

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](#).

◀ Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia

Boreczky Ágnes¹

„A multikulturális oktatás átfogó iskolai reformfolyamat és minden diák számára alapvető. Szembeszáll a *rasszizmussal*, elutasítja azt, miként a társadalmi és az iskolai *diszkrimináció* valamennyi formáját. Elfogadja és megerősíti a diákok, közösségeik és a tanárok által képviselt *pluralizmust* (legyen az etnikai, faji, nyelvi, vallási, gazdasági vagy nemi stb. különbség). A multikulturális oktatás áthatja a tantervet és az iskolában alkalmazott tanítási stratégiákat éppúgy, mint a tanárok, a diákok és a szülők közti interakciókat, és azt, ahogyan az iskola értelmezi a tanítást és a tanulást. Mivel mögöttes filozófiája a kritikai pedagógia, és mivel a tudást-reflexiót és a cselekvést (praxis) a társadalmi változás feltételének tartja, ezekre összpontosít, miáltal támogatja a *társadalmi igazságosság* demokratikus alapelveit.” (NIETO, 1996, 307–308) (*Kiemelések tőlem – B. Á.*)

A *multikulturalizmus* fogalmát sokan első hallásra az Egyesült Államokra, majd Kanadára és Ausztráliára vonatkoztatják, jóllehet a fogalom használata korántsem ilyen egyértelmű. A multikulturalizmus mint ideológia, illetve mint társadalompolitikai alapelv és gyakorlat valóban ezekben az országokban jelent meg először, de azóta sok európai, afrikai és ázsiai országban is használják, Törökországban, Görögországban, Japánban, Tajvanon, a Dél-Afrikai Köztársaságban, hogy csak néhány példát említsék. Ugyanakkor az utóbbi években az európai szakirodalom hatására Ausztráliában és helyenként az Egyesült Államokban is fel-felbukkan az *interkulturalitás* fogalma, melyet egy igen elterjedt nézet szerint dialogikus jellege különböztet meg a multikulturalizmustól. Ez az egyébként önmagában is túlegyszerűsítő felfogás – ahogyan a későbbiekben látni fogjuk – részben a multikulturalizmust a kulturális pluralizmussal azonosító félreértésből/ félreértelmezésből fakad.

A multikulturalitás fogalmát azonban nem csak földrajzilag nehéz lokalizálni: tartalmát tekintve is igen sok változata van; kritikusai szerint jelentéstartománya egyenesen körvonalazatlan. Az egyes országok, ezek társadalmi érdekcsoportjai, szakmai körei saját történetükből eredően ugyanis más különbségkonstrukciókat hoznak létre (GRANT, 2001), így más és más az azok kezelésére kialakított ideológia és társadalmi gyakorlat is (GRANT–PORTERA, 2011).

Az Egyesült Államokban például a rabszolgaságig visszanyúló okokból a mai napig erősen él a feketék és fehérek között húzódó „faji”² választóvonal, melynek egyik reprezentációja egy radikális multikulturális irányzat, a Critical Race Theory (kritikai fajelmélet). Képviselői szerint West (1993) könyvcímét idézve „race matters”, vagyis a „faj” jelenleg is az amerikai társadalomban és gazdaságban uralkodó egyenlőtlenség meghatározó eleme. De az egyes irányzatok eltérnek egymástól abban is, hogy milyen alapfogalom köré épülnek [a deskriptív és a normatív multikulturalizmus például a különbségeket hangsúlyozza, a kritikai multikulturalizmus pedig a heterogenitást

¹ BORECZKY Á. (2014): Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–35.

² Európában történelmi okokból nem használatos, de az Egyesült Államokban a faj a politikatudomány és a társadalomtudományok egyik alapkategóriája.

(FEISCHMIDT, 1997)], vagy miként fogják fel a kultúrát és a kulturális különbségeket. Ahogyan a multikulturalizmus, a multikulturális pedagógiai irányzatok is nagyon sokfélék; némi túlzással azt mondhatnánk, ahány szerző és ahány iskola, annyiféle multikulturális pedagógia létezik.

Mivel lehetetlen a több évtizedes irodalmat akárcsak röviden is bemutatni, ebben a tanulmányban az amerikai irodalom alapján próbáljuk meg nyomon követni a multikulturalizmus és párhuzamosan a multikulturális pedagógia kialakulását, a társadalmi változáshoz való viszony és a kultúrafelfogás alakulását. Ezt követően – természetesen ismét csak vázlatosan – a főbb irányokat³ foglaljuk össze.

A multikulturalizmus egy lehetséges definíciója és kezdetei

„A multikulturalizmus a késő modernitásra jellemző diskurzus, amely a sokféleség és a különbözőség társadalmi tapasztalatát jeleníti meg, értelmezi és értékeli újra. A társadalmi identitások konstrukciójában a modernitásra jellemző homogenizáló stratégiák ellenében fogalmazódik meg, azok elnyomó vagy elégtelen voltából kiindulva a hangsúlyt a *különbségekre*, a sokféleségre helyezi. A különbségekről való nyilvános beszéd központi kategóriáivá pedig a *kultúrát*, az *identitást* és a *politikát* teszi, amelyek ebben a kontextusban új jelentésre tesznek szert.” (FEISCHMIDT, 1997: 7)

A multikulturalizmus tehát a társadalmi különbségekre, illetve a csoportok sokféleségére reagáló 1. új (társadalmi, etnikai stb.) identitásdiskurzus, továbbá 2. a társadalmi-kulturális stb. különbségek és a „másság” [ma már talán inkább a sokféleség, az „élő sokféleség” – living diversity (ROSADO, 2006)] újfajta politikája és – az idézetet kiegészítve – olyan folytonosan alakuló és újra-konstruálódó gondolkodás, mozgalom és politika, amelynek a célja 3. a társadalmi egyenlőség és igazság megteremtése.

A multikulturalizmus megjelenését a téma kutatói általában amerikai polgárjogi mozgalmakhoz kapcsolják. Vitathatatlan, hogy határozott formában akkor lépett színre, de mint minden társadalomalakító elképzelésnek, ennek is sokszálú előzménye és számos előképe van. Társadalomtörténeti szempontból a blues, a rhythm and blues és a rock terjedése alakította át a társadalmi és kulturális teret⁴ olyképpen, hogy korábban nem tematizált kérdéseket (szegregáció, egyenlőtlenség, szegénység stb.) és új életérzéseket (szabadság, szexuális szabadság, új identitások stb.) fogalmazott meg egy feketék és fehérek által benépesített *közös* térben. Az irodalomban a beatek (Kerouac, Ginsberg, Corso és mások) készítették elő a terepet egy ugyancsak újfajta nemzedéki gondolkodás és Amerika-kép számára, de a multikulturális pedagógia közvetlen előzményét

³ A szakirodalomban nemigen használják az irányzatok vagy irányok kifejezést. A leírásokban leginkább a fejlődési fázisokra utaló „szintek”, „szakaszok” szerepelnek, vagy a semlegesebb „megközelítés”. Azért döntöttem az „irányok” megnevezés mellett, mert magyarul legjobban ez fejezi ki a különböző elméletek közös tartalmait.

