszövegeket, verseket, szépirodalmat, esszéket, életrajzokat és önéletrajzokat tartalmazott.

A program tervezői azért döntöttek úgy, hogy a multikulturális irodalom felhasználásával tanítják az írást és az olvasást, mert ez összhangban van a diákok kreatív gondolkodásával,



és rávilágít a különböző népek közös emberi vonásaira. Az irodalom hathatós eszköze a társadalmi igazságtalanságokkal való konfrontálódásnak, az egyenlőtlenségek láthatóvá tételének, az egyéni és a politikai problémák megoldása keresésének és annak, hogy a diákok a számukra másként nem hozzáférhető kérdéseket, érzelmeket, gondolatokat és életutakat megismerjék. Az ilyen irodalmi találkozások segítenek abban, hogy

*„kritikus olvasókká váljanak, akik – miközben megtalálják a saját igazságukat – megtanulják, hogy a világ több szemszögből is nézhető, ... megalapozott információkra és racionális gondolkodásra épülő döntéseket hoznak arról, hogy a környezetükben fennálló igazságtalanságokat hogyan lehetne a leghatékonyabban orvosolni”. (DIAMOND–MOORE, 1995)*

Semmilyen mérhető adat (standardizált teszteredmények vagy évfolyamátlag) nincs a birtokunkban arról, hogy az MLP hogyan hatott a tanulók teljesítményére, de a siker másmilyen indikátorai nagyon is léteznek. Ezeknek az indikátoroknak a kidolgozói és alkalmazói a tantervekben végzett megfigyeléseikre és a diákok munkáinak elemzésére alapozva állítják, hogy a program pozitív hatású. A fenti értékelési szempontok szerint a diákok:

- nagyobb érdeklődéssel és örömmel olvasták a multikulturális könyveket,
- általában pozitívabban viszonyultak az írás-olvasás tanulásához,
- bővült az írott nyelv különböző formáival, szerkezetével, funkcióival és használatával kapcsolatos tudásuk,
- javult szókincsük, mondatfűzésük és dekódolókéességük,
- jobb lett a teljesítményük olvasásból, szövegértésből és írásból,
- hosszabb, érthetőbb és összefüggőbb fogalmazásokat írtak,
- megnőtt az olvasási sebességük, olvasásuk folyékonyabbá vált,
- megnövekedett az önbizalmuk és az önbecsülésük,
- jobban megbecsülték önmaguk és mások kulturális örökségét. (DIAMOND–MOORE, 1995)

Ezek az eredmények egyaránt jellemzőek voltak az eltérő etnikai és kulturális háttérrel rendelkező, valamint a különböző intellektuális képességű tanulóakra. A fenti megállapítások összhangban vannak más kutatók, például MASON–AU (1991), BISHOP (1992), valamint NORTON (1992) eredményeivel is. Ezek a szakemberek szintén úgy találták, hogy ha a gyerekek olyan szereplőkkel, közegekkel és eseményekkel találkoznak tanulmányaik során, melyek nagyon hasonlók saját élettapasztalatukhoz, akkor a *Multicultural Literacy Program* által kiváltott eredményekkel szinte teljesen megegyező tanulmányi, egyéni és társadalmi sikereket érnek el.

Egy másik – szintén irodalmi alapú – írás-olvasást tanító program, ami a tanulmányi eredmények javulását hozta, a *Webster Groves Writing Project* (WGWP). Ez a program a kulturálisan érzékeny pedagógia számos elemét tartalmazta, de most csak a tananyag tartalmával foglalkozunk. A projektet Missouri államban egy kis kertvárosi, gazdasági szempontból heterogén iskolai körzetben végezték, és mintegy 4400 tanulót érintett, akiknek háromnegyede európai származású, egynegyede afrikai amerikai volt. Az iskolakörzetben öt önkormányzat működött: Webster Groves, Rock Hill, Warson Woods, Glendale és Shrewsbury egy része (KRATER és munkatársai, 1994). A legaktívabb időszakban 14 angol szakos (vagyis anyanyelvi) tanár és

293 6–12. osztályos tanuló vett benne részt. Eredetileg csak az afroamerikai növendékekre koncentráltak, de az első két év után minden, az évfolyam szintje alatt teljesítő tanulót bevontak a projektbe a részt vevő tanárok osztályaiból.

A WGWP nyolc kulcsfontosságú alapelv és stratégia köré szerveződött, melyek az afroamerikai kultúra jellegzetességeit és alkotásait kombinálták az írástanítás irodalmi megközelítésével. A következő alapelveket követték:

- a diákok erősségeire építettek;
- a tanítást egyénivé és személyessé tették;
- biztatták az együttműködő tanulást;
- növelték az anyanyelv szerepét az iskolában;
- számítógépeket használtak;
- fokozták az írásban és olvasásban való egyéni részvételt;
- „kulturális hidakat” építettek;
- széles körű műveltséget nyújtottak.

A tananyaghoz kapcsolt afroamerikai kultúra elemeiként megjelentek a novellák és az élőbeszéd stílusában írott elbeszélések. Végeztek szóbeli nyelvi elemzéseket; gyakorolták a mesemondást, a forgatókönyv-olvasást, a színdarabírást. Verseket, szólásokat és idézeteket memorizáltak. Felelgetős játékokat, színdarabokat, a különböző irodalmi formák által képviselt nyelvi variánsokat próbálták ki. Foglalkoztak az afroamerikai történelem tényeivel is. A kulturális jellemvonások tanításakor olyan kiemelkedő írók alkotásaiból használtak szemelvényeket, mint LANGSTON HUGHES, VIRGINIA HAMILTON, ALICE WALKER, RICHARD WRIGHT, PAUL LAWRENCE DUNBAR, GWENDOLYN BROOKS, TONI MORRISON, STERLING BROWN és NIKKI GIOVANNI.

A WGWP-nek a tanulók teljesítményére gyakorolt hatását standardizált tesztekkel, a diákok írásbeli munkáinak elemzésével és a növendékek viselkedésének megfigyelésével mérték fel. Minden téren jelentős javulást észleltek. Az első év végére ebben a körzetben a részt vevő tanulók írásbeli felméréseinek eredménye átlagosan 2,0 ponttal javult, míg a többi tanuló mindössze 1,6 pontos javulást ért el. A projektben részt vevő diákok az általános középiskolai osztályokban 2,3, a középiskolában pedig 1,7 ponttal javítottak. Az ezt megelőző években a körzetben végzett írásfelmérések átlagosan 1,0 pontos javulást mutattak egy tanév alatt.

A projekt következő éveiben minden résztvevő folyamatosan többet javított az íráseredményein, mint többi társa. A fekete diákok szereplése is összehasonlítható volt a projekt többi tanulójával. Az írásfelmérések eredményei a növendékeknél átlagosan 0,7 és 4,0 pont közötti javulást mutattak a program első négy éve alatt. Ez az eredmény megegyezett a programban részt vevő többi tanulóéval, de kissé elmaradt a körzet összes tanulójának átlagos teljesítménye mögött, melynek javulása 1,0 és 4,6 pont közé esett. A javuló tendencia csak egyetlen alkalommal változott meg. Ez a projekt második évében jelentkezett a 9. és a 10. osztályos tanulók körében, amikor minden résztvevő és afroamerikai növendék teljesítménye csökkent. Az afroamerikai diákok összesített osztályzata – minden javulás ellenére – írásból továbbra is lényegesen alacsonyabb maradt, mint az iskolai körzet többi tanulójé (KRATER és munkatársai, 1994).

A Webster Groves Writing Project a munka ötödik évében a helyi, körzeti értékelésről állított Missouri állam írásfelmérő tesztjeinek használatára. Az eredmény ismét pozitív volt. A nyolcadikosok 67 százaléka (215 tanuló) az állami átlag fölött, 14 százaléka (45 tanuló) pedig az állami átlag alatt teljesített. A Missouri állami írásfelmérőt megíró összes diák közül mindössze 6 százalék ért el 5 vagy 5,5 pontot a maximálisan kapható 6 pontból, 20 százalékuk azonban a Webster Groves Writing Project résztvevője volt (KRATER és munkatársai, 1994). A felmérők pontjai mellett a program pozitív hatásaira egyéb indikátorok is utaltak. Az írásbeli munkák javulást mutattak a gondolatok rendszerezése, a szavak kiválasztása, a bevezetés és befejezés írása, a koncentrált gondolkodás és az érthető fogalmazás terén. Kiváltképp jellemző volt ez az afroamerikai diákokra. A Webster Groves Writing Project általános sikerét látva az iskolakörzet az óvodától a 9. osztályig terjedő korcsoport matematikatanításában is alkalmazni kezdte alapelveit és módszereit, két további iskolakörzet pedig e projekt alapján átalakította írástanítási programját.

GRICE és VAUGHN (1992) további bizonyítékait nyújtják annak, hogy az etnikai tartalmú irodalom felhasználása javítja a tanulók írásbeli teljesítményét. Harmadik osztályos afrikai amerikai és fehér gyerekek körében vizsgálták a tanulók reakcióit az afroamerikai kultúrát tartalmazó irodalmi szemelvényekre, vagyis az afroamerikai témájú, cselekményű, szereplőjű és közegű képeskönyvekre, regényekre, életrajzokra és költeményekre. Olyan olvasmányokat válogattak össze, melyek erősítették a kulturális örökségre való büszkeség érzését, dicsérték a kiváló afroamerikai emberek érdemeit, növelték a közösség iránti elkötelezettséget, megbecsülték a családot, és a fiatal olvasóknak egyfajta megerősítést is nyújtottak azzal, hogy önbizalmukat növelték és döntéshozó képességüket fejlesztették. Négy *minőségi indikátort* használtak annak megállapítására, hogy ez a tananyag milyen mértékben hatott a tanulókra:

1. *Szövegértés* (Megértették-e a gyerekek, hogy miről szoltak a könyvek?)
2. *Hitelesség* (Elképzelhetőnek találták-e a tanulók, hogy a történet és szereplői akár valóságosak is lehetnek?)
3. *Identitás és beleélés* (Tudtak-e azonosulni a történettel?)
4. *Értékelés* (Tetszettek-e a gyerekeknek a könyvek? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?)

A projektben használt huszonnégy könyv közül huszonegyet a *kulturálisan tudatos*, hármat pedig az *olvasztótégely* kategóriába soroltak. Ez utóbbiak szereplői a középosztályhoz tartoztak, és nem határozták meg konkrétan az etnikai hovatartozásukat. A könyvek között húszt képeskönyv volt, kettő ifjúsági életrajz, négy pedig realista regény, melyek szereplői korban közel álltak a harmadikos olvasókhöz. A történetek szituációi, a szövegek fókusza és műfaja egyaránt tartalmazta az afroamerikai kulturális örökséget, életrajzokat, közösséget, családi köteleket, barátságot, költészetet, férfiak és nők életét. A program kiválasztott résztvevői két évvel voltak lemaradva saját évfolyamuk szintjéhez képest, és a matematikai teljesítményfelmérő tesztben 25 százalék alatti eredményt értek el. A vizsgálat kezdete előtt ezek a gyerekek a kísérletben szereplő könyvek nehézségi fokához hasonló szintű könyveket használtak. Képesek voltak a cselekmény követésére, a szereplők valóságúságával kapcsolatos vélemény alkotására, bele tudták magukat élni a történetbe és meg tudták indokolni, hogy miért tetszett vagy nem az olvasmány.

Etnikai és nemi hovatartozástól függetlenül a diákok a családról, közösségről és barátságról szóló könyveket kedvelték a legjobban. Az elfogadás és azonosulás szintje a fekete tanulók (ezen belül is főként a lányok) körében magasabb volt, mint a fehérek körében. Mind a

két csoport gyerekei nehezebben értették meg és fogadták el azokat a verses olvasmányokat, melyek az afrikai kulturális örökséghez kapcsolódtak, de az afroamerikai növendékek esetében ez kevesebb problémával járt. A tanulók kontextusbeli ismeretei, korábbi tapasztalatai és kulturális hátterük hol segítette, hol megnehezítette a könyvek üzenetének megértését (GRICE–VAUGHN, 1992).

Mindezek a megállapítások alátámasztanak bizonyos – a kulturálisan érzékeny pedagógiával kapcsolatos – elvárásokat. Adott etnikai csoporthoz tartozó diákok képesek megtanulni egy másik etnikai csoport kultúrájának és elért eredményeinek a megbecsülését. A diákok saját kultúrájáról való tanulás pedig igen gazdagító személyes élmény. A megfelelő háttérismertetek és kontextusbeli orientáció hiányában a multikulturális tananyag negatív hatásokat is kiválthat. Ez egyértelműen kiderült a GRICE és VAUGHN kísérletében szereplő tanulók reakciójából, amikor az afrikai kultúrával kapcsolatos könyvekkel találkoztak. E történeteket az európai és az afrikai származású növendékek egyaránt elutasították, mert nem volt elegendő háttérinformációjuk ahhoz, hogy az olvasmányokat megértsék és értékelni tudják (GRICE–VAUGHN, 1992). Ez a reakció csak megerősíti CRAWFORD (1993) megállapítását, miszerint a diákok és az olvasmányaikban szereplő személyek intellektuális, kulturális és tapasztalati képleteinek eltérő volta akadályozza a szövegértést. Következésképpen: amikor a tanulmányi és tapasztalati minta megegyezik, a növendékek könnyebben megértik az olvasmányokat, és azokat hasznosabbnak is találják az írás-olvasás más készségeinek fejlesztésében.

