

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](#).

Az iskola társadalmi környezete sokat változott az elmúlt években, amelynek hatására a pedagógusok új kihívásokkal szembesülnek mindennapi munkájuk során. Gondoljunk csak a multikulturális nevelésre, amely pár évvel ezelőtt még alig ismert fogalom volt hazánkban, addig napjainkban már nálunk is komoly helyet kér magának. A különböző családi és kulturális háttérből érkező gyerekek integrált nevelése megalapozott ismereteket, új készségeket, képességeket kíván a nevelés folyamatában. Ehhez újításpontokat kötetünk. Az érdeklődő olvasó többek közt megtudhatja, milyen általánosan megfigyelhető tendenciák zajlanak az etnikai kisebbségek, a bevándorlók oktatásával kapcsolatban a régi és az új európai uniós tagállamokban. Széles körű nemzetközi kutatási eredmények alapján szólunk arról is, hogy melyek azok a legfontosabb alapelvek, amelyek figyelembevétele jelentősen javíthatja a kisebbségi gyerekek tanulmányi eredményein, kortárs csoportban elfoglalt helyén, iskolai és társadalmi sikerességén. Az Egyesült Államokban lezajlott deszegregációs folyamatok nyomán a kutatók azonosítottak néhány olyan jelentős tényezőt, amelyek a kisebbségi gyerekeket tanító, hatékonyan működő iskolákat alapjaiban megkülönböztetik a kevésbé sikeres oktatási intézményektől. Eredményeik alapján tanulságosak, hogy mi is megfontolhatjuk őket.

Dr. Torgyik Judit

Multikulturális tartalmak a pedagógiában

Támpontok a különböző családi és kulturális háttérből érkező gyerekek integrált nevelésével foglalkozó pedagógusoknak

Multikulturális tartalmak a pedagógiában



Multikulturális tartalmak a pedagógiában

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

Sorozatszerkesztő
Kerber Zoltán

Szerkesztette
Dr. Torgyik Judit

Multikulturális tartalmak a pedagógiában



EDUCATIO

Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság



P A D T Á R S



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Budapest, 2008

A fordítás alapjául szolgáló kiadások

James A. Banks – Cherry A. McGee Banks: *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 4. kiadás. Jossey-Bass, New York–Toronto, 2001.

Hans H. Reich: Interkulturelle Pädagogik – enine Zwischenbalanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1994/1. 9–27.

Mikael Luciak: Minority schooling and intercultural education: A comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 2006/március. www.informaworld.com

Pieter Batelaan – Fons Coomans: *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. Council of Europe, Strasbourg, International Association for Intercultural Education, Hilversum, International Bureau of Education, Geneva – Jacques, 1995.

James A. Banks – Peter Cookson – Geneva Gay – Willis D. Hawley – Jacqueline Jordan Irvine – Sonia Nieto – Janet Ward Schofield – Walter G. Stephan: *Diversity Within Unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle, 2001.

James A. Banks – Cherry McGee Banks (Eds.): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco, 2001.

Fordította
Abrudán Katalin

Hans H. Reich írását fordította
Volenszki Ivett

Szerkesztette és válogatta
Dr. Torgyik Judit

A kötet elkészítésében közreműködött
Szőke Judit és Kovács Gábor

Borítóterv és tipográfia
Király és Társai Kkt.

Borítófotó
Hajdu András

Original edition © Jossey-Bass, 2001

Original edition © Hans H. Reich, 1994

Original edition © Mikael Luciak, 2006

Original edition © International Bureau of Education, 1995

Original edition © University of Washington, 2001

Original edition © Jossey-Bass, 2001

Hungarian translation © Abrudán Katalin, Volenszki Ivett, 2008

Editor © Dr. Torgyik Judit, 2008

Hungarian edition © Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 7/211/A/4/am/mult/1

ISSN 1789-2619

ISBN 978-963-9795-01-3

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

Tartalom

Előszó	5
Torgyik Judit: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak.....	9
Frederick Erickson: Kultúra a társadalomban és a pedagógiai gyakorlatban	25
Hans H. Reich: Interkulturális nevelés – helyzetelemzés	55
Mikael Luciak: Az etnikai kisebbségek iskoláztatása és az interkulturális nevelés: a legújabb tendenciák összehasonlítása a régi és az új EU-tagállamokban.....	73
Pieter Batelaan – Fons Coomans: Az interkulturális nevelés nemzetközi alapjai, beleértve az antirasszista és az emberi jogi nevelést is	81
Fons Coomans: Az interkulturális nevelésről szóló nemzetközi dokumentumok jogi jellege.....	82
Pieter Batelaan: A nemzetközi dokumentumok hatása az interkulturális nevelésre	90
James A. Banks és munkatársai: A tanítás és a tanulás alapelvei a multikulturális társadalomban.....	111
Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte: A hatékony iskolák vizsgálata	141

Előszó

Az olvasó a multikulturális nevelés szakirodalmának válogatását tartja a kezében. Könyvünk azzal a céllal készült, hogy a gyakorló pedagógusok munkáját és a pedagóguspályára készülő hallgatók tanulmányainak elmélyítését egyaránt segítse ebben a témakörben. Igyekeztünk olyan értékes irodalmakat, jelentős szerzők írásait egy kötetbe gyűjteni, amelyek haszonnal forgathatók az oktatásügy különböző területein dolgozók számára.