⁴ A kérdés persze sokkal komplexebb, és a műfajok sem korlátozhatók a felsoroltakra. Azért említjük mégis őket, mert az utóbbi évek szakirodalmában egyre hangsúlyosabb és kikerülhetetlenebb a rock és a társadalmi változás témája (lásd például ALTSCHULER, 2003; FRIEDLANDER, 2006; WEISSMAN, 2010).

a Randolph Bourne és Horace Kallen munkái és tevékenysége nyomán életre hívott *interkulturális pedagógiai mozgalom* (intercultural education movement), valamint Boas antropológiai és Woodson történeti kutatásai jelentették.

Az interkulturális pedagógia egyfelől a bevándorlásellenes *nativizmus*, másfelől a politikai és oktatási intézmények gyors asszimilációs kényszerét ellensúlyozó, valamint a csoportközi feszültségek csökkentését célzó törekvésként jelent meg az 1930-as években, és Banks kifejezésével az ún. *transzformatív* paradigmára épült. Ennek egyik legfontosabb eleme – az amerikai alkotmány által garantált politikai demokrácia kulturális kiterjesztése révén – annak a kinyilvánítása, hogy a bevándorlóknak joguk van a kulturális demokráciára, azaz arra, hogy megtartsák kulturális örökségük és identitásuk fontos összetevőit, miközben amerikaivá válnak. A transzformatív paradigma alakulását nagyban befolyásolták a faji diskurzus új irányai is. Boas antropológiai kutatásai alapján elutasította a nativizmus genetikai magyarázóelvét, miszerint a faji különbségek okai biológiai eredetűek lennének, és azt állította, hogy az emberi viselkedést leginkább a környezet és a genetikai sajátosságok interakciójának segítségével lehet értelmezni, Woodson pedig történeti kutatások, tankönyvelemzések sokaságának elindításával és új tankönyvekkel járult hozzá, hogy a feketék alárendeltségét legitimáló oktatás [„the mis-education of the Negro” (WOODSON, 1933)] megváltozzék.

Az interkulturális pedagógiai mozgalom egyik vezetője, Rachel Davis DuBois iskolai rendezvények szervezését kezdeményezte. Ezeken a bevándorlók kultúrájának értékeit mutatták be (lásd később: ünnepi multikulturalizmus), egyfelől azért, hogy a különböző etnikai csoportokhoz tartozó fiatalok büszkéik lehessenek rájuk, a többségi társadalomhoz tartozók pedig megismerhessék és értékelhessék azokat. Az általa vezetett Service Bureau for Education in Human Relations interkulturális oktatási szervezete⁵ ugyanakkor olyan etnikai tartalmú tananyagokat is kidolgozott és olyan programokat, illetve tanárképzéseket szervezett, amelyek a csoportközi megismerés eszközeiként működve a demokratikus értékek és a tolerancia erősítését, végső soron az interetnikus-interkulturális kapcsolatok javítását szolgálták (MCGEE BANKS, 2011). A multikulturális pedagógián belül az *emberi kapcsolatok* (human relations) irányzat közvetlen előzményének a II. világháborút követő csoportközi viszonyok alakítását célzó pedagógiai mozgalom (intergroup education movement) tekinthető, mely azoknak a nyílt faji-etnikai konfliktusoknak az enyhítésére törekedett, melyek a belső migrációs hullámok és a faji szegregációs politika eredményeképpen kialakult nagyvárosi gettókban és azok környékén robbantak ki.

A multikulturális pedagógia és a társadalmi változások⁶

A multikulturalizmusnak lendületet és tényleges formát adó hatvanas évek már törvényi előzményekre tekinthettek vissza: az 1948-as, Truman elnök által kiadott rendeletre és a *Brown vs. Board of Education* néven híressé vált 1954-es Legfelsőbb Bírósági döntésre. Előző megszüntette a faji elkülönítést a hadseregben, utóbbi pedig alkotmányellenesnek minősítette az iskolai szegregációt. Az 1960-as évek végéig azonban nagyon sok iskolában nem vették tekintetbe a törvényt, és a szegregáció gyakorlata továbbra is életben maradt. A polgárjogi mozgalmak első követelése

⁵ Az interkulturális pedagógiai programok helyszínei többek között Englewood, NJ, Washington DC, Philadelphia és New York voltak, de a kiadványok az ország minden részére eljutottak.

⁶ Ebben a részben nagyban támaszkodtam Paul Gorski (1999) összefoglalójára és Banks tanulmányaira.

tehát a szegregáció, valamint a diszkrimináció olyan intézményes formáinak megszüntetésére vonatkoztak, amelyek az intézménypolitikában és a tantervekben a fehér felsőbbrendűség és hegemonia fenntartását szolgálták. A tantervek átalakítása először a fekete Amerika történetének, a fekete kultúra néhány elemének beemelését jelentette (vö. WOODSON, 1933), később azonban kiterjedt több más etnikai csoportra is, az indiánokra, a latinokra stb. (ethnic studies).

Az iskolai reformkövetelések következő hulláma a feminizmus felől érkezett, a feministák szintén a tantervek átalakítása (a nők történetének integrálása) mellett érveltek, egyben a női iskolaigazgatók és más iskolai vezetők alacsony arányát sérelmezték. A polgárjogi és a feminista mozgalmakból erőt merítve az 1970-es években újabb kisebbségi csoportok (például melegek, leszbikusok) követelték a jogaikat és az intézmények átalakítását. Mindezek eredményeképpen a hetvenes évek végére a tantervekben – ismét Bankst idézve – a *hozzájárulás* és a *kulturális bővítés* (contribution approach – ethnic additive approach – 1989)⁷ alapján kisebb átalakításokat hajtottak végre, a *multikulturális oktatás* kereteit ebben az időszakban leginkább ezek a változások jelölték ki.