1987 óta az arizonai Navajo Rezervátumban található Rough Rock Demonstration School kulturális tartalmú tananyagot használ a diákok teljesítményének javítására. Az e célra kifejlesztett program a RREN LAP (Rough Rock English-Navajo Language Arts Program) nevet kapta. Egy bilingvis/bikulturális kezdeményezésről van szó, melynek célja a tanulók nyelvi, írás- és olvasás- illetve kétnyelvű készségeinek fejlesztése (DICK–ESTELL–McCARTY, 1994). A program 1987-ben kísérleti jelleggel kezdődött, és óvodás, illetve első osztályos gyerekekre terjedt ki, majd az évek alatt a hatodik osztályig „nőtte ki magát”. Arra volt hivatott, hogy valamilyen mértékben modifikálja az egynyelvű megközelítésem, kooperatív tanuláson és irodalmi szövegeket használó írás-olvasás tanításon alapuló pedagógiát, s a nevelést a Rough Rock Community School diákjainak nyelvi és kulturális kontextusához idomítsa. Ennek egyik jó példája az, amikor a harmadikosok a szélről tanultak. A munka során foglalkoztak a helyi és a területi klímával, az égtájak navajo szimbólumaival, az erre vonatkozó hagyománnyal, valamint navajo és angol nyelven naplót is vezettek. Idővel egyre kevesebbet használták a tankönyvterjesztők által forgalmazott olvasó- és nyelvtanító könyveket, s egyre több saját készítésű „könyvre” támaszkodtak, melyeket a tanárok és a diákok írtak, s melyek jól tükrözték a helyi közösség kultúráját (DICK és munkatársai, 1994).

A RREN LAP jelentős javulást hozott a tanulmányi eredményeikben. A helyben kifejlesztett, a sajátos körülményeket figyelembe vevő szövegértő felmérések során az óvodástól a harmadik osztályos korcsoportba tartozó gyerekek eredménye 12 százalékos javulást mutatott, és a CTBS (Comprehensive Test of Basic Skills – Az alapkészségek átfogó tesztje) olvasási szókinccsteszten során elért pontjaik középértéke megduplázódott, bár még így is az országos átlag mögött maradt. A tanulók első csoportja, amelyik négy évig vett részt a programban, három év alatt 60 százalékot javított pontjain a navajo és az angol szöveghallgatás-szövegértés területén. A tanárok által végzett minőségi értékelés azt mutatta, hogy a RREN LAP-diákoknak a szókinccset, a nyelvtant, az írást és a tartalmi területeket érintő fejlődése kimutatható, és az e területeket kontrolláló készsége következetesen javult (DICK és munkatársai, 1994; LIPKA–McCARTY, 1994). A projekt a kulturálisan érzékeny nevelés egy másik fontos alapelvét is illusztrálta. Ezek sze-

rint a tantestület különböző képességű tagjai, valamint az iskolák és a helyi közösségek tagjai közötti *tartós együttműködés* igen hasznos az eltérő etnikai háttérű tanulók számára releváns tananyag és pedagógiai program kifejlesztésében.

A kikapu nemzetség Kansasban reformtervek bevezetésével próbálta eredményesebbé és sikereesebbé tenni a törzs gyerekei és ifjai számára az oktatást. A program a *Circle of Learning* (*A tanulás köre*; DUPUIS–WALKER 1988) nevet kapta. 1985-ben kezdték, és úgy tervezték meg, hogy a tanítási folyamatba bevonják a kikapu törzs kulturális jellegzetességeit is. Konkrét célkitűzései közé tartozott a tanulmányi teljesítmény javítása; a pozitív önkép kialakítása; a versengés, az együttműködés készségeinek tanítása; a kultúra fenntartásának és adaptációjának biztosítása; valamint a kikapu családok és a tágabb közösség nagyobb mértékű bevonása az oktatási folyamatba. A diákok a fő tantárgyak mellett sokat tanultak saját kultúrájuk kincseiről, anyanyelvükről, történelmükről és népüknek az emberiség fejlődéséhez való hozzájárulásáról. Az így tanított értékek között ott volt az idősek bölcsessége és méltóság-teljesége iránti tisztelet, az állhatatosság, hűség a közösség iránt, bátorság, a gondoskodás és egymás kölcsönös segítése, a nagylelkűség és elszántság. A „tananyagot át- meg átszövi a kikapu kultúra” (DUPUIS–WALKER, 1988). A Circle of Learning hatásáról eddig egyetlen beszámoló készült, egy magatartást vizsgáló felmérés, melyet a program megkezdése után két évvel végeztek. Minden megkérdezett diák úgy érezte, hogy megnőtt az iskolai munka iránti érdeklődése, önbizalma és a nem indián világban való hatékonysága. Az is kiderült, hogy a tanulók jobban megértik saját kulturális értékeik fontosságát, és büszkéek etnikai identitásukra (DUPUIS–WALKER, 1988).

### A MATEMATIKÁBAN ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOKBAN ELÉRT EREDMÉNYEK

A kulturálisan pluralista tananyag léte és hatása kevésbé nyilvánvaló a matematikában és a természettudományokban, mint az olvasásban és az írásban. Jóllehet sok olyan matematikai és természettudományos programot írtak, melyek kifejezetten az eltérő etnikai háttérű, színes bőrű tanulók segítségét szolgálják, ezek legtöbbször csak kevés konkrét kulturális vonatkozással bírnak, vagy egyáltalán nem is tartalmazzák ilyet. A programok általában kifejezetten a hagyományos tananyag kiegészítésére finanszírozott projektek, céljuk a színes bőrű tanulók részvételének növelése a haladó szintű matematikai, természettudományos és pályaválasztási kurzusokban. A kulturális tartalom mindössze az adott területen jelentőset alkotott, bizonyos etnikumhoz tartozó egyének megemlégtetésére, illetve ilyen szakemberek mentorként való alkalmazására szorítkozik.

A „veszélyeztetett” színes bőrű tanulóknak a matematikai, természettudományos és mérnöki kurzusokban való részvételének növelését célzó tantervi kezdeményezések már az 1970-es évek közepe óta léteznek. Voltak csak egy, viszonylag kis iskolai körzetet érintő programok, de voltak regionális vagy országos programok is; alsós és általános középiskolásokat érintők éppúgy, mint a középiskolások tanulmányaira vonatkozó kezdeményezések; valamint magán-, állami és szövetségi iskolai projektek. Mindegyiknek hasonló a tantervi célja, a tananyaga, a szerkezete és a diákok tanulmányi teljesítményére tett hatása. A kurzusokra beiratkozó tanulók számának növelése és a matematikában, valamint a természettudományos tárgyakban elért eredmények javítása mellett a célok közé tartozik a gyenge tanulók önbizalmának és motivációjának növelése, a matematika és a természettudományok gazdasági hasznának megértetése és megbecsülése, valamint élvezetesebb és tartalmasabb tanu-

lási kontextus biztosítása a veszélyeztetett növendékek számára. Idetartozik a tanulás aktív, gyakorlati és integratív megközelítésének modellezése, a szakterület vezető egyéniségeinek megismertetése a diákokkal, valamint az olyan *kreatív tudományos készségek* tanítása, mint az érvelés, a problémamegoldás és a magas szintű gondolkodási képességek fejlesztése is. A legtöbb ilyen program foglalkozásait iskolaidőn kívül vagy szombatonként tartják. A tanulók értékelésére különféle módszereket használnak. Ilyenek a standardizált tesztek eredményei, a haladó kurzusokra való beiratkozások száma, a részvétel szintjének figyelemmel kísérése, a diákok érdeklődése és a motiváció mérése, továbbá a tudományos vásárokon/kiállításokon való részvétel gyakorisága és minősége.

Az iskolai körzetekben működő programok egyik példája a TEMSAS (*Teaching Excellence for Minority Student Achievement in the Sciences*), annak tanítása, hogy a kisebbségi tanulók miként szerezhetnek érdemeket a természettudományos tárgyakban. A projektet kis-kamaszok számára tervezték, és Los Angeles 10 iskolájában működik. 1995-ben a résztvevő diákoknak megközelítőleg 87 százaléka afroamerikai és 13 százaléka spanyol amerikai volt. A növendékek 64 százaléka fiú, 36 százaléka lány volt (ADENIKA–MORROW, 1995). Az USSAMP (*Urban Schools Science and Mathematics Program*; természettudományos és matematikai programok a nagyvárosi iskolákban), valamint a QUASAR (*Qualitative Understanding and Amplifying Student Achievement and Reasoning Projekt*; a tanulók teljesítményének és érvelési készségének minőségi megértése és növelése) a területi kezdeményezések jó példái. Ezek a programok a középiskolás spanyol amerikai és afroamerikai tanulók köréből kívánták növelni a fontos státusnak örvendő matematikai és természettudományos kurzusok etnikai sokszínűségét. Az USSAMP-t 1993-ban vezették be Atlanta, Cleveland és Detroit állami iskoláiban (ARCHER, 1993). Ez azon kevés programok egyike, melyek az afroamerikai szakembereknek a matematika, a természettudományok és a technológia terén elért teljesítményeiről tanítanak. A QUASAR programot hat iskolakörzetben használják, és a részt vevő tanulók között európai, afrikai és spanyol amerikai származású gyerekek egyaránt vannak (LANE, 1993; SILVER 1995; SILVER–STEIN, 1996).

Az eltérő etnikai háttérű diákok matematikai teljesítményének növelését célzó legátfogóbb országos kezdeményezés az EQUITY 2000. A projekt 1990-ben kezdődött a Főiskolai Tanács szponzorálásával, és hat kísérleti helyszínen vezették be (Fort Worth, Texas; Milwaukee, Wisconsin; Nashville, Tennessee; Prince George County, Maryland; Providence, Rhode Island és San Jose, California). Az 1995/1996-os tanévre már 14 iskolai körzet 700 iskolájának 500 000 tanulója érintette (EVERSON–DUNHAM, 1995, 1996). 1996-ban a Főiskolai Tanács úgy döntött, hogy a következő 5 évben évente további 10-15 iskolai körzettel bővítik a résztvevők számát. 1997-ben Fort Wayne és Memphis állami iskolái szintén átvették az EQUITY 2000 programot, kilenc iskolakörzet változtatások nélkül, további három számára kidolgoztak egy egyedi igényeket figyelembe vevő változatot.

Az EQUITY 2000 minden bekapcsolódó etnikai csoportnak (spanyol amerikai, ázsiai, afrikai és európai származású amerikai) teljesítményjavulást hozott: a tanulók nagyobb számban jelentkeztek a középiskolai algebra és geometria kurzusokra, nagyobb arányban is fejezték be azokat; a diákok több haladó besorolású programban és felmérésben vettek részt (ez főleg a spanyol amerikai és az afroamerikai növendékekre volt jellemző); a kurzusokat jobb eredménnyel zárták, az évfolyamok pedig magasabb átlagot értek el; az afroamerikaiak és a spanyol amerikaiak a tesztekben lényegesen jobban teljesítettek; s megnövekedett azok száma, akik az emelt szintű matematikaórákra és főiskolára akarnak jelentkezni, illetve matematikából vagy a hozzá kapcsolódó tárgyakból kívánnak diplomázni (EVERSON–DUNHAM, 1995,



1996; *Equity 2000*, é. n.). 1991 és 1997 között például tizedik osztályban a geometria és az emelt szintű matematikai kurzusokra a jelentkezések száma 35 százalékról 69 százalékra nőtt az afroamerikai, 21 százalékról 49 százalékra a spanyol amerikai, 59 százalékról 77 százalékra az ázsiai származású amerikai és 49 százalékról 72 százalékra az európai származású amerikai diákok körében ([www.collegeboard.org](http://www.collegeboard.org)).

Az IMPACT projekt hasonlít a többi – matematikát és természettudományt – tanító programhoz – és különbözik is azoktól. Az általa megcélzott gyerekek sokkal fiatalabbak és etnikai szempontból jóval nagyobb diverzitást képviselnek, mint a többi matematikai fejlesztőprogramban részt vevő tanulók. A gyerekek az óvodás–harmadik osztályos korcsoportba tartoznak, s vannak köztük afroamerikaiak, haitiak, kambodzsaiak, vietnamiak, koreaiak, közel-keletiek, valamint közép- és dél-amerikai spanyol amerikaiak. Az ekkora sokszínűséghez társuló igények kielégítésére a körülményekhez alkalmazkodó értékelést hat nyelven végzik: angolul, spanyolul, franciául, portugálul, vietnamiul és khmerül (CAMPBELL, 1996).

Az AISES (*American Indian Science and Engineering Society*; Amerikai Indián Természettudományos és Mérnöki Társaság) nonprofit szervezet ([www.aises.org](http://www.aises.org)). 1977-ben indián tudósok, mérnökök és pedagógusok hozták létre a céllal, hogy a természettudományos és a mérnöki vonatkozású tárgyakban, valamint a matematikában javítsa az indián diákok teljesítményét. Az AISES igen változatos programok formájában nyújt anyagi, tanulmányi és kulturális támogatást az általános középiskolai és középiskolai korcsoportba tartozó amerikai és alaskai indiánoknak. Emellett szakmai továbbképzést biztosít a pedagógusoknak, hogy jobban tudjanak dolgozni az indián fiatalokkal, fejleszti a kulturálisan releváns tananyagot és taneszközöket, valamint partnerkapcsolatot épít ki törzsi közösségekkel, iskolákkal, vállalatokkal, alapítványokkal, kormányhivatalokkal és szervezetekkel. 1999-ben AISES-tagsággal rendelkező 2315 magánszemély, 48 társult középiskola, 132 természettudományos és mérnöki szakember, 1162 főiskolai hallgató, 507 főiskolai előkészítőre járó tanuló és 514 Sequoyah Egyesületi Tag (magánszemélyek, akik fejenként 1000 dollárral járulnak hozzá a projekt munkájához).

Az AISES két nagy főiskolai előkészítő tantervi projektet is támogat. Ezek egyike a *Comprehensive Enrichment Program*. Ennek keretében intenzív nyári matematikai és természettudományos tanulmányi táborokat szerveznek, melyek évente 350 tanulót fogadnak. A másik az úgynevezett National Science Fair, melyen általában több mint 1000 általános és középiskolai diák vesz részt. A programokban való részvétel növeli a középiskolát vizsgáló befejezők számát és a főiskolai kurzusok látogatottságát. Az AISES nyári táborait rendszeresen látogató fiatalok 90 százaléka sikeres vizsgával fejezi be a középiskolát, míg az országos átlag ehhez képest csak 52 százalék. A nyári programokon, természettudományos kiállításokon és matematikaversenyeken két vagy annál több éven át rendszeresen részt vevő diákok több mint 50 százaléka iratkozik be főiskolára, míg országos átlagban az őshonos amerikai diákoknak mindössze 17 százaléka tanul tovább.