Az 1980-as évektől, miközben a tantervek átformálása, a kisebbségi csoportok reprezentációjára törekvő tantervi átalakítások továbbra is folytatódtak, a transzformatív multikulturális pedagógia célja már alapvetően az intézményi változásokra irányult. Az iskola átalakításának modelljeiben kulcsszavakká váltak a méltányosság, a társadalmi igazságosság,⁸ a társadalmi felelősségvállalás, a társadalmi döntés és cselekvés, a társadalmi akció (BANKS, 1989; GRANT–SLEETER, 1986; SLEETER, 1996). A multikulturalizmus változások mellett elkötelezett képviselői immár multikulturális szempontból újraértelmezték az iskolát mint társadalmi intézményt, funkcióját pedig előbb az egyenlőtlenségi rendszer és az esélyegyenlőség, majd az iskola átalakítása és a társadalmi változások összefüggésében fogalmazták meg. Ezzel együtt kritika tárgyává tették a társadalmi hierarchia, az egyenlőtlenség fenntartása és az elnyomás eszközeiként szolgáló társadalmi és iskolai mechanizmusokat (például a finanszírozás egyenlőtlensége, a diszkriminatív iskolai gyakorlat), és hangot adtak a rasszizmustól és megkülönböztetéstől mentes társadalom és a társadalmi igazságosság eszményének.

⁷ Banks (1989) szerint a tanterv-átalakítás szakaszai a hozzájárulást és az etnikai tartalmi bővítést követően a tanterv-átalakítás (transformation approach), illetve a döntéshozás–társadalmi cselekvés megközelítés (decision-making and social action approach). Magyarul lásd részletesen a Cs. Czachesz Erzsébet (1998) által szerkesztett szöveggyűjteményben. E szöveggyűjtemény egyébként az első olyan könyv volt Magyarországon, mely áttekintést adott a témáról és hozzáférhetővé tett néhány alapvető írást.

⁸ Nieto (1994) négy szakaszt (szintet) különböztet meg, ezek közül az utolsó az, ahol a méltányosság és a társadalmi igazságosság célként is megjelenik. A négy szint egyébként a következő: tolerancia – elfogadás – tisztelet – megerősítés, szolidaritás és kritika (tolerance – acceptance – respect – affirmation, solidarity and critique). Az elfogadást az különbözteti meg a tolerancia szintjétől, hogy a különbségeket nem tagadja és nem is bagatellizálja. Nieto véleménye szerint a multikulturalitásnak, a sokféleség támogatásának ez az első szintje. A következő szint a tisztelet, itt a különbségek értékékké válnak. A legmagasabb szint a kulturális sokféleség megerősítésének szintje, mely nem zárja ki a tanulók eltérő társadalmi tapasztalatainak szembesítését és az ebből fakadó konfliktusokat sem. A kultúra vonatkozásában kritikus és dinamikus szemléletet képvisel, miáltal elkerüli annak statikus felfogását, exotizálását és romanticizálását.

A fogalom tartalmában az újabb váltást az iskolarendszer egészének elégtelen működésével kapcsolatos felismerés hozta. A multikulturalizmus a *kritikai gondolkodás, az interkulturális kompetencia, (...) a társadalmi és globális tudatosság* felé mozdult, miáltal egyértelművé vált, hogy 1. nem azonos a „kisebbségi pedagógiával”, azaz nem csak a kisebbséghez tartozó tanulók számára fontos, 2. összhangban áll az európai értelemben használt interkulturalitással. Ugyanez a váltás egyben a fogalom tartományának kitágítását eredményezte. Az amerikai társadalom, azaz a hazai kontextus helyébe a *globalizált* világ lépett. A tágabb társadalmi és globalizációs értelmezésben egyfelől a növekvő interdependencia, másfelől a radikálisabb irányzatok képviselői (például Henry Giroux, Peter McLaren) által bevezetett olyan társadalompolitikai fogalmak is helyet kaptak, mint az iskola által közvetített *hatalom, a privilégiumok* rendszere, a gazdaság és ezek interszekcionalitása.

A multikulturális pedagógia – jóllehet sokan még mindig a tanterv átalakításának legegyszerűbb szintjeivel (hősök, ünnepek, szakások bemutatásával) azonosítják –, fajsúlyosabb alakjaiban Pablo Freire (*The Pedagogy of the Oppressed*, 1970) nyomán az *emancipatorikus* pedagógia különböző formáit képviseli. Ahogyan az előző megfogalmazásokból is kitetszik, az irányzat legfőbb alapelvei a társadalmi igazságosság, a szabadság, az egyenlőség, illetve a társadalmi-etnikai-kulturális stb. sokféleség autentikus reprezentációja. Ezek azonban nyilvánvalóan csak akkor valósíthatók meg, ha a multikulturalizmust reformfolyamatként, az iskolát pedig a társadalmi változás egyik eszközeként fogjuk fel, illetve ha az iskola és a társadalom közti határ folyamatosan átjárható. A multikulturalizmus tehát elképzelhetetlen egyfajta teleologikus gondolkodás nélkül. Az esetleg utópisztikusnak tűnő megközelítés azonban mégsem pusztán társadalmi illúzió, inkább egy olyan jövő látomása, melynek perspektívájából visszatekintve felsejlik egy igazságosabb társadalom képe, és az arra való törekvés reálissá válik.

MULTIKULTURÁLIS PEDAGÓGIA ÉS KULTÚRA

A multikulturális pedagógia központi kategóriája a kultúra, illetve a kultúrák. Miközben, mint láttuk, a kulturális tartalmak tantervi integrációjának kérdése a társadalmi változásokhoz való viszony alakulásának egyik sarkalatos pontja volt és maradt, a kultúrafelfogás maga is jelentősen átalakult.

A kulturális paradigmaváltás ellenére a tanulók teljesítménye közti különbségeket, az alacsony szocioökonómiai státuszú és a kisebbségi családok gyerekeinek tendenciaszerűen gyengébb iskolai eredményeit,⁹ az aluteljesítést és a lemorzsolódást, az eltérő iskolai pályákat a szakemberek egy része ma is jobbra a családi háttérből eredő hátrányos helyzettel, a szocializáció és a szülői támogatás hiányából is fakadó motivátlansággal magyarázza. Ez a hatvanas évek deficitpedagógiáját megjelenítő felfogás és az erre épülő gyakorlat tehát ma is a multikulturális pedagógia része. A *hiánypedagógiai* praxis – bár célcsoportja részben megváltozott – figyelmen kívül hagyja a tanulók kulturális sajátosságait (például nyelv, értékek, kommunikációs stílus, viselkedés), nem épít hozott ismereteikre, készségeikre, a lehetséges erőforrásokra és hasonlókra, s még mindig az *othon, a családi környezet hiányosságait* tekinti pedagógiai tevékenysége alapjának (FAYDEN, 2005). Minden jó szándéka ellenére rögzíti az alá-fölrendeltségi viszonyok hierarchiáját,

⁹ A kisebbségek között kivételt képez számos dél- és kelet-ázsiai kisebbségi csoport (például kínaiak, koreaiak, vietnamiak, indiaiak), ők alkotják az ún. modellkisebbséget (model minority).

és hozzájárul a társadalmi eredet, a kisebbségi helyzet és identitás negatív tartalmainak továbbéléséhez. Ezért tehát a radikálisabb irányzatok, például a transzformatív multikulturalizmus, a kritikai multikulturalizmus, a kritikai fajelmélet (ezekről a későbbiekben még lesz szó) képviselői kritikusak a deficitelméletekkel és az azok alapján kialakult társadalmi státuszörökítő gyakorlattal szemben.

A hiánypedagógia kultúrafelfogását a pluralizmushoz kapcsolódó *kulturális különbségek* elmélete követte. A kulturális különbségek kritikájának alapvonulata egyfelől a sztereotipizálás, az elidegenített másság, illetve a kulturális különbségek felerősítése révén a csoporthatárok rögzítésének veszélyeire hívta fel a figyelmet, másfelől a kultúrák dinamikus természetét, a kultúrák adaptivitásának és változásának a tényét helyezte a középpontba, illetve felülbírálta a csoportkultúra magától értetődő azonosítását tagjainak kultúrájával (WALDRON, 1995; KYMLICKA, 1995).

Az univerzális nézetek rövid visszatérése után az 1990-es évektől a különbségekből fakadó lehetőségek és azok hasznosítása, továbbá a különböző csoportokhoz való tartozásból is eredő kulturális hibriditás kerültek előtérbe. Jelenleg egyre gyakoribb a diverzitással és a globalizációval összefüggő kultúraelmélet. Előző az inkluzív környezet megteremtését, az együttes élményt, az együttműködést és az interakciókat, utóbbi az egymásrautaltságot, az interdependenciát hangsúlyozza. „A transzfiguratív multikulturális pedagógiának (sic!) fel kell készítenie a tanulókat a kulturális reprezentációk szimbolikus megnyilvánulásainak közös újraformálására egy olyan közönségen belül, melyet egyre inkább a globális hálózat köt össze. Ehhez azonban a multikulturalizmusnak olyan kultúrafelfogással kell dolgoznia, mely megőrzi a korábbi felismeréseket, túljut a korábbi kultúra-koncepciók belső problémáin, és megfelel az új globális feltételek kihívásainak” (McDONOUGH, 2008, 301). De ez még a jövő.

Mint ahogy a következő táblázat szemlélteti, a jelenleg uralkodó nézetek szerint a tanulók iskolai eredményessége alapvetően az *iskolai és a családi kultúra közti kapcsolattól* függ. Ez azt jelenti, hogy az eredményesség – és nem utolsósorban a társadalmi igazságosság – érdekében a tanároknak tisztában kell lenniük a kulturális beágyazottság következményeivel, ismerniük és a tanítás során alkalmazniuk kell a tanulók kultúráinak elemeit, valamint hogy a multikulturális iskolai programokból nem hiányozhatnak az iskola és a család kapcsolatát erősítő törekvések.

1. táblázat. A kulturális tényezők oktatásban betöltött szerepének különböző megközelítései
(RUEDA-STILLMAN, 2012, 248)

Kultúrafelfogás	Leírás	Időszak
Hiány- (deficit-) alapú megközelítés	A kulturális különbségek negatívan befolyásolják az oktatást, ezért minimalizálni kell, vagy meg kell szüntetni azokat.	1960-as, 1970-es évek
Kultúrák különbözőségén (Difference) alapuló megközelítés	A különbségek léteznek, de ezek különbségek és nem hiányok.	1970-es, 1980-as évek

Kultúrafelfogás	Leírás	Időszak
Univerzális (Universal) megközelítés	A kulturális különbségek léteznek, de minimális szerepet játszanak a tanulásban vagy az oktatás gyakorlatában. A jó oktatás (tanítás) egyetemes, így minden tanuló esetében alkalmazható.	1990-es évek
Kultúraazonos, a kulturális „javak”-ra alapozó megközelítés (Culturally responsive, „assets” approach)	A kultúra és a kultúrák működésmódja hasznos forrás, melyet fel lehet használni az oktatás (tanítás) tervezéséhez.	1990-es évektől

A multikulturális pedagógia főbb irányai

Ahogy ez már az előzőekben vázlatosan ismertetett részletekből is kiderülhetett, a multikulturális pedagógia sokfélesége abból adódik, hogy egyidejűleg igen eltérő, gyakran egymásnak is ellentmondó felfogások és/vagy azok valamilyen változatának együttes elmélete és gyakorlata. A tanulmány következő részeiben mégis megpróbálok bemutatni néhány jelentősebb irányzatot. Ezeket döntően a társadalmi változásokhoz fűződő viszonyuk és a diverzitás-kultúrafelfogás alapján ismertetem, de ahol szükséges, kitérek a politikai kötődésekre is.

Az Egyesült Államokban a multikulturalizmusnak azok a formái a legelterjedtebbek, amelyek egy-egy eseménnyel vagy kisebb tantervi változtatással elintéztetnek vélik a multikulturális oktatást, illetve azok, amelyek tolerancia- és előítélet-csökkentő tréningekkel próbálnak hatást gyakorolni az egyéni és csoportközi kapcsolatokra. Paul Gorski a hatalmi viszonyokat és az egyenlőtlenségi rendszert reprodukáló strukturális és szimbolikus mechanizmusokat *nem* érintő multikulturalizmus legitimációs szerepét látva egyenesen a multikulturalizmus konzervatívá válásának veszélyeiről beszél:

„(...) a méltányos oktatás és a társadalmi igazságosság mozgalmát válság fenyegeti (...). A válság oka nem a nyilvánvaló bigottság. Nem is az a harc, amely azért folyik, hogy a többségi társadalom tudomást vegyen a multikulturális oktatásról. (...) egy belső válságról van szó, a multikulturális oktatás konzervatív újrafogalmazásáról, mely az emberi kapcsolatokra és a sokféleség ünneplésére, nem pedig az oktatáson belüli egyenlőtlenségek felszámolására összpontosít. És bár ezt részben konzervatív hangok táplálják, gyakran mi is ugyanezt tesszük, (...) mi, akik legalábbis azt a benyomást keltjük, hogy hiszünk abban, hogy minden diáknak joga van a méltányos oktatáshoz (...). A multikulturális oktatás (...) az Egyesült Államokban leggyakrabban konzervatív, depolitizált, és többet tesz az egyenlőtlenségek fenntartásáért, mint megszüntetéséért. Így, noha könnyebb lenne a jobboldali politikusokat és pedagógusokat hibáztatni a multikulturalizmus konzervatív újrafogalmazása miatt, jobb, ha magunkat állítjuk reflektorfénybe.”
(GORSKI, 2006, 163–164)