A színes bőrű diákok számára létrehozott egyéb matematikai és természettudományos projektek is a tanulmányi teljesítmény javulását eredményezték. Két év alatt a QUASAR programban a legjobb eredményeket elérő tanulók teljesítménye matematikai érvelésből, problémamegoldásból és kommunikációból 18 százalékról 40 százalékra nőtt. Az értékelést a projekt által tervezett kognitív felmérő módszer segítségével végezték. Ezek a tanulók társaiknál jobban teljesítettek a NAEP (*National Assessment of Educational Progress*; az oktatás fejlődésének országos felmérése) nyolcadikos matematikatesztjein is, és nagyobb számban jutottak be a kilencedikes algebra kurzusokra, ahol szintén jobb eredménnyel is vizsgáztak

(LANE–SILVER–WANG, 1995; SILVER–LANE, 1995; SILVER–STEIN, 1996). Az IMPACT projektben részt vevő (óvodáskortól a harmadik osztályig terjedő korcsoport) gyerekek jobb eredményt értek el problémamegoldásból, érvelésből, az egész számok koncepciójának elsajátításából, valamint a helyi érték és a törtek fogalmának megértéséből, mint azok a tanulók, akik nem vettek részt a programban (P. CAMPBELL, 1996). A tanárok megfigyelték, hogy a TEMSAS programba bevont gyerekek jobb kedvvel, nagyobb odafigyeléssel és javuló kompetenciával vettek részt a természettudományos és matematikai kutatásokban és kísérletekben (ADENIKA–MORROW, 1995).

A 6–8. osztályosokat érintő USSAMP és a 7–12. osztályosokat érintő DAPCEP (Detroit Area Pre-College Engineering Program) a diákok teljesítményének mérésére a tudományos kiállításokon való részvételt, a felsőbb osztályokba való beiratkozást és a tartalom elsajátításának mértékét használta. 1992-ben az egyik USSAMP-ban részt vevő detroiti iskolából (6–8. osztályos tanulókról van szó) 71 nevezés érkezett az egyik természettudományos kiállításra, s mindegyik részesült valamilyen díjazásban, például 36 aranyérmes, továbbá kiváló, első, második és harmadik helyezéseket értek el. Az egyik 35 fős osztály 18 díjat nyert, ebből 10 aranyérem volt (ARCHER, 1993). Az évente megrendezett Detroit Metropolitan Science Fairre beadott DAPCEP-nevezések száma 1977-ben 26 (11 százalék) volt, ami 1990-re 1326-ra (62 százalék) nőtt. A győztesek száma kettőről 118-ra emelkedett (HILL, 1990).

A szakirodalomban két olyan projektről olvashatunk, melyek az eltérő etnikai háttérű, őshonos csoportokra vonatkozó, explicit kulturális tartalmat is közvetítettek. Ezek egyike őshonos alaszkaikat, a másik több indián törzset érint. A helybeli tanárok szorosan együttműködtek a yupik közösség öregeivel annak érdekében, hogy kulturális megerősítést tudjanak közvetíteni, hogy a diákoknak növekedjen az esélyük tanulmányi eredményeik javítására. Ezek a kulturálisan érzékeny tanárok olyan tananyagot állítottak össze, amely megfelelt a *National Council of Teachers of Mathematics* (Matematikatanárok Országos Tanácsa) előírásainak, ugyanakkor a yupik kultúráról is tanított. A számrendszerek, a helyi érték, a mértékegységek, a szimmetria és a séma fogalmainak megértését yupik dalokkal, táncokkal és dobolással segítették. Az ősi tudást szintén felhasználták a természettudományok tanításában. A yupik öregek megtanították például a tanároknak, hogy a napfelkelte, a naplemente és a holdfázisok jelenségei hogyan használhatók az időjárás előjelzésére (LIPKA és McCARTY, 1994). Sajnos arról nincsen információ, hogy ez a projekt milyen hatással volt a gyerekek tanulmányi eredményére, bár a tanulás iránti érdeklődés egyértelműen megnövekedett, és mindannyian pozitívan reagáltak kultúrájuk megjelenésére a tananyagban.

MATTHEWS és SMITH (1991) azt vizsgálta, hogy a kulturálisan releváns tananyag hogyan hat az indián tanulók természettudományos és nyelvi tárgyak iránti érdeklődésére, a hozzáállására és szereplésükre. A vizsgálatban a BIA (*Bureau of Indian Affairs*; Indiánügyi Hivatal) nyolc ügynökségéhez tartozó 10 iskolájának 17 osztálya vett részt 203 4–8. osztályos tanulóval és 10 tanárral. A diákok 11 különböző törzshöz tartoztak, ezek a navajo, szíu, tohono odham (pagago) hopi, kiowa, csejen/arapaho, yakima, komancs, wichita, caddo és ponca közösségek voltak. A projekt 10 hétig tartott, a kísérleti csoportok tanárai őshonos amerikai kulturális elemeket is bevettek a természettudományos és a nyelvi tárgyak tanításába. Mindkét szakterület 25-25 órát kapott a program során. A kontrollcsoport tanárai ugyanolyan óraszámban, ugyanazokat a készségeket tanították, de nem használtak speciális tananyagot. A kulturálisan releváns tananyag életrajzi adatokat tartalmazott például olyan indián származású szakemberekről, akik a természettudományokat mindennapi életükben használják. Alkalmazták azokat a matematikához és a természettudományokhoz kapcsolódó tevékenységeket is,



melyeket a MASTERS (*Math and Science Teachers for Reservation Schools*; matematika- és természettudományokat oktató tanárok a rezervátumok iskoláiért) projekt állított össze, s melynek munkáját az NSF (*National Science Foundation*; Országos Tudományos Alapítvány) támogatta. Felhasználtak olyan természettudományos tevékenységeket, melyeket a COMETS (*Career Oriented Materials to Explore Topics in Science*; szakirányú anyag a természettudományos témák felfedezéséhez) és az OWSP (*Outside World Science Project*; a külvilág természettudománya) dolgozott ki, valamint 12 vázlatot, melyeket az AISES (*American Indian Science and Engineering Society*) publikált.

A teljesítményre vonatkozó adatokat elő- és utótesztekkel mérték fel. Vizsgálták azt, hogy a diákok hogyan viszonyulnak a tudományok terén az indiánok teljesítményéhez. Ehhez az attitűdskálát használták. Emellett felmérték a tudományos koncepciókkal kapcsolatos ismereteket is, ami egy tudományos kérdőív felhasználásával történt. Az eredmények arra utaltak, hogy az őshonos amerikai kulturális anyagot is tartalmazó tanításban részesülő diákok pozitívabban viszonyultak a tanuláshoz, és jobb eredményeket is értek el, mint azok, akiknek hasonló készségeket tanítottak, de kulturálisan releváns tartalom nélkül. A nemi hovatartozás nem befolyásolta a növendékek tanulmányi eredményét. A diákok több mint kétharmada állította, hogy többet tanult a természettudományos tárgyakból, és hogy tanáraik sokkal érdekesebbé tették számukra e tárgyak tanulását. Megfigyelhető volt továbbá egy pozitív, bár nem túl erős összefüggés a természettudományokhoz való hozzáállás és az e téren elért eredmények között. A kulturálisan releváns tananyag használatának hatásai etnikai csoportonként változtak, és a nem navajo származású diákok jobban teljesítettek, mint a navajók, de a tanulási attitűdben számottevő különbség nem volt. Ezekből az eredményekből MATTHEWS és SMITH (1991) arra következtettek, hogy az őshonos amerikaiakra vonatkozó kulturális tartalomnak explicit módon kellene foglalkoznia az adott törzsek kulturális jellegzetességeivel és az adott tárgyban folytatott tevékenységével.

Általában elmondható, hogy a színes bőrű diákok számára tervezett matematikai és természettudományos programok javítottak a gyerekek teljesítményén (különösen, ami az emelt szintű kurzusokra való beiratkozást, az évfolyamátlag növekedését és a természettudományos kiállításokon való részvételt illeti) anélkül, hogy lényeges mennyiségű multikulturális tartalmat vittek volna a tananyagba. A szkeptikusok ebből azt a következtetést vonják le, hogy nincsen szükség kulturálisan sokszínű tananyagra, hogy a gyerekek teljesítménye javuljon. Mielőtt ezt a nézetet elfogadnánk, a kérdést más aspektusból is érdemes átgondolni. Először: a kulturálisan érzékeny pedagógia nemcsak a tananyagra vonatkozik. A matematika és a természettudományok pedig érintik azokat a tananyagon kívüli elemeket, melyek a diákok tanulási stílusával egybevető tanítási stratégiákat alkalmazzzák. Másodsor: a fenti programok a kulturálisan érzékeny pedagógia olyan jellegzetességeit használják, melyek a diákokkal szembeni magas elvárásokat hangsúlyozzák, és olyan kezdeményezéseket vonultatnak fel, melyek konkrét etnikai csoportokat céloznak meg. Ezen elvárásokon és kiemelt jellegzetességeken keresztül jelentős implicit kulturális tartalom közvetíthető, különösen akkor, ha a projektek tanárai és igazgatói kulturálisan érzékeny emberek. Harmadszor: még az eddigieknél is jobb eredményeket lehetne elérni, ha a matematikai és természettudományos tananyag egyértelműen több kulturálisan releváns elemet tartalmazna.

### A kulturálisan sokszínű tananyag fejlesztése

Minden iskolában több – színes bőrű etnikai csoportra vonatkozó – kulturális tartalomra van szükség. Ez az igény különösen nyilvánvaló matematikából és a természettudományos tárgyakból a nem afroamerikai csoportok körében. Állításunk egyformán igaz azokra a tárgyakra, melyeken belül már tettek bizonyos lépéseket és azokra is, melyek még egyáltalán nem változtak. Ez azt jelenti, hogy több multikulturális írást-olvasást tanító program szükséges a középiskolákban, és több matematikai és természettudományos programra van igény minden évfolyamon. Szükséges továbbá az adott tárgyakban az *adott etnikai csoporthoz tartozó férfiak és nők teljesítményének*, valamint a kapcsolódó kérdéseknek, tapasztalatoknak és eredményeknek az explicit tanítása. Emellett gondoskodni kell arról, hogy a szokványos tantárgyak és készségek tanításán belül megjelenjen az etnikai és kulturális pluralizmussal kapcsolatos tartalom is.

A pedagógusoknak kitartóan kellene törekedniük arra, hogy a kisebbségi csoportokra vonatkozó tananyag pontos, hiteles és átfogó legyen. Mindez úgy valósítható meg, ha a tanárok együttműködnek az etnikai területen jártas szakemberekkel, a közösségek vezetőivel és a „kulturális ügynökökkel”, továbbá minél több tantárgy ismereteit ötvözik akkor, amikor kulturálisan releváns tananyagot kívánnak összeállítani. A tananyagnak egyidejűleg olyan fogalmakkal, elvekkel és eszmékkel is kellene foglalkoznia, melyek minden etnikai csoportra és a velük kapcsolatos ismeretekre is érvényesek. Ilyen ismeretek a különböző etnikai csoportokban fellelhető életutak, tapasztalatok, küzdelmek az elnyomás ellen, az identitás, a hatalom hiánya, a kiváltságok, a kultúra (BANKS, 1991; GAY, 1975, 1988, 1995). A diákoknak például tanulniuk kellene általában az ázsiai származású amerikaiakról és azokról a különböző etnikai csoportokról is, melyek ebbe a kategóriába tartoznak, vagyis a kínaiakról, a vietnamiakról, a Fülöp-szigetiekéről, a kambodzsaiakról, a koreaiakról, a japánokról és a kelet-indiaiakról.

A kulturálisan érzékeny pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban még sok más – a változatos tananyag eddig vizsgált természetéből és hatásaiból fakadó – fontos utalás is található. Ezek egyike, hogy a diákok számára *rendszeresen* biztosítani kell a színes bőrű csoportokról szóló pontosabb információkat, hogy pótolják a hiányosságokat és korrigálják a torz nézeteket. Az információknak lehetővé kell tenniük a kognitív, érzelmi, szociális, állampolgári, egyéni és erkölcsi tanulást. Emellett multietnikusnak kellene lenniük, a nézőpontok és a tapasztalatok széles skáláját kellene lefedniük, és a kultúra kézzelfogható (tárgyi) és megfoghatatlan (értékrend-, meggyőződésbeli) aspektusait egyaránt tartalmazniuk kellene (BANKS–BANKS, 1997; HILLIARD, 1991/1992; NIETO, 1999; J. KING, 1994). Önmagában ezt egyetlen forrás sem tudja biztosítani. Következésképpen a tanterv íróinak mindig változatos forrásokat kellene használniuk, melyek különböző stílusokra és tantárgyakra épülnek, beleértve a tankönyveket, az irodalmat, a tömegkommunikációs forrásokat, a zenét, a személyes tapasztalatokat és a társadalomtudományi kutatások eredményeit. Az újabban jelentkező etnikai központú és feminista irodalmi és társadalomtudományi műveltségen alapuló információkat szintén hasznos beépíteni a tananyagba.

A növendékeknek meg kellene tanulniuk a társadalmi pluralizmussal kapcsolatos különböző források és tananyagok ideológiai és tartalmi elemzését. Az ilyen tanulás magában foglalja az implicit értékrendek és előítéletek feltárását, a magatartás és a felfogás átalakítását, másféle értékelési rendszer kialakítását és az általánosan elfogadott etnikai és nemi szereposztás tudatos felszámolását, új szerepek létrehozását. Mindezt a tanulók azzal kezdhetik, hogy a tankönyvek íróiról és a tömegkommunikációs eszközök műsorainak alkotóiról háttérinfor-

mációt gyűjtenek össze, ami kiterjed ezeknek az embereknek az etnikai és nemi hovatartozására, szaktudására, tapasztalataira és motivációjára. Ezután annak kutatásával kellene folytatniuk a munkát, hogy ezek a „pozícióbeli tényezők” miként befolyásolják azt, ahogyan az írók és a rendezők az etnikai csoportokat bemutatják. Bizonyítékokat találhatnak a televízióműsorok és a mozifilmek dialógusaiban használt kifejezésekben és szavakban, valamint annak elemzésével, hogy a tankönyvek milyen tárgyat, témát és jeleneteket ábrázolnak, milyen történeteket tartalmaznak, és a történetek, témák milyen életkorra, nemre és etnikai csoportra vonatkoznak. A diákok összehasonlíthatják ugyanannak a témának a különböző variációit vagy értelmezéseit, például a nők emancipációjának kérdéseit az afrikai, a kínai, a spanyol amerikai vagy a Fülöp-szigeteki származású amerikaiak szempontjából.