Egy másik írásában Gorski a multikulturalizmus öt fajtája közül, a transzformatív megközelítés kivételével az iskolákban leginkább alkalmazott négyet a konzervatívnak tekintett törekvések közé sorol, mert egyik sem érinti az egyenlőtlenségek és a kiváltságok rendszerét. Ilyenek például a hősokeket és ünnepeket bemutató programok (heroes and holidays), melyek általában az egyes kultúrák felületes vagy sztereotipizált képét közvetítik néhány ételen, öltözködési szokáson, egy-egy ünnepen és egy-egy hős életén keresztül, s melyeket általában az *ünnepi multikulturalizmus* címszó alatt foglalhatunk össze. Ezeket a programokat jobbra egy nap keretében szervezik, például Indián nap, amelynek során a gyerekek fejdíszeket és tomahawkot készítenek, indián ételeket esznek stb. (vö. contribution approach). De ilyen például az egy-egy – akár faji – problémából kiinduló vitanap is az iskolában, meghívott előadókkal és/vagy iskolán kívüli más résztvevőkkel. Az is problematikus, amikor a tanárok kizárólag a kisebbségi tanulók „kultúráját” leíró kézikönyvek tanulmányozásából merítik tudásukat, és úgy vélik, hogy ezek alapján „megérthetik” diákjaikat és hatékonyabban taníthatják őket.

Sleeter (1996) Gorskihoz hasonló véleményt képvisel. Granttal közös korábbi munkájukra hivatkozva (GRANT–SLEETER, 1985) arról számol be, hogy várakozásaikkal ellentétben a multikulturális pedagógia hangsúlyai nem tolódtak el a radikálisabb irányok felé. A multikulturális pedagógia területén, ugyanúgy, mint húsz évvel korábban, két uralkodó szemlélet érvényesül. Az elméleti megközelítésekben a multikulturális oktatás (multicultural education approach) a hangsúlyosabb, a gyakorlatban az emberi kapcsolatok (human relations) a legnépszerűbb és a leggyakoribb. Miközben például a hatvanas évek faji követeléseit továbbra sem vesztették aktualitásukból, az egyenlőtlenségek-igazságtalanságok, a társadalmi változások köre szerveződő irányok marginálisak maradtak.

Sleeter (1996) modelljében öt megközelítés szerepel, melyek részben átfedők a multikulturalizmus főbb irányzataival is:

1. A kivételes és a kulturálisan különböző tanulók tanítása (teaching the exceptional and the culturally different)
2. Emberi kapcsolatok (human relations)
3. Egyes csoportok tanulmányozása (single group studies)
4. Multikulturális oktatás (multicultural education)
5. Multikulturális és rekonstrukcionista oktatás (multicultural and social reconstructionist education)

A kivételes és kulturálisan különböző tanulók tanítása változatos, és a tanulók kultúrájához illeszkedő programok révén a színes bőrű diákok iskolai teljesítményének javítását célozza. Ám mivel a programok nem foglalkoznak a javakhoz való hozzájutással, azaz az egyenlőtlenség strukturális kérdéseivel, a multikulturalizmus sok képviselője nem támogatja ezeket. Az *emberi kapcsolatok* megközelítés, amely szenzitivitástréningeken, toleranciástréningeken és hasonlókon keresztül azt közvetíti, hogy „mindannyian ugyanolyanok vagyunk, mivel mindannyian különbözünk egymástól” (SLEETER, 1996, 6), nem szorul bővebb kifejtésre. Kritikusai azért bírálják, mert a cél kizárólag az iskolai légkör javítása, az intézményes rasszizmus kérdései nem kerülnek terítékre, így tehát a társadalomalakító elképzelések sem.¹⁰

¹⁰ Sleeter szerint a fehér tanárok többségének politikai nézeteivel ez a megközelítés egyeztethető össze leginkább.

A *csoporttanulmányok* során az ún. euro-amerikai férfi történetírás szempontjainak, perspektívájának (át)értelmezése mellett sor kerül egyes kisebbségek (feketéek, mexikóiak, nők, homoszexuálisok stb.) történetének megismerésére. A tanulók megvitatják az elnyomás történeti és mai formáit, elemzik azokat a folyamatokat-hatásokat, amelyek az elnyomásban élő csoportok kultúráját alakították/alakítják. Az első kettővel szemben ez a megközelítés egyértelműen politikai jellegű, a diákok a helyi közösség életébe is bekapcsolódva politikai szerepet is vállalnak.

A *multikulturális oktatás* a pluralizmus és az egyenlőség ideáljainak megfelelően az iskola átalakítására törekszik. Képviselői az iskolai folyamatok, illetve az iskola belső világának reformjára, például a tantervre, a csoportbeosztásokra, a szülők bevonására összpontosítanak.

A csoporttanulmányok és a multikulturális oktatás különböző formáiban is hangsúlyos az eltérő nézőpontok megjelenítése révén a perspektívaváltás készségeinek kialakítása. Úgyszintén közös cél a különböző csoportokhoz tartozó tanulók élmény- és tapasztalatvilágának a megosztása, a többféle valóság átélése és interiorizálása. Jellemzőjük, hogy a csoportok közti interakciók során nem egyszer a különböző nézetek szembesítésére is sor kerül, a vitás (konfliktusos) helyzetek azonban maguk is a tanulási folyamat részei. Végül a *multikulturális és rekonstrukcionista oktatásban* a politikai-gazdasági elnyomás, a diszkrimináció kérdései válnak alaptémákká, és az iskola olyan készségekkel ruhazza fel tanulóit, melyek képessé teszik őket a társadalmi cselekvésre, a társadalmi aktivitásra (jogaik gyakorlására, kiharcolására, a társadalmi gyakorlat megváltoztatására stb.). Ez utóbbi megközelítés nemcsak nevében, tartalmában is közel áll Banks tanterv-átalakítási modelljének legmagasabb szintjéhez (*döntéshozás, társadalmi cselekvés*) és a sokféleség támogatásához, amelyet Nieto (1994) *mege erősítésnek, szolidaritásnak és kritikának*, Gorski (2012) pedig *multikulturális, társadalmi cselekvésnek és tudatosságnak* (multicultural, social action, and awareness) nevez.¹¹

Az eddig vázlatosan bemutatott irányzatok egyfelől a társadalmat és az iskolát átformáló *transzformatív*, másfelől az ünnepi multikulturalizmus dimenzióiban értelmezhetők. Jóllehet ez előbbiben nyilvánvalóan felismerhetőek kritikai elemek, olyannyira, hogy gyakran a kritikai multikulturalizmus szinonimájaként is használják, a következőkben ismertetett irányzat McLaren (1994, 1995) politikai filozófiákhöz kötődő tipológiáján belül már megnevezésében is *kritikai multikulturalizmusként* szerepel. A – többek közt – McLaren által használt fogalmat egyébként meglehetősen nehéz elhatárolni a transzformatív multikulturalizmus különböző formáitól, talán azt mondhatnánk, hogy ez utóbbi egyértelműen Paulo Freire (1970) pedagógiájából indul ki, tehát kritikai pedagógiai indíttatású, illetve politikai-filozófiai kötődését tekintve vállaltan neomarxista. Maga McLaren az ellenállás egy formájának tekinti (critical and resistance multiculturalism). Ennek az irányzatnak az a kiindulópontja, hogy politikai célok nélkül a multikulturalizmus csak az adott társadalmi rendhez való alkalmazkodás egy formája. A kritikai multikulturalizmusra azért van szükség, mert a konzervatív multikulturalizmus célja a status quo fenntartása. Mivel a konzervatív multikulturalizmus a „fehérséget” (whiteness) nem hajlandó az etnicitás egy formájaként kezelni, láthatatlan normává alakítja, a diverzitást pedig az asszimiláció fedőfogalmaként

¹¹ A *csoporttanulmányok és a multikulturális pedagógia* számos eleme a Banks-féle harmadik szint, a *tanterv-átalakítás*, Gorskinál pedig a *strukturális reform* része. Ahogy különböző szerzők által alkotott kategóriák is átfedik egymást, az egyes szintek vagy szakaszok sem különülnek el mereven egymástól, mint ahogy tartalmaik sem feltétlenül tiszta formában jelennek meg az egyik vagy a másik szinten.

használja, a liberális és balliberális multikulturalizmus pedig belemerül a reformdiskurzusba, így nem képes arra, hogy a társadalmi átalakulás felé haladjon.

McLarennel rokon nézeteket vall Gorski is, amikor azt írja, hogy „A multikulturális pedagógia (...), a teljes iskolai reform csak a *hatalom* és az *előjogok rendszerének* kritikai elemzésén keresztül valósítható meg. A multikulturális pedagógia – és egyben a kritikai elemzés – alapvető célja a *méltánytalanság felszámolása az oktatásban*.” (GORSKI, 2006, 164–165). McLaren nemcsak neomarxistának, hanem posztstrukturálistának is tartja magát. A kritikai multikulturalizmus helyét véleménye szerint az jelöli ki, hogy mivel a faj, az osztály és a nem reprezentációi csak a *jelek* és a *jelentések* feletti osztálytársadalmi harc eredményeként értelmezhetők, a kritikai multikulturalizmus célja nem lehet más, mint az, hogy a jeleket és a jelentéseket létrehozó társadalmi-kulturális és intézményi kapcsolatokat átalakítsa. A tudás és a hatalom viszonyát illetően hasonló felfogást képvisel Banks is, aki ennek alapján alkotta meg a multikulturális oktatás egyik dimenzióját, a *tudáskonstrukciót*.¹²

Más eredetű, de a kritikai multikulturalizmus határvidékén foglal helyet a *kritikai fajelmélet* (Critical Race Theory), amely a multikulturalizmus kritikája tekintetében osztozik a kritikai multikulturalizmussal, szintén elégtelennek tartja az oktatási intézmények átalakítását célzó reformtörekvéseket. Egyik legnevesebb képviselője, Gloria Ladson-Billings (1995) szerint az Egyesült Államokban a tulajdonnal összefüggő *faj* (amely egyszerre ideológiai konstruktum és napi valóság)¹³ jelenleg is a társadalmi egyenlőtlenségek alapvető tényezője, de míg a *társadalmi osztály* és a *társadalmi nem* kellő hangsúllyal szerepel az oktatási diskurzusokban, a faji szempontot nem alkalmazzák szisztematikusan az egyenlőtlenségek elemzésére. DuBois-t megidézve Ladson-Billings is azt állítja, hogy az amerikai társadalom legnagyobb problémája a különböző bőrszínű emberek közötti választóvonal (color line).

MULTIKULTURÁLIS ÉS KULTÚRAAZONOS PEDAGÓGIA

A nyolcvanas-kilencvenes évek óta a *kultúraazonos pedagógia* (culturally responsive teaching),¹⁴ a *tanulói kultúrák alapvonásai, a tanításhoz szükséges tudás* [fund(s) of knowledge for teaching], újabban pedig a *narratív módszerek* támogatói képviselik leghatározottabban azt az álláspontot, hogy a tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása nélkül a teljesítmények közti

¹² Az öt dimenzió a következő: (1) tartalmi integráció (content integration); (2) tudáskonstrukció (knowledge construction); (3) előítélet-csökkentés (prejudice reduction); (4) a méltányosság pedagógiája (equity pedagogy) és (5) támogató iskolai légkör és társadalmi struktúra (empowering school culture and social structure). Bár koncepcióban mindegyik dimenzió különböző, kapcsolódnak egymáshoz és át is fedik egymást.

¹³ A problémát bonyolítja, hogy a faj fogalma elméletileg nem eléggé kidolgozott, illetve összemosódott az osztállyal és az etnicitással.

¹⁴ A kultúraazonos pedagógia fogalmát a hazai pedagógiai irodalomba Boreczky Ágnes vezette be (BORECKZY, 2000, 2001). Szinonimái a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia, a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás, a kulturálisan releváns oktatás stb. A Torgyik Judit (2008) által szerkesztett *Kulturálisan érzékeny iskola* című szöveggyűjteményben a fordító a *kulturálisan érzékeny nevelést* használja. Az angol kifejezések (nem az előzők sorrendjében) a következők: culturally compatible, culturally congruent, culturally relevant, culturally sensitive, culturally centered, culturally reflective, mediated, synchronized teaching vagy education.

szakadék (achievement gap) – vagy mai kifejezéssel: a lehetőségek közötti szakadék (opportunity gap, MANHEIM-TEEL–OBIDAH, 2008) – nem csökkenthető.