Mindez érthetővé teszi, hogy a tudás társadalmi szerkezetű, nem pedig univerzális és abszolút realitás, valamint nyilvánvalóvá válik a *kontextus* értelmezésre gyakorolt hatása is. Ez igen hasznos a rasszizmus és a szexizmus negatív érzelmi és iskolai hatásaival való szembeszállás terén, mert ez még mindig mélyen rögzült a tantervben és az iskola szociális világában. Azok a készségek, melyeket a tanulók az elemzések során alkalmaznak (kérdésfeltevés, kritikus gondolkodás, adatgyűjtés, bizonyítékok ellenőrzése, nézőpont választása és az információ megértése, valamint közvetítése) önmagukban is jelentős tanulási eredménynek minősülnek.

A tanároknak és a növendékeknek saját kutatásokat kellene végezniük arról, hogy a tankönyvek, a tömegkommunikációs eszközök, a kereskedelmi forgalomban lévő könyvek és a tananyag egyéb forrásai miként hatnak az etnikai és a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismeretekre, magatartásra és viselkedésre, valamint a különböző tanulmányi készségek elsajátítására. Sok feltételezés szól arról, hogy pontosan mik is ezek a hatások, de csak nagyon kevés adat támasztja alá őket. Amikor a tanárok és a diákok a megfigyelések és az együttműködő cselekedetek hagyományos kutatásait végzik, rendszeresen saját magukra is reflektálniuk kellene. A következő pontokra érdemes odafigyelni: az etnikai csoportokkal kapcsolatos kérdések közül melyek a legkézzelfoghatóbbak, melyek stresszprovokálóak, melyek kezelhetőek nehezen vagy könnyen? Hogyan jelentkeznek a tanulók körében és hogyan közvetítődik a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos fogékonyság vagy ellenállás? Miként oszlanak meg ezek a reakciók egy adott etnikai csoporton belül a nemek vonatkozásában, illetve a különböző etnikai csoportok között? Milyen tananyag mely növendékeknek használható a legjobban? Miből áll a multikulturális tananyag elsajátítása, és melyek az erre vonatkozó bizonyítékok?

SHOR és FREIRE (1987) igen meggyőzően szólnak az ilyen tanulmányi élmények pedagógiai értékéről. Szerintük mindez a kiemelkedően jó minőségű tanítás alapja. A kritikus gondolkodás, a kérdésfeltevés, a kíváncsiság, az érdeklődés és a cselekvés, amit az ilyen tanulás megkövetel és fejleszt, nélkülözhetetlen a hatékony tanításhoz. A „kutató tanítás” azzal a gyakorlati értékkel is rendelkezik, hogy javítja a növendékek tanulmányi eredményeit. Segíti a pedagógust abban, hogy olyan tananyagot dolgozzon ki, mely valóban motiváló hatású; a tanárt és a diákot közelebb hozza egymáshoz, és lehetővé teszi számukra a jobb együttműködést; olyan tudást és perspektívát hoz létre, amely megkérdőjelezi az iskolák által „forgalmazott” hivatalos ideológiai szemléletet (SHOR–FREIRE, 1987).

Végezetül: a tanulóknak és a tanároknak az etnikai és a kulturális sokszínűség tudásaivá kellene válniuk, és meg kellene alkotniuk saját tantervüket és tananyagukat. Kutathatnak a könyvtárban, interjúkat készíthetnek, csereprogramokat szervezhetnek, helyszíni megfigyeléseket végezhetnek az etnikai közösségekben és intézményekben. Az etnikai, nemi, életkori, generációbeli, a tanulmányi végzettség és a karrier alapján történő, a származási ország és

a lakóhely szerinti megoszlás alapján széles skálához tartozó egyének személyes történeteit is gyűjthetik. Az így szerzett információt aztán a meglévő tankönyvek anyagának és a média által közvetített információknak a megvitatására, helyesbítésére, kiegészítésére és/vagy teljes átformálására használhatják.

## Összegzés

A diákok a kulturális pluralizmus széles körével és sokféle minőségével találkoznak. Ez történhet hivatalos és informális módon, közvetlen vagy hallgatolagos formában, magában foglalja az iskolák hivatalos tananyagát csakúgy, mint a rejtett tanterv tartalmát, különösen azt, amit a média közvetít. Függetlenül attól, hogy az etnikai sokszínűséggel kapcsolatos képek pozitív vagy negatív tartalmúak, mindenképpen erőteljes hatást gyakorolnak a tanulókra, önképükre, másokkal szembeni magatartásukra, az igazságról és a megtanulásra érdemes ismeretekről alkotott felfogásukra, valamint arra, ahogyan a tanításra reagálnak. Azok a diákok, akiknek etnikai csoportját negatívan ábrázolják a szépirodalmi és a populáris művek, televíziós műsorok, mozifilmek, újságok és reklámok, feltehetően nagyon kevésre fogják tartani magukat, és nem fognak bízni abban, hogy az iskolák másképp tekintenek rájuk. Sajnálatos, hogy a gyerekek ilyen jellegű gyanúját a rasszista vagy etnikai szempontból elfogult tananyag sokszor igazolja is. Azok a kisebbségi diákok, akik úgy érzik, hogy a társadalom és az iskola nem becsüli meg őket, nagy valószínűséggel nem fognak képességeiknek megfelelően teljesíteni tanulmányaik során, amennyiben ezek az előítéletek negatívan hatnak tanulási motivációjukra, a feladatokra szánt időre és a kitartó tanulásra. A tananyag minden forrását – akár az iskolán belülről, akár azon kívül származik – alaposan meg kell vizsgálni, hogy milyen mértékben tartalmaz kulturálisan sokszínű vonatkozást, s azok mennyire helytállóak. A jó információ elkerülhetetlenül szükséges eleme a kulturálisan érzékeny nevelésnek és a tanulmányi eredmények javításának.

Az elmúlt néhány évtizedben figyelemre méltó fejlődés észlelhető abban a tekintetben, ahogyan az afrikai, ázsiai, őshonos, spanyol amerikai és európai származású amerikaiak történelmét, életútját, kultúráját és közreműködését ábrázolják a tankönyvek, irodalmi művek és a tömegkommunikációs eszközök. A legdurvább sztereotipizáló jellemábrázolásokat már kiküszöbölték. Ennek ellenére ezek az igen gyakran használt források közel sem olyan jók, mint amilyenek lehetnének. Hiányosságai folyamatos korrigálást igényelnek a társadalom minden szektorában és a pedagógiai szakmában is. A tanárok és a tanulók képesek a tananyagok minőségének fejlesztésére, s ezt meg is kellene tenniük. Az etnikai és kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismeretek összeállításában való közvetlen részvétel a kulturálisan érzékeny pedagógia gyakorlásának egyik fontos módja.

A pontos ismereteket közvetítő tananyag számos más módon is hozzájárul a tanulmányi teljesítmény javításához. *Először:* lehetőséget nyújt azoknak, akiknek erre eddig nem volt módjuk, hogy az *eltérő etnikai csoportokhoz tartozókkal kommunikáljanak és közös tevékenységeket folytassanak, valamint a saját, erre vonatkozó nézeteikkel konfrontálódjanak. Ez az élmény már önmagában is elegendő, hogy eloszlasson bizonyos félelmeket, mítoszokat, és olyan tanulási folyamatot indítson el, amely könyvekből és a média egyéb forrásaiból nem hozzáférhető.* Az új ismeretekkel szembeni fenyegetettség és félelem érzésének felszámolása növeli a velük szembeni fogékonyságot és a sikeres elsajátítást. *Másodszor:* a tanulók közvetlenül részt vesznek a tanulásban, ez pozitívan hat a tanulmányi eredmény javulásá-

ra. *Harmadszor*: a növendékek valós befolyással rendelkeznek tanulásukra. Így tanulmányi szempontból valóban kontrollálni tudják valamennyire a saját jövőjüket. Egészen biztos, hogy a diákok jobban megtanulják azt az anyagot, amit ők maguk állítottak össze.

Számtalan elméleti munka készült arról, hogy milyen nagy lehetőségek rejlenek a multikulturális tananyagban a kisebbségi tanulók tanulmányi teljesítményének javítására, de az ezt alátámasztó kutatómunka meglehetősen szegényes. Jóval több gyakorlati dokumentációra van szükség az elméleti állítások alátámasztására. A bizonyítékok összegyűjtésekor elsősorban a tananyagban a tanulmányi teljesítmény különböző területeire gyakorolt hatásait kell pontosan meghatározni. Ezek a területek: évfolyamátlagok, teszteredmények, órai részvétel, diákok önbecsülése és saját hatékonyságuk érzékelése. Idetartozik az is, hogy ezek a hatások miként oszlanak meg egy adott etnikai csoporton belül és több etnikai csoport között, valamint az, hogy milyen eredménnyel jár a multikulturális tartalom felvétele az iskolákban tanított összes tantárgy anyagába. A kisiskolás osztályokon túl a tanulók és tanáraik egyaránt hozzájárulhatnak az ismeretek fejlesztéséhez, amennyiben elmondják, hogy rájuk személyesen hogyan hatott a multikulturális tananyaggal való találkozás. A növendékek meglátásai hatásos eszközök lehetnek az oktatási reformok hatékonyságának megállapításában, ám ezeket sokszor figyelmen kívül hagyják. A kulturálisan érzékeny nevelés ezt úgy korrigálja, hogy a tanulók igényeit, ismereteit és részvételét a pedagógiai vállalkozás minden területén figyelembe veszi, beleértve a tananyag kiválasztását, megtervezését és elemzését, valamint annak meghatározását, hogy az adott anyag milyen hatással lesz a teljesítményre.

A kulturálisan érzékeny nevelés jövőbeli alkalmazása szempontjából a fejezetben tárgyalt tantervi programok, gyakorlatok és kutatások számos fontos üzenetet hordoznak. Még *a minimális kulturális tartalmat hordozó tananyag is javítja a diákok teljesítményét*, amint azt számos indikátor is jelzi. A teljesítmény növekedése több szinten is mérhető. Ezek közé tartoznak a standardizált tesztek eredményei, a magasabb évfolyamátlagok, a diákok önképének és önbizalmának fejlődése és a tantárgyakban való komolyabb elmélyülés. Ez igen biztató, és jól mutatja, hogy a tanárok rendkívül sokféleképpen megtervezhetnek egy kulturálisan érzékeny tananyagot az afrikai, ázsiai, őshonos és latinó származású amerikai diákok számára. Mindazonáltal továbbra is több bizonyítékra van szükség annak dokumentálására, hogy a multikulturális tartalom milyen hatással van a tanulók teljesítményére tantárgyanként, évfolyamonként és etnikai csoportonként.

## Irodalom

AAUW report: *How schools shortchange girls*. (1995): The AAUW [American Association of University Women] Educational Foundation, Wellesley College Center for Research on Women.

ABELLA, R. (1995, August): *Evaluation of the Afrocentric Enhancement and Self-Esteem Opportunity Program (AESOP)*. Miami, FL, Dade County Public Schools, Division of Program Evaluation, Office of Educational Accountability. Mimeographed.

ABRAHAMS, R. D. (1970): *Positively Black*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

ABRAHAMS, R. D. – TROIKE, R. C. (Eds.) (1972): *Language and cultural diversity in American education*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

ADENIKA-MORROW, T. J. (1995): Building self-esteem in at-risk youths through a creative approach to teaching math and science. *Equity & Excellence in Education*, 28(3), 32–37.

- ALBURY, A. (1992): *Social orientations, learning conditions, and learning outcomes among low-income Black and White grade school children*. Unpublished doctoral dissertation. Howard University, Washington, DC.
- ALLEN, B. A. (1987): *The differential effects of low and high movement and sensate stimulation affordance on the learning of Black and White working class children*. Unpublished doctoral dissertation. Howard University, Washington, DC.
- ALLEN, B. A. – BOYKIN, A. W. (1991): The influence of contextual factors on Afro-American and Euro-American children's performance: Effects of movement opportunity and music. *International Journal of Psychology*, 26(3), 373–387.
- ALLEN, B. A. – BOYKIN, A. W. (1992): African-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4), 586–598.
- ALLEN, B. A. – BUTLER, L. (1996): The effects of music and movement opportunity on the analogical reasoning performance of African American and White school children: A preliminary study. *Journal of Black Psychology*, 22(3), 316–328.
- ALLEN, J. E. (1998, May 6): Children see minorities stereotyped on TV. *Seattle Times*, p. A8.
- American Indian Science and Engineering Society (AISES). [www.aises.org](http://www.aises.org).
- ANYON, J. (1981): Social class and school achievement. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3–42.
- ANYON, J. (1998): Schools as agents of social legitimization. In W. F. PINAR (Ed.): *Contemporary curriculum discourses*. (pp. 175–200). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbick.
- ANYON, J. (1997): *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.
- AP at all EQUITY 2000 sites. (n. d.) New York, The College Board. Mimeographed.
- APPLE, M. W. (1985): The culture and commerce of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147–162.
- ARAGON, J. (1973): An impediment to cultural pluralism: Culturally deficient educators attempting to teach culturally different children. In M. D. STENT – W. R. HAZARD – H. N. RIVLIN (Eds.): *Cultural pluralism in education: A mandate for change*. (pp. 77–84). New York, Appleton-Century-Crofts.
- ARCHER, E. (1993): *New equations: The urban schools science and mathematics programs*. Washington, DC, Academy of Educational Development.
- ARCINIEGA, T. A. (1975). The thrust toward pluralism: What progress? *Educational Leadership*, 33(3), 163–167.
- ARMSTRONG, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum development.
- ASANTE, M. K. (1991/1992): Afrocentric curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28–31.
- ASANTE, M. K. (1998): *The Afrocentric idea* (rev. and exp. ed.). Philadelphia, Temple University Press.
- ASCHER, M. (1992): *Ethnomathematics*. New York, Freeman.
- ASHTON, P. T. – WEBB, R. B. (1986): *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York, Longman.
- AU, K. H. (1980a): Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91–115.
- AU, K. H. (1980b): *Theory and method in establishing the cultural congruence of classroom speech events*. (ERIC Document, Reproduction Service No. ED 204–465).
- AU, K. H. (1993): *Literacy instruction in multicultural settings*. New York, Harcourt Brace.
- AU, K. H. – KAWAKAMI, A. J. (1985): Research currents: Talk story and learning to read. *Language Arts*, 62(4), 406–411.
- AU, K. H. – KAWAKAMI, A. J. (1991): Culture and ownership: Schooling of minority students. *Childhood Education*, 67(5), 280–284.

## Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban

---

- AU, K. H. – KAWAKAMI, A. J. (1994): Cultural congruence in instruction. In E. R. HOLLINS – J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse population: Formulating knowledge base*. Albany, State University of New York Press, 5–23.
- AU, K. P. – MASON J. M. (1981): Social organizational factors in learning to read: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17(1), 115–152.
- AU, K. P. – MASON, J. M. (1983): Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Process*, 6(2), 145–167.
- AUSTIN, A. M. B., SALEHY, M. – LEFFLER, A. (1987): Gender and developmental differences in children's conversations. *Sex Roles*, 16(9–10), 497–510.
- AVID: *Advancement Via Individual Determination. An international college preparatory program*. (n. d.). Mimeographed Projects Report.
- AXTMAN, K. (1999, January 15): Native American to shine from new coin. *The Christian Science Monitor*, 4.
- BABER, C. R. (1987): The artistry and artifice of Black communication. In G. GAY – W. L. BABER (eds.): *Expressively Black: The cultural bases of ethnic identity*. New York, Praeger, 75–108.
- BALDWIN, J. (1997): If Black English isn't, a language, then tell me what it is. *Black Scholar*, 27(1), 5–6.
- BANKS, J. A. (1974): Cultural pluralism and the schools. *Educational Leadership*, 32(3), 163–166.
- BANKS, J. A. (1991): A curriculum for empowerment, action, and change. In C. E. SLEETER (ed.): *Empowerment Through multicultural education*. Albany, State University of New York Press, 125–141.
- BANKS, J. A. – BANKS, C. A. M. (Eds.) (1997): *Multicultural education: Issues and perspectives* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- BARBE, W. B. – SWASSING, R. H. (1979): *Teaching throw modality strengths: Concepts and practice*. Columbus, OH, Zaner-Bloser.
- BARBER, B. R. (1992): *An aristocracy for everyone: The politics of education and the future of America*. New York, Oxford University Press.
- BELENKY, M. F. – CLINCHY, B. M. – GOLDBERGER, N. R. – TARULE, J. M. (1986): *Women's way of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York, Basics Books.
- Bennett, C. I. (1995a): *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- BENNETT, C. I. (1995b, April): *Teacher perspectives as a tool for reflection, partnerships, and professional growth*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- BERMAN, L. M. (1994): What does it mean to be called to care? In M. E. LASHLEY – M. T. NEAL – E. T. SLUNT – L. M. BERMAN – F. H. HULTGREN (eds.): *Being called to care*. Albany, State University of New York Press, 5–16.
- BERNARDO, A. (1996): *Fitting in*. Houston, TX, Arte Publico.
- BIGGS, M. (Producer & Director). (1987): *Ethnic notions*. Videofilm. San Francisco, California Newsreel.
- BIKLEN, S. K. – POLLARD, D. (Eds.) (1993): *Gender and education. Ninety-second yearbook, Part 1*. Chicago, National Society for the Study of Education.
- Bishop, R. (1992): Extending multicultural understanding. In B. CULLINAN (ed.): *Invitation to read: More children's literature in the reading program* Newark, DE, International Reading Association, pp. 80–91.
- Black Scholar*, 27 (1). (1997)
- BLOOM, B. (1956): *Taxonomy of educational objectives*. New York, David McKay.
- BOGGS, S. T. (1985): The meaning of questions and narratives to Hawaiian children. In C. B. CAZDEN – V. H. JOHN – D. HYMES (eds.): *Functions of language in the classroom*. Prospect Heights, IL, Waveland, 299–237.
- BOGGS, S. T. – WATSON-GECEO, K. – McMILLEN, G. (1985): *Speaking, relating, and learning: A study of Hawaiian children at home and at school*. Norwood, NJ, Ablex.



- BOWERS, C. A. – FLINDERS, D. J. (1990): *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York, Teachers College Press.
- BOWERS, C. A. – FLINDERS, D. J. (1991): *Culturally responsive teaching and supervision: A handbook for staff development*. New York, Teachers College Press.
- BOWIE, R. – BOND, C. (1994): Influencing future teachers' attitudes toward Black English: Are we making a difference? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 122–118.
- BOYD, H. (1997): Been dere, done dat. *Black Scholar*, 27(1), 15–17.
- BOYKIN, A. W. (1978): Psychological/behavioural verve in academic task performance: Pretheoretical considerations. *Journal of Negro Education*, 47(8), 343–354.
- BOYKIN, A. W. (1982): Task variability and the performance of black and white schoolchildren: Vervistic explorations. *Journal of Black Studies*, 12(4), 469–485.
- BOYKIN, A. W. (1983): The academic performance of Afro-American children. In J. SPENCE (ed.): *Achievement and achievement motives*. San Francisco, W. Freeman.
- BOYKIN, A. W. (1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In U. NEISSER (ed.): *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 321–371, 57–92.
- BOYKIN, A. W. (1994): Afro-cultural expression and its implications for schooling. In E. R. HOLLINS – J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press, 243–256.
- BOYKIN, A. W. – ALLEN, B. A. (1988): Rhythmic movement facilitated learning in working-class Afro-American children. *Journal of Genetic Psychology*, 149(3), 335–347.
- BROWN, A. L. – PALINCAR, A. S. – PURCELL, L. (1986): Poor readers: Teach, don't label. In U. NEISSER (ed.): *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 105–143.
- BRUNER, J. (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BURNETT, C. (Director). (1998): *The wedding*. [Film]. Chicago, Harpo.
- BURNETT, M. N. – BURLEW, R. – HUDSON, G. (1997): Embracing the Black English vernacular: Response to Koch and Gross. *Black Scholar*, 27(1), 233–237.
- BYERS, P. – BYERS H. (1985): Nonverbal communication and the education of children. In C. B. CAZDEN – V. P. JOHN – D. HYMES (eds.): *Functions of language in the classroom*. Prospect Heights, IL, Waveland, 3–31.
- CAMPBELL, C. P. (1995): *Race, myth, and the news*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- CAMPBELL, L. – CAMPBELL, B. – DICKINSON, D. (1996): *Teaching and learning through multiple intelligences*. Needham, MA, Allyn & Bacon.
- CAMPBELL, P. F. (1996): Empowering children and teachers in the elementary mathematics classrooms of urban schools. *Urban Education*, 30(4), 449–475.
- CARLSON, P. E. (1976): Toward a definition of local-level multicultural education. *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), 28–29.
- CARROLL, J. B. (ed.) (1956): *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA, MIT Press.
- CAZDEN, C. B. (1988): *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- CAZDEN, C. B. – JOHN, V. P. – HYMES, D. (Eds.) (1985): *Functions of language in the classroom*. Prospect Heights, IL, Waveland.
- CHAN, K.-N. (1981): Education for Chinese and Indochinese. *Theory Into Practice*, 20(1), 35–44.
- CHAN, S. (ed.) (1991): *Asian Americans: An interpretative history*. Boston, Twayne.
- CHAPMAN, I. T. (1994): Dissin' the dialectic on discourse surface differences. *Composition Chronicle*, 7(7), 4–7.

## Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban

---

CHUN-HOON, L. K. Y. (1973): Teaching the Asian-American experience. In J. A. BANKS (ed.): *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies*. Washington, DC, National Council for the Social Studies, 118–146.

*Class divided A*. [Film.] (1986) Washington, DC, PBS Video.

COGGINS, K., WILLIAMS, E. – RADIN, N. (1997): The traditional tribal values of Ojibwa parents and the school performance of their children: An exploratory study. *Journal of American Indian Education*, 36(3), 1–15.

COHEN, E. G. (1984). Talking and working together: Status interactions and learning. In P. PETERSON – E. C. WILKINSON – M. HALLINAN (eds.): *Instructional groups in the classroom: Organization and processes*. Orlando, FL, Academic Press, 171–188.

COHEN, E. G. – KEPNER, D. – SWANSON, P. (1995): Dismantling status hierarchies in heterogeneous classrooms. In J. OAKS – K. H. QUARTZ (eds.): *Creating new educational communities* (Ninety-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago, University of Chicago Press, 16–31.

COHEN, E. G. – LOTAN, R. A. (1995): Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99–120.

COLLINS, M. (1992): *Ordinary children, extraordinary teachers*. Norfolk, VA, Hampton Roads.

CORTÉS, C. E. (1991): Empowerment through media literacy: A multicultural approach. In C. E. SLEETER (ed.): *Empowerment through multicultural education*. Albany, State University of New York Press, 143–157.

CORTÉS, C. E. (1995): Knowledge construction and popular structure: The media as multicultural educator. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 169–183.

CRAWFORD, L. W. (1983): *Language and literacy learning in multicultural classrooms*. Boston, Allyn & Bacon.

CRAWFORD, M. (1995): *Talking difference: On gender and language*. Thousand Oaks, CA, Sage.

CRICLOW, W. C., GOODWIN, S., SHAKES, G. – SWARTZ, E. (1990): Multicultural ways of knowing: Implications for practice. *Journal of Education*, 172(2), 101–117.

CUBAN, L. (1972): Ethnic content and “white” instruction. *Phi Delta Kappan*, 53(5), 270–273.

CULLEN, C. (1970): Incident. In A. MURRAY – R. THOMAS (eds.): *The journey* (p. 93). New York, Scholastic.

CUMMINS, J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento, California Association of Bilingual Education.

CUMMINS, J. (1991): Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In E. BIALYSTOK (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 70–89.

DAMICO, S. B. – SCOTT, E. (1988): Behavior differences between Black and White females in desegregated schools. *Equity and Excellence*, 23(4), 63–66.

DANDY, E. B. (1991): *Black communications: Breaking down the barriers*. Chicago, African American Images.

DATES, J. L. – BARLOW, W. (1990): *Split image: African Americans in the mass media*. Washington, DC, Howard University Press.

DAVIS, O. L., JR. – PONDER, G. – BURLBAW, L. M. – GARZA-LUBECK, M. – MOSS, A. (1986): *Looking at history: A review of major U. S. history textbooks*. Washington, DC, People for the American Way.

DEANE, P. (1989): Black characters in children’s fiction series since 1968. *Journal of Negro Education*, 58(2), 153–162.

DELAIN, M. T., PEARSON, P. D. – ANDERSON, R. C. (1985): Reading comprehension and creativity in Black language use: You stand to gain by playing the sounding game. *American Educational Research Journal*, 22(2), 155–173.

DELGADO-GAITAN, C. – TRUEBA, H. (1991): *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. New York, Falmer.

DENMAN, G. A. (1991): *Sit tight, and I’ll swing you a tail... Using and writing stories with young people*. Portsmouth, NH, Heinemann.

DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.

- DEYHLE, D. (1995): Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 403–444.
- DEYHLE, D. – SWISHER, K. (1997): Research in American Indian and Alaska native education: From assimilation to self-determination. In M. W. APPLE (ed.): *Review of research in education* (Vol. 22) Washington, DC, American Educational Research Association, 113–194.
- DIAMOND, B. J. – MOORE, M. A. (1995): *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. New York, Longman.
- DICK, G. S., ESTELL, D. W. – MCCARTY, T. L. (1994): Saad naakih bee'enoiltitji na'aikaa: Restructing the teaching of language and literacy in a Navajo community school. *Journal of American Indian Education*, 33(3), 31–46.
- Digest of education statistics, 1998*. (1999): Washington, DC, Department of Education, National Center of Education Statistics.
- DILLARD, C. B. (1997): Placing student language, literacy, and culture at the center of teacher education reform. In J. E. KING, E. R. HOLLINS – W. C. HAYMAN (eds.): *Preparing teachers for cultural diversity*. New York, Teachers College Press, 85–96.
- DILWORTH, M. E. (ed.) (1992): *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DOSS, R. C. – GROSS, A. M. (1994): The effects of Black English and code switching on interracial perceptions. *Journal of Black Psychology*, 20(3), 282–293.
- DU BOIS, W. E. B. (1969): *The souls of Black folk*. New York, New American Library.
- DUNN, R. – DUNN, K. (1975): *Educator's self-teaching guide to individualizing instructional programs*. New York, Parker Publishing.
- DUNN, R., DUNN, K. – PRICE, G. E. (1975): *Learning style inventory*. Lawrence, KS, Price Systems.
- DUPUIS, V. L. – WALKER, M. W. (1998): The circle of learning at Kickapoo. *Journal of American Indian Education*, 28(1), 27–33.
- DYSON, A. H. – GENISHI, C. (Eds.) (1994): *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- Education that works: An action plan for the education of minorities* (1990): Cambridge, MA, Quality Education for Minorities Project, Massachusetts Institute of Technology.
- ELLSWORTH, E. (1990): Educational films against critical pedagogy. In E. ELLSWORTH – M. H. WHATLEY (eds.): *The ideology of images in educational media*. New York, Teachers College, 10–26.
- ELLSWORTH, E. – WHATLEY, M. H. (Eds.) (1990): *The ideology of images in educational media*. New York, Teachers College.
- EQUITY 2000: Creating a national equity agenda: First lessons from EQUITY 2000*. (n.d.). New York, Teachers College Board.
- ERICKSON, F. (1987): Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335–383.
- ESCALANTE, J. – DIRMAN, J. (1990): The Jamie Escalante math program. *Journal of Negro Education*, 59(30), 407–423.
- ESTES, L. – ROSENFELT, S. (PRODUCERS). (1998): *Smoke signals*. [Film.] New York, Miramax Films.
- EVERSON, H. T. – DUNHAM, M. (1995, October): *Signs, traces, and voices: Preliminary evidence of the effectiveness of EQUITY 2000*. Mimeographed.
- EVERSON, H. T. – DUNHAM, M. (1996): *Signs of success, EQUITY 2000: Preliminary evidence of the effectiveness*. New York, College Entrance Examination Board.
- Eye of the storm*. [Video] (1970): Washington, DC, ABC Media Concepts
- FARMER, H. S. – SIDNEY, J. S. (1985): Sex equity in career and vocational education. In S. KLEIN (ed.): *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 338–359.

## Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban

---

- FASS, P. S. (1989): *Outside in: Minorities and the transformation of American education*. New York, Oxford University Press.
- FENG, Y. (1996): *Expectations of Chinese American parents of the cultural and educational development of their children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Washington, Seattle.
- FIGLAR, G. (1998, June 27): Sacagawea likely choice for dollar coin. *The Denver Post*, pp. 25A, 27A.
- FIRST, J. C. – CARRERA, J. W. (1998): *New voices: Immigrant students in U. S. public schools: A NCAS research and policy report*. Boston, MA, National Coalition of Advocated for Students (NCAS).
- FLIPPO, R. F., HETZEL, C., GRIBOUSKI D. – ARMSTRONG, L. A. (1997): Creating a student literacy corps in a diverse community. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 644–646.
- FORBES, J. D. (1973): Teaching Native American values and cultures. In J. A. BANKS (ed.): *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies* (43<sup>rd</sup> Yearbook). Washington, DC, National Council for the Social Studies, 200–225.
- FORDHAM, S. (1993): “Those loud Black girls”: (Black) women, silence, and gender “passing” in the academy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(1), 3–32.
- FORDHAM, S. (1996): *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*, Chicago, University of Chicago Press.
- FORDHAM S. – OGBU, J. U. (1986): Black students’ school success: Coping with the “burden of ‘acting white.’” *Urban review*, 18(3), 176–206.
- FOSTER, JR., J. T. (1994, Spring): The Songhai Empire: An Afrocentric academy for science, math, and technology. *Sine of the Times*, 26–27.
- FOSTER, M. (1989): It’s cooking now: A performance analysis of the speech events of a Black teacher in an urban community college. *Language in Society*, 18(1), 1–29.
- FOSTER, M. (1991): Just got to find a way: Case studies of the lives and practice of exemplary Black high school teachers. M. FOSTER (ed.): *Readings on equal education: Vol. 11. Qualitative investigations into schools and schooling*. New York, AMS Press, 273–309.
- FOSTER, M. (1994): Effective Black teachers: A literature review. In E. R. HOLLINS – J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press, 225–241.
- FOSTER, M. (1995): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 570–581.
- FOSTER, M. (1997): *Black teachers on teaching*. New York, New Press.
- FOX, H. (1994): *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- FREIRE, P. (1980): *Education for critical consciousness*. New York, Continuum Publishing Corporation.
- FULLILOVE, R. E. – TREISMAN, P. U. (1990): Mathematics achievement among African American undergraduates at the University of California, Berkeley. An evaluation of the Mathematics Workshop Program. *Journal of Negro Education*, 59(3), 463–478.
- GALLIMORE, R., BOGGS, J. W. – JORDON, C. (1974): *Culture, behavior and education: A study of Hawaiian Americans*. Beverly Hills, CA, Sage.
- GARCIA, E. (1999): *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, Houghton Mifflin.
- GARCIA, J. – HADAWAY, N. L. – EAL, G. (1988): Children’s multicultural literature: Promoting pluralism? *Ethnic Forum*, 8(2), 62–71.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
- GARDNER, J. W. (1984): *Excellence: Can we be equal and excellent too?* (Rev. ed.). New York, Norton.

- GAY, G. (1975): Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33(3), 176–183.
- GAY, G. (1988): Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and Urban Society*, 2 (4), 327–340.
- GAY, G. (1995): Bridging multicultural theory and practice. *Multicultural Education*, 3(1), 4–9.
- GEE, J. P. (1989): What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18–25.
- GENTEMANN, K. M. – WHITEHEAD, T. L. (1983): The cultural broker concept in bicultural education. *Journal of Negro Education* 52(2), 118–129.
- GETRIDGE, C. (1998): Oakland superintendent responds to critics of the Ebonics policy. In T. PERRY – L. DELPIT (eds.): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon, 156–159.
- GIAMATI, C. – WEILAND, M. (1997): An exploration of American Indian students' perceptions of patterning, symmetry, and geometry. *Journal of American Indian Education*, 36(3), 27–48.
- Gonzales, R. (1972): *I am Joaquin*. New York, Bantam.
- GOOD, T. L. – BROPHY, J. E. (1978): *Looking in classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, Harper & Row.
- GOOD, T. L. – BROPHY, J. E. (1994): *Looking in classrooms* (6<sup>th</sup> ed.). New York, HarperCollins.
- GOODLAD, J. I. (1984): *A place called school: Prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.
- GOODWIN, M. H. (1990): *He-said she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington, Indiana University Press.
- GORDON, B. M. (1993): African American cultural knowledge and liberatory education: Dilemmas, problems, and potentials in a postmodern American society. *Urban Education*, 27(4), 448–470.
- GORDY, L. L. – PRITCHARD, A. M. (1995): Redirecting our voyage through history: A content analysis of social studies textbooks. *Urban Education*, 30(2), 195–218.
- GOTO, S. T. (1997): Nerds, normal people, and homeboys: Accommodation and resistance among Chinese American students. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(1), 70–84.
- GOUGIS, R. A. (1986): The effects of prejudice and stress on the academic performance of Black-Americans. In U. NEISSER (ed.): *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 145–158.
- GRANT, L. (1984): Black females' "place" in desegregated classrooms. *Sociology of Education*, 57(2), 98–111.
- GRAY-SCHLEGEL, M. A. – GRAY-SCHLEGEL, T. (1995/1996): An investigation of gender stereotypes as revealed through children's creative writing. *Reading Research and Instruction*, 35(2), 160–170.
- GREENBAUM, P. E. (1985): Nonverbal differences in communication style between American Indian and Anglo elementary classrooms. *American Educational Research Journal*, 22(1), 101–115.
- GRICE, M. O. – VAUGHN, C. (1992): Third graders respond to literature for and about Afro-Americans. *The Urban Review*, 24(2), 149–164.
- GROSSMAN, H. – GROSSMAN, S. H. (1994): *Gender issues in education*. Boston, Allyn & Bacon.
- GUILD, P. K. – GARGER, S. (1985): *Marching to different drummers*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- GUILMET, G. M. (1979): Instructor reaction to verbal and nonverbal-visual styles: An example of Navajo and Caucasian children. *Anthropology & Education Quarterly*, 10(4), 254–266.
- GUTTENTAG, M. (1972): Negro-White differences in children's movement. *Perceptual and Motor Skills*, 35(2), 435–436.
- GUTTENTAG, M. – ROSS, S. (1972): Movement responses in simple concept learning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 42(4), 657–665.

- HAFEN, P. J. (1997): "Let me take you home in my one-eyed ford:" Popular imagery in contemporary Native American fiction. *Multicultural Review*, 6(2), 38–44.
- HALEY, A. (1976): *Roots: The saga of an American family*. Garden City, NY, Doubleday.
- HALL, W. S., REDER, S. – COLE, M. (1979): Story recall in young Black and White children. Effects of racial group membership, race of experimenter, and dialect. In A. W. BOYKIN – A. J. FRANKLIN – J. F. YATES (eds.): *Research directions of Black psychologists*. New York, Russell Sage Foundation, 253–265.
- HAMPTON, H. (Executive Producer). (1987): *Eyes on the prize*, I–VIII. [Video]. Los Angeles, PBS.
- HANLEY, M. S. (1998): *Learning to fly: Knowledge construction of African American adolescents through drama*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, Seattle.
- HARADA, V. H. (1994): An analysis of stereotypes and biases in recent Asian American fiction for adolescents. *Ethnic Forum*, 14(2), 44–58.
- HARRISON, P. C. (1972): *The drama of nommo*. New York, Grove.
- HARRY, B. (1992): *Cultural diversity, families, and the special education system: Communication and empowerment*. New York, Teachers College Press.
- HASKINS, J. – BUTTS, H. F. (1973): *The psychology of Black language*. New York, Barnes & Noble.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- HEGI, U. (1997): *Tearing the silence: On being German in America*. New York, Simon & Schuster.
- HELLER, C. (1997): Selecting children's picture books with strong Black fathers and father figures. *Multicultural Review*, 6(1), 38–53.
- HILL, K. (1990): The Detroit Area Pre-College Engineering Program, Inc. (DAPCEP). *Journal of Negro Education*, 59(3), 439–448.
- HILLIAR, JR., A. G. (1991/1992): Why we must pluralize the curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 12–14.
- HOJER, H. (1991): The Sapir-Whorf hypothesis. In L. A. SAMOVAR – R. E. PORTER (eds.): *Intercultural communication: A reader* (6<sup>th</sup> ed.) Belmont, CA, Wadsworth, 244–251.
- HOLLIDAY, B. G. (1981): The imperatives of development and ecology: Lessons learned from Black children. In J. McADOO – H. McADOO – W. E. CROSS, JR. (eds.): *Fifth conference on empirical research in black psychology*. Washington, DC, National Institute of Mental Health, 50–64.
- HOLLIDAY, B. G. (1985): Towards a model of teacher-child transactional processes affecting Black children's academic achievement. In M. B. SPENCER – G. K. BROOKINS – W. R. ALLEN (eds.): *Beginnings: The social and affective development of Black children*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 117–130.
- HOLLINS, E. R. (1996): *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- HOLLINS, E. R. KING, J. E. – HAYMAN, W. C. (Eds.) (1994): *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press.
- HOOVER, M. H. (1998): Ebonics: Myths and realities. In T. PERRY – L. DELPIT (eds.): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon, 71–76.
- HOWARD, T. C. (1998): *Pedagogical practices and ideological constructions of effective teachers of African American students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Washington, Seattle.
- HOWE, M. J. A. (1984): *A teacher's guide to the psychology of teaching*. New York, Blackwell.
- HOYENGA, K. B. – HOYENGA, K. T. (1979): *The questions of sex differences: Psychological, cultural, and biological issues*. Boston, Little, Brown.
- HUDLEY, C. A. (1995): Assessing the impact of separate schooling for African American male adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 15(10), 38–57.
- HUFFMAN, T. E.; SILL, M. L. – BROKENLEG, M. (1986): College achievement among Sioux and White South Dakota students. *Journal of American Indian Education*, 25(2), 32–38.

- HURSTON, Z. N. (1990): *Their eyes were watching God: A novel*. New York, Perennial Library.
- HUTCHINSON, E. O. (1997): The fallacy of Ebonics. *Black Scholar*, 27(1), 36–37.
- HYMES, D. (1985): Introduction. In C. C. CAZDEN – V. P. JOHN – D. HYMES (eds.): *Functions of language in the classroom*. (pp. xi–xvii). Prospect Heights, IL, Waveland, xi–xvii.
- IGOA, C. (1995): *The inner world of the immigrant child*. New York, St. Martin's Press.
- IRVINE, J. J. (1990): *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. New York, Greenwood.
- IRVINE, J. J. – FOSTER, M. (Eds.) (1996): *Growing up African American in Catholic Schools*. New York, Teachers College Press.
- IRVINE, J. J. – YORK, D. E. (1995): Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 484–497.
- JACKSON, J. J. (1997): On Oakland's Ebonics: Some say gibberish, some say slang, some say dis den dat, me say dem dumb, it be mother tongue. *Black Scholar*, 27(1), 18–25.
- JACKSON, G. – COSCA, C. (1974): The inequality of educational opportunity in the Southwest: An observational study of ethnically mixed classrooms. *American Educational Research Journal*, 11(3), 219–229.
- JOHNSTONE, B. (1993): Community and contest: Midwestern men and women creating their worlds in conversational storytelling. In D. TANNEN (ed.): *Gender and conversational interaction*. New York, Oxford University Press, 62–80.
- JONES, F. (1981): *A traditional model of educational excellence*. Washington, DC, Howard University Press.
- JORDAN, C. (1985): Translating culture: From ethnographic information to educational reform. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(2), 105–123.
- JORDAN, C. – THARP, R. G. – BAIRD-VOGT, L. (1992): "Just open the door": Cultural compatibility and classroom rapport. In M. SARAVIA-SHORE – S. F. ARVIZU (eds.): *Cross-cultural literacy: Ethnographies in communication in multiethnic classrooms*. New York, Garland, 3–18.
- Journal of Black Psychology*, 23(3). (1997, August)
- KANE, J. (1994): Knowing and being. *Holistic Education Review*, 7(12), 2–4.
- Kanganis, C. T. (Director). (1996): *Race the sun* [Film]. Culver City, CA, TriStar Pictures.
- KIANG, P. N. – KAPLAN, J. (1994): Where do we stand? Views of racial conflict by Vietnamese American high school students in Black-and White context. *The Urban Review*, 26(2), 95–119.
- KIM, B. L. (1978): *The Asian Americans: Changing patterns, changing needs*. Montclair, NJ, Association for Korean Christian Scholars of North America.
- KIM, E. (1976): *Survey of Asian American literature: Social perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of California.
- KING, J. E. (1994): The purpose of schooling for African American children: Including cultural knowledge. In E. R. HOLLINS – J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press, 25–56.
- KING, J. E., HOLLINS, E. R. – HAYMAN, W. C. (Eds.) (1997): *Preparing teachers for cultural diversity*. New York, Teachers College Press.
- KING, J. E. – WILSON, T. L. (1990): Being the soul-freeing substance: A legacy of hope in Afro humanity. *Journal of Education*, 172(2), 9–27.
- KING, N. (1993): *Storymaking and drama: An approach to teaching language and literature at the secondary and postsecondary levels*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- KITANO, H. – DANIELS, R. (1995): *Asian Americans: Emerging minorities* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.



## Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban

---

- KLEIN, S. S. (Ed.) (1982): *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- KLEINFELD, J. (1973): Effects of nonverbally communicated personal warmth on the intelligence test performance of Indian and Eskimo adolescents. *Journal of Social Psychology*, 91(1), 149–150.
- KLEINFELD, J. (1974): Effects of nonverbal warmth on the learning of Eskimo and White students. *Journal of Social Psychology*, 92(1), 3–9.
- KLEINFELD, J. (1975): Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review*, 83(2), 301–344.
- KLEINFELD, J. – NELSON, P. (1988): Adapting instruction to Native Americans' learning style: An iconoclastic view. In W. J. LONNER – V. O. TYLER, JR. (eds.): *Cultural and ethnic factors in learning and motivation: Implications for education*. Bellingham, WA, Western Washington University Press, 83–101.
- KOCH, L. M. – GROSS, A. (1997): Children's perceptions of Black English as a variable in interracial perception. *Journal of Black Psychology*, 23(3), 215–226.
- KOCHMAN, T. (Ed.) (1972): *Rappin' and stylin' out: Communication in urban Black America*. Urbana, University of Illinois Press.
- KOCHMAN, T. (1981): *Black and White styles in conflict*. Chicago, University of Chicago Press.
- KOCHMAN, T. (1985): Black American speech events and a language program for the classroom. In C. B. CAZDEN – V. P. JOHN – D. HYMES (eds.): *Functions of language in the classroom*. Prospect Heights, IL, Waveland, 211–261.
- KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America's schools*. Boston, Houghton Mifflin.
- KRATER, J., ZENI, J. – CASON, N. D. (1994): *Mirror images: Teaching writing in black and white*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- LADSON-BILLINGS, G. (1992): Reading between the lines and beyond the pages. A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 31(4), 312–320.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers for African-American children*. San Francisco, Jossey-Bass.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995a): But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165.
- LADSON-BILLINGS (1995b): Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 747–759.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995c): Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- LADSON-BILLINGS, G. – HENRY, A. (1990): Blurring the borders: Voices of African liberatory pedagogy in the United States and Canada. *Journal of Education*, 172(2), 72–88.
- Lakoff, R. (1975): *Language and women's place*. New York, Harper & Row.
- LANDRINE, H. – KLONOFF, E. A. (1996): The schedule of racist events: A measure of racial discrimination and a study of its negative physical and mental health consequences. *Journal of Black Psychology*, 22(3), 144–168.
- LANE, S. (1993): The conceptual framework for the development of a mathematics performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(2), 16–23.
- LANE, S. – SILVER, E. A. – WANG, N. (1995, April): An examination of the performance of culturally and linguistically diverse students on a mathematics performance assessment within the QUASAR project. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco
- LAZARUS, M. (Producer & Director). (1979): *Killing Us Softly*. [Videofilm.] Cambridge, MA, Cambridge Documentary Films.
- LAZARUS, M. (Producer & Director). (1987): *Still Killing Us Softly*. [Videofilm.] Cambridge, MA, Cambridge Documentary Films.
- LAZEAR, D. (1991): *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences*. Palatine, IL, Skylight.

- LAZEAR, D. (1994): *Multiple intelligence approaches to assessment: Solving the assessment conundrum*. Tucson, AZ, Zephyr.
- LEE, C. (1991): Big picture talkers/words walking without masters: The instructional implications of ethnic voices for an expanded literacy. *Journal of Negro Education*, 60(3), 291–304.
- LEE, C. (1993): *Signifying as a scaffold to literary interpretation: The pedagogical implications of a form of African-American discourse* (NCTE Research Report No. 26). Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- LEE, C. D. – SLAUGHTER-DEFOE, D. T. (1995): Historical and sociocultural influences on African American education. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 348–371.
- LEUNG, B. P. (1998): Who care Chinese American, Japanese American, and Korean American children? In V. O. PANG – L-R. CHENG (eds.): *Struggling to be heard: The unmet needs of Asian Pacific American children*. Albany, State University of New York Press, 11–26.
- LILLY, D. (1997, September 4): Seattle schools just got tougher. *The Sattle Times*, pp. B1–B2.
- LIPKA, J. – McCARTY, T. L. (1994): Changing the culture of schooling: Navajo and Yup'ik cases. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(3), 266–284.
- LIPMAN, P. (1995): "Bringing out the best in them": The contribution of culturally relevant teachers to educational reform. *Theory Into Practice*, 34(3), 202–208.
- LIPSITZ, J. (1984): *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ, Transaction Books.
- LONGSTREET, W. (1978): *Aspects of ethnicity: Understanding differences in pluralistic classrooms*. New York, Teachers College Press.
- LOSEY, K. M. (1997): *Listen to the silences: Mexican American interaction in the composition classroom and community*. Norwood, NJ, Ablex.
- MACCOBY, E. E. (1988): Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755–765.
- MALCOLM X. – HALEY A. (1966): *The autobiography of Malcolm X*. New York, Grove.
- MALTZ, D. N. – BORKER, R. A. (1983): A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. GUMPERZ (ed.): *Communication, language, and social identity*. Cambridge, England, Cambridge University Press, 196–216.
- MANDELBAUM, D. G. (Ed.) (1968): *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley, University of California Press.
- MARCIA, J. (1980): Identity in adolescence. In J. ADELSON (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley, 159–187.
- MARGULIES, S. – WOLPER, D. L. (Producers). (1977): *Roots*, Parts I–VII. [Video] Burbank, CA, Warner Home Video.
- MARGULIES, S. – WOLPER, D. L. (Producers). (1978): *Roots: The next generation*, Parts I–VII. [Video] Burbank, CA, Warner Home Video.
- MARLOWE, J. (1997): Beyond "Ebonics": What the Oakland uproar drowned out. *The American School Board Journal*, 184(7), 30–31, 39.
- MASLAND, S. W. (1994): Gender equity in classrooms. The teacher factor. *Equity & Excellence in Education*, 27(3), 19–27.
- MASON, J. M. – AU, K. H. (1991): *Reading instruction for today*. Glenview, IL, Scott Foresman.
- MATHEWS, J. (1988): *Escalante: The best teacher in America*. New York, Henry Holt & Company.
- MATTHEWS, C. E. – SMITH, W. S. (1991): Indian-related materials in elementary science instruction. (ERIC Document, Reproduction Service No. ED 344 752)
- MCCARTY, T. L., WALLACE, S., LYNCH, R. H. – BENALLY, A. (1991): Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 42–59.

## Geneva Gay: Etnikai és kulturális sokszínűség a tananyagban

---

- McDONNELL, T. L. – HILL, P. T. (1993): *Newcomers in American schools: Meeting the educational needs of immigrant youth*. Santa Monica, CA, Rand.
- McFADDEN, A. C., MARSH, G. E., PRICE, B. J. – HWANG, Y. (1992): A study of race and gender in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children*, 15(2), 140–146.
- McWHORTER, J. H. (1997): Wasting energy on an illusion. *Black Scholar*, 27(1), 9–14.
- MEHAN, H. – HUBBARD, L. – LINTZ, A. – VILLANUEVA, I. (1994): *Tracking untracking: The consequences of placing low track students in high track classes*. San Diego: University of California, San Diego, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- MEHAN, H. – HUBBARD, L. – VILLANUEVA, I. – LINTZ, A. (1996): *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. New York, Cambridge University Press.
- MENENDEZ, R. (Director) (1988): *Stand and deliver*. [Film.] Burbank, CA, Warner Home Video.
- MERCADO, C. I. (1993): Caring as empowerment: School collaboration and community agency. *The Urban Review*, 25(1), 79–104.
- MICHAELS, S. – CAZDEN, C. B. (1986): Teacher / child collaboration as oral preparation for literacy. In B. B. SCHIEFFELIN – P. GILMORE (eds.): *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ, Ablex, 132–154.
- MICKELSON, R. A. (1990): The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44–61.
- MIHESUAH, D. A. (1996): *American Indians: Stereotypes & realities*. Atlanta, Clarity Press.
- Miller, P. S. (1991): Increasing teacher efficacy with at-risk students: The sine qua non of school restructuring. *Equity & Excellence*, 25(1), 30–35.
- MIN, P. G. (1995): Major issues relating to Asian American experiences. In P. G. MIN (ed.): *Asian Americans: Contemporary trends and issues*. Thousand Oaks, CA, Sage, 38–57.
- MONTAGU, A. – MATSON, F. (1979): *The human connection*. New York, McGraw-Hill.
- MORE, A. J. (1989): Native Indian students and their learning styles: Research results and classroom applications. In B. J. SHADE (ed.): *Culture, style, and the educative process*. Springfield, IL, Thomas, 150–166.
- MORGAN, H. (1990): Assessment of student's behavioral interactions during ontask activities. *Perceptual and Motor Skills*, 70(2), 563–569.
- MORRIS, L. – SATHER, G. – SCULL, S. (eds.) (1978): *Extracting learning styles from social/cultural diversity: A study of five American minorities*. Washington, DC, Southwest Teacher Corps Network.
- MUN WAH, L. (Producer and Director). (1994): *The color of year*. [Film] Berkeley, CA, Stir Fry Productions.
- NAKAMURA, R. A. (Producer). (1994): *Something strong within*. [Film] Los Angeles, Japanese American National Museum.
- NAKANISHI, D. (1994): *Asian American educational experience*. New York, Routledge.
- NICOLOPOULOU, A. – SCALES, B. – WEINTRAUB, J. (1994): Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. In A. H. DYSON – C. GENISHI (eds.): *The need for story. Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 102–123.
- NIETO, S. (1999): Critical multicultural education and students' perspectives. In S. MAY (ed.): *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Philadelphia, Falmer, 191–215.
- NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1996): The cared-for. In S. GORDON – P. BRENNER – N. NODDINGS (eds.): *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 21–39.
- NORTON, D. (1992): *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Columbus, OH, Merrill.
- OAKES, J. (1985): *Keeping tracks: How schools structure inequality*. New Haven, CT, Yale University Press.

- OAKES, J. (1986a, September): Keeping track, Part 1: The policy and practice of curriculum inequality. *Phi Delta Kappan*, 68, 12–17.
- OAKES, J. (1986b, October): Keeping track, Part 2: Curriculum inequality and schools reform. *Phi Delta Kappan*, 68, 148–153.
- OAKES, J. – GUITON, G. (1995): Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32(1), 3–33.
- OLNECK, M. R. (1995): Immigrants and education. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 310–327.
- ORMROD, J. E. (1995): *Human learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Columbus, OH, Merrill/Prentice-Hall.
- OSAJAMA, K. H. (1991): Breaking the silence: Race and the educational experiences of Asian-American college students. In M. FOSTER (ed.): *Readings on equal education: Vol. 11. Qualitative investigations into schools and schooling*. New York, AMS Press, 115–134.
- OTHES, C., KIM, K. – KIM, Y. C. (1994): Yes, Virginia, there is a gender difference: Analyzing children's requests to Santa Claus. *Journal of Popular Culture*, 28(1), 17–29.
- PAGE, R. (1987): Teachers' perceptions of students: A link between classrooms, school climate, and the social order. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(2), 77–99.
- PAI, Y. (1990): *Cultural foundations of education*. New York, Merrill/Macmillan.
- PALARDY, J. (1969): What teachers believe – What students achieve. *Elementary School Journal*, 69(7), 370–374.
- PALCY, E. (Director). (1986): *Ruby Bridges*. [Film] Home Box Office.
- PANG, V. O. – SABLAN, V. (1995, April): *Teacher efficacy. Do teachers believe they can be effective with African American students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Parent Handbook*. (n.d.). Seattle, WA, African American Academy of Seattle Public Schools.
- PASTEUR, A. B. – TOLDSON, I. L. (1982): *Roots of soul: The psychology of Black expressiveness*. Garden City, NY, Anchor Press/Doubleday.
- PERKINS, K. R. (1996): The influence of television images on Black females' self-perceptions of physical attractiveness. *Journal of Black Psychology*, 22(4), 453–469.
- PERRY, T. – DELPIT, L. (Eds.) (1998): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon.
- PERSELL, C. H. (1977): *Education and inequality: A theoretical and empirical synthesis*. New York, Free Press.
- PETERS, J. – BARONE, T. (Producers). (1997): *Rosewood*. [Film] Burbank, CA, Warner Brothers.
- PEWEWARDY, C. D. (1991): Native American mascots and imagery: The struggle of unlearning Indian stereotypes. *Journal of Navajo Education*, 9(1), 19–23.
- PEWEWARDY, C. D. (1994): Culturally responsive pedagogy in action: An American Indian magnet school. In E. R. HOLLINS, J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press, 77–92.
- PEWEWARDY, C. (1996/1997): The Pocahontas paradox: A cautionary tale for educators. *Journal of Navajo Education*, 14(1/2), 20–25.
- PEWEWARDY, C. (1998): Fluff and feathers: Treatment of American Indians in the literature and the classroom. *Equity & Excellence in Education*, 31(1), 69–76.
- PHILIPS, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights, IL, Waveland.