Kultúraazonos pedagógia

A kultúraazonos pedagógia fogalma egyfajta egyeztetési folyamatot, harmonizációt takar. Nem az iskolai és a családi kultúrák közti teljes megfeleltetést, inkább egy olyan alkalmazkodást, mely során az óvodai és az iskolai kultúra a gyerekek-diákok háttérkultúrájának alapvonásaihoz vagy annak logikájához illeszkedik.

Erickson (1987) szerint az iskolai sikert a tanulók családjában és közösségeiben tanult kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg, vagyis az iskolai nyelvnek és kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi és kommunikációs struktúráihoz. Banks ugyan nem tartozik kifejezetten a kultúraazonos pedagógia képviselői közé, a multikulturális iskolával kapcsolatban mégis hasonló véleményt fogalmaz meg (BANKS, 1999). Álláspontja szerint úgy kell átalakítani az iskolát, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. A kisebbségekhez tartozó diákok számára akkor lehet megfelelő tanulási környezetet biztosítani, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis például ha a tanárok megpróbálnak a tanulók kultúrájához alkalmazkodó tanítási stílust találni.

Nieto (1999) a kilencvenes évek végén már gazdag kutatási eredmények birtokában állítja, hogy amennyiben az iskola, illetve a tanárok megértik, értékelik és mint az oktatás alapjait kezelik a fekete diákok kultúráját, a tanulók teljesítménye egyértelműen nő. De hasonló a helyzet más csoportokkal, így például a latinokkal vagy az indiánokkal¹⁵ is. Ladson-Billings (1994, 1995) a culturally relevant teaching fogalmat használja. E szerint az elmélet szerint is az oktatásnak a tanulás valamennyi formájában a diákok kulturális referenciáit kell mozgósítania.

Geneva Gay (2000) a kultúraazonos pedagógia ismérveit összefoglalva annak multidimenziális, átfogó, megerősítő, egyenjogúsító-felszabadító, legitimáló és átalakító jellegét emeli ki. Számos más szerzővel együtt azt vallja, hogy a kultúraazonos pedagógiának az iskolai szervezet és az intézményi kapcsolatok egészét át kell hatnia, minden tantárgyra és az oktatás legapróbb részletére is ki kell terjednie. A *családi és az intézményi kultúra közelítése, megfeleltetése* a tanterv, a tanulási környezet, az iskolai légkör, a személyközi viszonyok, az oktatás és értékelés átalakítását feltételezi. A társadalomkritikai szemlélet a többféle igazság és nézőpont elismeréséhez, a saját és az attól eltérő kultúrák tiszteletéhez, a perspektíva-váltás, az egymás iránti felelősség képességének elsajátításához vezet. Legitimáló funkciója abban áll, hogy hidat képezve az otthoni-családi és az iskolai élmények, valamint a megélt valóság és az absztrakciók között érvényessé teszi az egyes kultúrák örökségeit és megerősíti a tanulók identitását.

A tanulói kultúrák alapvonásai – a tanításhoz szükséges tudás (funds of knowledge for teaching)

A kultúraazonos oktatáshoz szükséges tanári tudás megszerzésének antropológusokkal együtt kidolgozott módszere a terepmunka. A módszer kimunkálói hangsúlyozzák a kultúrák élő

¹⁵ Az Egyesült Államokban, azokon a területeken, ahol még jelenleg is sok indián él (például Alaszka, Oklahoma, Új-Mexikó), az iskolákban kultúraazonos tantervek vannak életben.

és dinamikus jellegét, azaz állandóan változó voltát. Ebből eredően a család és a környezet megismerésének az eszköze a családlátogatás és a terepmunka: a tanárok interjúkat készítenek a családtagokkal, megfigyelik a családi interakciókat, a kommunikációt, a felnőtt-gyerek viszonyt, az elvárásokat és a nevelési szokásokat, a gyerekek tevékenységeit stb. Az interjúkat és a megfigyeléseket az antropológusokkal közösen elemzik, így jutnak el azokhoz a felismerésekhez, melyek segítenek abban, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amely igazodik a tanulók élményeihez, valamint nyelvhasználatához. Egyes iskolákban maga a tantestület alakul át „antropológusból” álló kutatói közösséggé. Hasonlóan az előzőkhöz, a családtörténeti interjúkat és a megfigyeléseket összegezve a munkacsoport megvitatja, milyen változtatásokra van szükség, miként szervezzék át az iskolát és az oktatást, hogy az jobban illeszkedjen a tanulói kultúrákhoz, hogy jobban ösztönözzön a tanulásra, hogy a tanulói teljesítmények javuljanak. A tanulók egyéni támogatása részben úgy történik, hogy a család többgenerációs történetén keresztül feltárják a foglalkozások és a pályák történetét, a családi alkalmazkodás módozatait – magát, a családi rendszert, majd az így nyert ismeretek birtokában döntenek arról, hogy mikor és hol kell, illetve hol lehet segíteni (GONZÁLEZ–MOLL–AMANTI, 2005).

A narratív módszer

A narratív módszert a tanárképzésben és a közoktatásban egyaránt használják, de találkozni olyan önéletrajzi írásokkal is, melyek kifejezetten a szakmai szocializáció különböző szakaszaihoz kapcsolódnak (PHILLION–HE–CONNELLY, 2005). A tanárképzésben a kulturális kompetencia kialakítása céljából a jelöltek saját narratíváinak bemutatásával, illetve a családlátogatások alkalmával gyűjtött narratívák elemzésével tudatosítják a hallgatók saját kultúráját, erősítik az identitást, és formálják a más kultúrák iránti érzékenységet, megértést. Másutt, például mexikói bevándorlók gyerekeinek esetében a családi narratívákat erőforrásként használják: a tanárok a szülők-nagyszülők bátorságát, akaraterejét, szorgalmát, kitartását hangsúlyozzák, ezzel erősítik tanulóikat, biztatják őket a tanulásra, bátorítják őket az egyetemi tanulmányokra. A migrációhoz szükséges kockázattal járó vállalkozást, a nehézségek leküzdését felelevenítve készítik fel őket a társadalmi csoportváltással járó nehézségek vállalására és leküzdésére. A kritikai fajelméleten belül a kisebbségi élettörténeteket a többségi narratívák dekonstrukciójának szándékával idézik fel (LADSON-BILLINGS, 1998).