- PHILIPS, S. U. (1985): Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. B. CAZDEN – V. P. JOHN – D. HYMES (eds.): *Function of language in the classroom*. Prospect Heights, IL, Waveland, 370–394.
- PIESTRUP, A. M. (1973): *Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade* (Monograph of the Language Behavior Research Laboratory). Berkeley, University of California
- PLUMMER, D. L. – SLANE, S. (1996): Patterns of coping in racially stressful situations. *Journal of Black Psychology*, 22(3), 302–315.
- PORTER, R. E. – SAMOVAR, L. A. (1991): Basic principles of intercultural communication. In L. A. SAMOVAR – R. E. PORTER (eds.): *Intercultural communication: A reader* (6<sup>th</sup> ed.) Belmont, CA, Wadsworth, 5–22.
- POWELL, R. R. – GARCIA, J. (1985): The portrayal of minorities and women in selected elementary science series. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(6), 519–533.
- RAMÍREZ, M., III – CASTAÑEDA, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development and education*. New York, Academic Press.
- RAMÍREZ, M. – DOWD, F. S. (1997): Another look at the portrayal of Mexican-American females in realistic picture books: A content analysis, 1990–1997. *Multicultural Review*, 6(4), 20–27. 54.
- REED, F. (Producer & Director). (1995): *Skin deep*. [Video] Berkeley, CA, Iris Films.
- RILEY, D. W. (1995): *The complete Kwanzaa: Celebrating our cultural heritage*. New York, HarperCollins.
- RIST, R. C. (1970): Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451.
- RITTS, V., PATTERSON, M. L. – TUBBS, M. E. (1992): Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, 62(4), 413–426.
- ROCHA, O. M. J. – DOWD, F. S. (1993): Are Mexican American females portrayed realistically in fiction for grades K-3? A content analysis. *Multicultural Review*, 2(4), 60–69.
- Roper Organization. (1993): *America's watching: Public attitudes toward television*. New York, Network Television Association.
- ROSALDO, R. (1989): *Culture & truth: The remaking of social analysis*. Boston, Beacon.
- ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SADKER, M. – SADKER, D. (1982): *Sex equity handbook for schools*. New York, Longman.
- SADKER, M. – SADKER, D. (1994): *Failing at fairness: How our schools cheat girls*. New York, Touchstone.
- SANCHEZ, R. (1998, April 19): After Ebonics controversy, Oakland seeks viable lesson plan. *The Washington post*, p. A10.
- SAPIR, E. (1968): The status of linguistics as a science. In D. G. MANDELBAUM (ed.): *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley, University of California Press, 160–166.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of communication: An introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, Blackwell.
- SCHNEIDER, B. – LEE, Y. (1990): A model of academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 358–377.
- SCHOEM, D. – FRANKEL, L. – ZUNIGA, X. – LEWIS, E. A. (eds.) (1993): *Multicultural teaching in the university*. Westport, CT, Praeger.
- SCHRAM, T. (1994): Playing along the margin: Diversity and adaptation in a lower track classroom. In G. SPINDLER – L. SPINDLER (eds.): *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA, Corwin, 61–91.
- Scott, E. – McCollum, H. (1993): Making it happen: Gender equitable classrooms. In S. K. BIKKEN – D. POLLARD (eds.): *Gender and education*, Part 1. (92<sup>nd</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education) Chicago, University of Chicago Press, 174–190.

- SCOTT, K. P. – SCHAU, C. A. (1982): Sex equity and sex bias in instructional materials. In S. S. KLEIN (ed.): *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 218–232.
- SHADE, B. J. (Ed.) (1989): *Culture, style, and the educative process*. Springfield, IL, Thomas.
- Shade, B. J. (1994): Understanding the African American learner. In E. R. HOLLINS – J. E. KING – W. C. HAYMAN (eds.): *Teaching diverse populations*. Albany, State University of New York Press, 175–189.
- SHADE, B. J., KELLY, C. – OBERG, M. (1997): *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC, American Psychological Association.
- SHADE, B. J. – NEW, C. A. (1993): Cultural influences on learning: Teaching implications. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Multicultural education: Issues and perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.) Boston, Allyn & Bacon, 317–329.
- SHEETS, R. H. (1955a): From remedial to gifted: Effects of culturally centered pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 186–193.
- SHEETS, R. (1995b): *Student and teacher perceptions of disciplinary conflicts in culturally pluralistic classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, Seattle.
- SHEETS, R. H. (1996): Urban classroom conflict: Student-teacher perception: Ethnic integrity, solidarity, and resistance. *The Urban Review*, 28(2), 165–183.
- SHINN, R. (1972): *Culture and school: Socio-cultural significances*. San Francisco, Intext Educational Publishers.
- SHOR, I. (1992): *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, University of Chicago Press.
- SHOR, I. – FREIRE, P. (1987): *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- SIDDLE-WALKER, E. V. (1993): Interpersonal caring in the “good” segregated schooling of African-American children: Evidence from the case of Caswell County Training School. *The Urban Review*, 25(1), 63–77.
- SILVER, E. A. (1995): Rethinking “algebra for all.” *Educational Leadership*, 56(6), 30–33.
- SILVER, E. A. – LANE, S. (1995): Can instructional reform in urban middle schools help to narrow the mathematics performance gap? Some evidence from the QUASAR Project. *Research in Middle Level Education*, 18(2), 49–70.
- SILVER, E. A. – STEIN, M. K. (1996): The QUASAR Project: The “revolution of the possible” in mathematics instructional reform in urban middle schools. *Urban Education*, 30(4), 476–521.
- SIMKINS-BULLOCK, J. A. – WILDMAN, B. G. (1991): An investigation into the relationship between gender and language. *Sex Roles*, 24(3/4), 149–160.
- SLAVIN, R. E. (1987): *Cooperative learning: Student teams* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC, National Education Association.
- SLAVIN, R. E. (1992): When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. HERTZ-LAZAROWITZ – N. MILLER (eds.): *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Cambridge University Press, 145–173.
- SLAVIN, R. E. (1995): Cooperative learning and intergroup relations. In J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 628–634.
- SLEETER, C. E. – GRANT, C. A. (1991a): Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. In C. E. SLEETER (ed.): *Empowerment through multicultural education*. Albany, State University of New York Press, 49–67.
- SLEETER, C. E. – GRANT, C. A. (1991b): Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M. W. APPLE – L. K. CHRISTIAN-SMITH (eds.): *The politics of textbooks*. New York, Routledge, 78–110.
- SMART-GROSVENOR, V. (1982): We got a way with words. *Essence*, 13(6), 138.
- SMITH, B. O. (1971) On the anatomy of teaching. In R. T. HYMAN (ed.): *Contemporary thought on teaching*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 20–27.

- SMITH, E. (1998): What is Black English? What is Ebonics? In T. PERRY – L. DELPIT (eds.): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon, 49–58.
- SMITH, G. P. (1998): *Common sense about uncommon knowledge: The knowledge bases for diversity*. Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education.
- SMITHERMAN, G. (1972): Black power is black language. In G. M. SIMMONS, H. D. – HUTCHINSON – H. E. SIMMONS (eds.): *Black culture: Reading and writing Black*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 85–91.
- SMITHERMAN, G. (1977): *Talkin' and testifyin': The language of Black America*. Boston, Houghton Mifflin.
- SMITHERMAN, G. (1998a): Black English/Ebonics: What is be like? In T. PERRY – L. DELPIT (eds.): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon, 29–37.
- SMITHERMAN, G. (1998b): Dat teacher be hollin at us – What is Ebonics? *TESOL Quarterly*, 32(1), 139–142.
- SMITHERMAN, G. (1998c): What go round come round: King in perspective. In T. PERRY – L. DELPIT (eds.): *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston, Beacon, 163–171.
- SMITHERMAN, G. – CUNNINGHAM, S. (1997): Moving beyond resistance: Ebonics and African American youth. *Journal of Black Psychology*, 23(3), 227–232.
- Songhai Empire, The* (n.d.). Philadelphia, PA, Philadelphia Public Schools, Northwest Region. Mimeograph.
- SOWELL, T. (1976): Patterns of Black excellence. *The Public Interest*, 43, 26–58.
- SPINDLER, G. D. (Ed.) (1976): *Education and cultural process: Anthropological approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Prospect Heights, IL, Waveland
- SPINDLER, G. – SPINDLER, L. (1993): The process of culture and person: Cultural therapy and culturally diverse schools. In P. PHELAN – A. L. DAVIDSON (eds.): *Renegotiating cultural diversity in American schools*. New York, Teachers College, pp. 21–51.
- SPINDLER, G. – SPINDLER, L. (eds.) (1994): *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
- SPRING, J. (1992): *Images of American life: A history of ideological management in schools, movies, radio, and television*. Albany, State University of New York Press.
- SPRING, J. (1995): *The intersection of cultures: Multicultural education in the United States*. New York, McGraw-Hill.
- SPRINGER, S. P. – DEUTSCH, G. (1998): *Left brain right brain: Perspectives from cognitive neuroscience* (5<sup>th</sup> ed.). New York, Freeman.
- SQUIRE, J. (1995): Language arts. In G. CAWELTI (ed.): *Handbook of research on improving student achievement*. Arlington, VA, Educational Research Service, 71–95.
- ST. JOHN, N. (1971): Thirty-six teachers: Their characteristics and outcomes for Black and White pupils. *American Educational Research Journal*, 8(4), 635–648.
- STEELE, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- STEELE, C. M. – ARONSON, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- STEVENS, R. J. – SLAVIN, R. E. (1995): The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–351.
- STREITMATTER, J. (1994): *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. Albany, State University of New York Press.
- SULLIVAN, A. R. (1974): Cultural competence and confidence: A quest for effective teaching in a pluralistic society. In W. A. HUNTER (ed.): *Multicultural education through competency-based teacher education*. Washington, DC, American Association of Colleges of Teacher Education, 56–71.



- SWANSON, M. C. – MEHAN, H. – HUBBARD, L. (1995): The AVID classroom: Academic and social support for low-achieving students. In J. OAKES – H. QUARTZ (eds.): *Creating new educational communities* (94<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I). Chicago, University of Chicago Press, 53–69.
- TAN, A. (1989): *The joy luck club*. New York, Ivy Books.
- TANNEN, D. (1990): *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York, Morrow.
- TANNEN, D. (1994): *Gender and discourse*. New York, Oxford University Press.
- TARLOW, B. (1996): Caring: A negotiated process that varies. In S. GORDON – P. BRENNER – N. NODDINGS (eds.): *Care-giving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 56–82.
- TAYLOR, M. D. (1981): *Let the circle be unbroken*. New York, Dial.
- TAYLOR, M. D. (1984): *Roll of thunder, hear my cry*. New York, Bantam.
- TAYLOR, T. (1969): *The cay*. New York, Doubleday.
- Tetreault, M. K. T. (1985): Phases of thinking about women in history: A report card on the textbook. *Women's Studies Quarterly*, 13 (2/3), 35–47.
- THARP, R. G. – GALLIMORE, R. (1988): *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- TONG, B. R. (1978): Warriors and victims: Chinese American sensibility and learning styles. In L. MORRIS, G. SATHER – S. SCULL (eds.): *Extracting learning styles from social/cultural diversity: A study of five American minorities*. Washington, DC, U. S. Office of Education, Southwest Teacher Corps Network, 70–93.
- TREISMAN, P. U. (1985): *A study of the mathematics achievement of Black students at the University of California, Berkeley*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- TUCK, K. (1985): *Verve inducement effects: The relationship of task performance to stimulus variability and preference in working class Black and White school children*. Unpublished doctoral dissertation, Howard University, Washington, DC.
- TUCK, K. – BOYKIN, A. W. (1989): Verve effects: The relationship of test performance to stimulus preference and variability in low-income Black and White children. In A. HARRISON (ed.): *The eleventh conference on empirical research in Black psychology*. Washington, DC, National Institute of Mental Health Publications, 84–95.
- TYSON-BERNSTEIN, H. – WOODWARD, A. (1991): Nineteenth century politics for twenty-first century practice: The textbook reform dilemma. In P. G. ALTBACH – G. P. KELLY, H. G. PETRIE – L. WEIS (eds.): *Textbooks in American society: Politics policy, and pedagogy*. Albany, State University of New York Press, 91–104.
- U. S. Civil Rights Commission (1973): *Mexican American education study. Report V. Differences in teacher interaction with Mexican American and Anglo students*. Washington, DC, U. S. Civil Rights Commission.
- Valuing diversity*. [Video] (1987): San Francisco, Copeland-Griggs Productions.
- VERNEZ, G. – ABRAHAMESE, A. (1996): *How immigrants fare in U. S. education*. Santa Monica, CA, Rand.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.
- WADE, R. C. (1993): Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232–256.
- WADE-GAYLES, G. (Ed.) (1997): *Father songs: Testimonies of African-American sons and daughters*. Boston, Beacon.
- WALKER, A. (1985): *Color purple*. New York, Pocket Books.
- WARD, C. J. (1994): Explaining gender differences in Native American high school dropout rates: A case study of Northern Cheyenne schooling patterns. *Family Perspective*, 27(4), 415–444.
- WASHINGTON, V. (1982): Racial differences in teacher perceptions of first and fourth grade pupils on selected characteristics. *The Journal of Negro Education*, 51(1), 60–72.

- WATSON, C. – SMITHERMAN, G. (1996): *Educating African American males: Detroit's Malcolm X Academy solution*. Chicago, Third World Press.
- WEBB, J. – WILSON – B., CORBETT, D. – MORDECAI, R. (1993): Understanding caring in context: Negotiating borders and barriers. *The Urban Review*, 25(1), 25–45.
- WHORF, B. L. (1952): *Collected papers on metalinguistics*. Washington, DC, Department of State, Foreign Service Institute.
- WHORF, B. L. (1956): Language, mind, and reality. In J. B. CARROLL (ed.): *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA, MIT Press, 246–270.
- WILKINS, R. (1982): *A man's life: An autobiography*. New York, Simon & Schuster.
- WILLIAMS, C. (1998, June): *African American Academy school wide project update, 1997–1998*. Mimeographed. African American Academy, Seattle Public Schools.
- WILLIAMS, P. (1997): The hidden meaning of "Black English." *Black Scholar*, 27(1), 7–8.
- WILLIAMS, R. L. (1997): The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23(3), 208–214.
- WONG, M. G. (1980): Model students?: Teachers' perceptions and expectations of their Asian and White students. *Sociology of Education*, 53(4), 236–247.
- WONG, M. G. (1995): The education of White, Chinese, Filipino, and Japanese students: A look at "High School and Beyond." In D. T. NAKANISHI – T. Y. NISHIDA (eds.): *The Asian American educational experience: A source book for teachers and students*. New York, Routledge, 221–234.
- WONG FILLMORE, L. – MEYER, L. M. (1992): The curriculum and linguistic minorities. In P. W. JACKSON (ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan, 626–658.
- WOODSON, C. G. (1969): *Mis-education of the Negro*. Washington, DC, Associated Publishers. Original work published 1933
- ZUNIGA, X. – NAGDA, B. A. (1993): Dialogue groups: An innovative approach to multicultural learning, In D. SCHOEM – L. FRANKEL – X. ZUNIGA – E. A. LEWIS (Eds.) (1993): *Multicultural teaching in the university*. Westport, CT, Praeger, 233–248.