ÖSSZEGZÉS HELYETT

A multikulturális pedagógia nagyon sokféle megközelítést és gyakorlatot fed. Nehezen definiálható gyűjtőfogalom, amely ugyanakkor a mai világ számtalan nagyobb problémájára reflektálva multidiszciplináris (filozófiai-szociológiai, antropológiai, pszichológiai és pedagógiai) forrásokra alapozza pedagógiáit, melyek progresszív irányai céltételezésükben mind a *politikai, társadalmi igazság* értékeire építenek. Összetett – mint a *jazz* –, vallja Ladson-Billings (2004), és már nem csupán „faj”, osztály és nem – a változó emberi élet – végtelen permutációja. Nem állapot, folyamat. A multikulturális oktatás célja túlterjed az oktatás konvencionális felfogásán és fogalmán – a szabadság kifejezése (LADSON-BILLINGS, 2004). Végezetül McDonough-ot idézem, aki a következőképpen foglalja össze a multikulturális pedagógia eddigi történetét:

„A sajátos értékekhez és szokásokhoz kötődő, etnikai identitásra alapozó pedagógiától addig a pedagógiáig, mely tartózkodik az identitás olyan felfogásától, mely korlátozza és megfegyvelmezi az egyént, a közös emlékekre és történelmekre épülő képzelt kollektívizmus tanításáig, a narratív konstruktívizmusig, melyben a kulturális sajátosság nem több mint egyfajta társadalmi-történeti artikuláció, a multikulturális oktatást a 70-es évek elejétől fogva – gyakran látszatra egymással ellentétes célokkal – nagyon sokféle módon gyakorolták. A multikulturalizmus napjaink legtünékenyebb kérdéseit feszegeti, beleértve a rasszizmust, a diszkriminációt, az imperializmust, a kolonializmust, és rengeteg olyan ellentmondásos politikai és oktatási kérdést, mint amilyenek a privatizáció, a pozitív diszkrimináció, az egyéni és a kollektív jogok. A multikulturalizmus, legyen akár oktatáspolitikai, pedagógiai kutatás vagy vita tárgya, terepet biztosított sok egymástól különböző, de politikai és társadalmi igazságot szolgáló program képviselője számára.” (McDONOUGH, 2008, 321–322)

Irodalom

- ALTSCHULER, G. (2003): *All shook up: How Rock 'N' Roll changed America*. Oxford University Press, Oxford.
- BANKS, J. A. (1989): Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3, 3. 17–19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5 Utolsó letöltés: 2014. február 4.
- BANKS, J. A. (1993): Approaches to multicultural curriculum reform. In: BANKS, J.–MCGEE BANKS, C. (eds): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn–Bacon, Boston. 195–214.
- BANKS, J. A. (1999): *An introduction to multicultural education* (2nd edition). Allyn and Bacon, Boston.
- BANKS, J. A.–MCGEE BANKS, C. A. (eds) (2004): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BANKS, J. A. (2004): Race, knowledge construction, and education in the USA: Lessons from history. In: LADSON-BILLINGS, G.–GILLBORN, D. (eds): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Routledge/Falmer, New York. 16–35.
- BOAS, F. (1938/1963): *The mind of primitive man*. The Free Press, New York.
- BORECZKY, Á. (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus. 81–92.
- BORECZKY, Á. (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlatja. In: BALLÉR E.–DUDÁS M. (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés*. Tanárképzők Szövetsége, Budapest. 91–101.
- CS. CZACHESZ E. (szerk.) (1999): *Multikulturális nevelés: Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- ERICKSON, F. (1987): Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4. 335–356.
- FAYDEN, T. (2005): *How children learn: Getting beyond the deficit myth*. Paradigm Publishers, London.
- FEISCHMIDT M. (szerk.) (1997): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder, New York.
- FRIEDLANDER, P. (2006): *Rock–Roll: A Social History*. Westview Press, Boulder, Co.
- GAY, G. (2000): *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press, New York.

- GORSKI, P. (1999): *A brief history of multicultural education*. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html Utolsó letöltés 2014. március 2.
- GONZÁLEZ, N.–MOLL, L. C.–AMANTI, C. (2005): *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ.
- GORSKI, P. C. (2006): Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17, 2. 163–177.
- GORSKI, P. C. (2012): *Stages of multicultural curriculum transformation*. <http://www.edchange.org/multicultural/curriculum/steps.html> Utolsó letöltés: 2014. március 3.
- GRANT, C.–SLEETER, C. E. (1985): The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37, 2. 97–118.
- KYMLICKA, W. (1995): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers*. Jossey-Bass Publishing, San Francisco.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995): But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 3. 159–165.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995): Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 1. 47–68.
- LADSON-BILLINGS, G. (1998): Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24. 211–247.
- LADSON-BILLINGS, G. (2004): New directions in multicultural education. In: BANKS, J. A.–MCGEE BANKS, C. A. (eds): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco. 50–69.
- MANHEIM-TEEL, K.–OBIDAH, J. (eds) (2008): *Building racial and cultural competence in the classroom*. Teachers College Press, New York.
- MCDONOUGH, T. (2008): The course of „culture” in multiculturalism. *Educational Theory*, 58, 3. 321–342.
- MCGEE BANKS, C. A. (2011): Becoming American: Intercultural education and European immigrants. In: GRANT, C. A.–PORTER, A. (eds): *Intercultural and multicultural education*. Routledge, New York. 124–137.
- McLAREN, P. (1994): White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: GOLDBERG, D. T. (ed.): *Multiculturalism: A critical reader*. Blackwell, Cambridge, MA. 45–74.
- McLAREN, P. (1995): White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In: SLEETER, C.–McLAREN, P. (eds): *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. State University of New York Press, Albany. 33–70.
- NIETO, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, Spring. 1–8.
- NIETO, S. (1999): Critical multicultural education and students' perspectives. In: MAY, S. (ed.): *Critical multiculturalism*. The Falmer Press, London. 191–215.
- PHILLION, J.–HE, M. F.–CONELLY, M. F. (2005): *Narrative and experience in multicultural education*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- RUEDA, R.–STILLMAN, J. (2012): The 21st century teacher: A cultural perspective. *Journal of Teacher Education*, 63, 4. 245–253.
- SLEETER, C. E. (1996): *Multicultural education as social activism*. State University of New York Press, Albany.

- SLEETER, C. E.–MCLAREN, P. (1995): *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. State University of New York Press, Albany.
- TORGYIK J. (szerk.) (2008): *Kulturálisan érzékeny iskola*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhatalmú Társaság, Budapest.
- WALDRON, J. (1995): Minority cultures and the cosmopolitan alternative. In: KYMLICKA, W. (ed.): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford. 93–122.
- WEISSMAN, D. (2010): *Talkin' 'bout a revolution: Music and social change in America*. Backbeat Books, New York.
- WEST, C. (1993): *Race matters*. Beacon Press, Boston.
- WOODSON, C. G. (1933): *The mis-education of the Negro*. Associated Publishers, Washington.