A multikultúra, a sokféleség a plurális társadalmak velejárója. A 21. század embere lépten-nyomon találkozhat a társadalmi-kulturális sokszínűség jellegzetességeivel. A médiában, utazásai során vagy közvetlen környezetében is megtapasztalhatja mindezt. A globalizáció következményei hatottak az iskolaügyre is, fokozatosan kialakult a multikulturális nevelés területe, jelentős változást hozva az oktatás világába. Ma már az Európai Unió tagjaként hazánkban is helyet kér magának. Komoly figyelmet kapott a közoktatás mindennapjait, tartalmát és alapelveit meghatározó újonnan megjelent rendeletekben, a Nemzeti Alaptantervben, jelen van számos európai uniós alapidokumentumban, szerződésben és a felsőoktatást, a pedagógusképzést meghatározó minisztériumi rendeletekben is. Az iskolának alapvető szerep jut abban, hogy a tanulók megszerezzék azokat a kulcskompetenciákat, amelyek a közös európai térségben valamennyi ember számára a társadalomban való boldoguláshoz, a sikeres egyéni élethez szükségesek. Ezek között a kulcskompetenciák között találjuk a szociális és állampolgári kompetenciát, amely a diákoktól megkívánja az esélyegyenlőséggel, a kultúrával kapcsolatos alapvető koncepciók megértését. Ide tartozik az elfogadás, a tolerancia, a nyitottság, az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés fejlesztése, a társadalom különböző mikrocsoportjainak megértése, a demokratikus elvek tiszteletben tartása, a társadalmi kohézió elősegítése a tanulók között.

A pedagógusra komoly feladat hárul, amikor mindezeket az ismereteket, képességeket és attitűdöket formálja diákjai körében. Saját magának is képesnek kell lennie az előítéletek felismerésére, a kirekesztés, a megbélyegzés megelőzésére, a nemzeti és európai folyamatok megértésére. Önmagának is rendelkeznie kell az elvárt kompetenciákkal, hogy tanulói személyiségét formálni tudja. Kívánatos tehát a tájékozódás a multikulturális nevelés kérdéseiben, hogy az európai, a nemzeti és a helyi kulturális sajátosságok összefonódásának, kapcsolatának megértése és a nevelői munka mind hatékonyabb legyen.

Ehhez nyújtunk lehetőséget, és őszintén reméljük, hogy kötetünkkel hozzájárulunk ahhoz a szemléletformáláshoz, amely évekkal ezelőtt elkezdődött a nyugati társadalmakban.

Budapest, 2007. augusztus 8.

Dr. Torgyik Judit

Torgyik Judit

Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak¹

E bevezető tanulmány keretét kíván adni kötetünkhöz. A multikulturális nevelés napjainkban egyre gyakrabban ismételt fogalom a pedagógiában. Az alábbiakban betekintést nyerhetünk a multikulturális nevelés fogalmának értelmezésébe, megismerhetjük fejlődését, és megtudhatjuk, mitől lesz egy oktatási intézmény multikulturális jellegű.

* * *

Multikulturális társadalom és globalizációs tendenciák

A multikulturális társadalmak kialakulása a második világháború után vált világméretben jelentkező folyamattá. Hátterében ott találjuk a gyarmatbirodalmak felbomlását, Európa második világháború utáni politikai megosztottságát, a fejlett nyugati országok és a kevésbé fejlett keleti régiók társadalmi, gazdasági, politikai berendezkedésében fennálló különbségeket, a megélhetési gondok, illetve a politikai üldözés elől menekülő ambiciózus fiatalokat, akik tömegesen indították el a fejlettebb országokba irányuló migrációs folyamatokat. A 20. század második felében felerősödött migrációs folyamat napjainkra korántsem fejeződött be, mert a különböző háborús konfliktusok, pl. Jugoszlávia felbomlása, a balkáni ellentétek, az észak-írországi összetűzések stb., illetve az európai integráció újra és újra aktuálissá teszi a kérdést.

A multikulturális társadalom jelensége szorosan összekapcsolódik a *globalizációs tendenciákkal*, hátterében ott állnak az elmúlt két évszázad *felgyorsult gazdasági-technikai-műszaki fejlődésének* jellegzetes vonásai. Az új találmányok, technikai újítások lehetővé teszik a különböző országok, földrészek közti gyors közlekedést és kommunikációt. A telefon, a fax, a számítógép, az internet megjelenése magával hozta a gyors személyi, hivatali, banki ügyintéztést, a kereskedelmi, gazdasági folyamatok bonyolítása egyszerűbbé vált, miközben a közlekedés, „elsősorban a légi közlekedés fejlődése következtében a személy- és az áruszállítás ideje mind rövidebb lett. Az új találmányok révén korábban elképesztően nagyok tűnő távolságok „zsugorodtak össze”, a szomszédos és a távolabbi országok lakosainak, munkaerőpiacának elérése leegyszerűsödött, így rohamtempóban jöttek létre a multinacionális vállalatok, amelyek leányvállalataikkal behálózták a világot, s termékeik a Föld szinte minden országában ismertté váltak. A multinacionális vállalatok – jellegükénél fogva – sajátos munkamorált, szervezeti felépítést, több ország közös vállalathoz tartozó dolgozóinak együttműkö-

¹ Ez a tanulmány a szerző az *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, 4–5. számában (4–14. o.) megjelent, *Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés* című tanulmányának módosított, kibővített változata.

dését, különböző országokban élő, különböző anyanyelvű, eltérő kulturális sajátosságokkal, vallással, szokásvilággal jellemezhető emberek együttműködését, közös munkáját kívánták meg.

A globalizációs tendencia nem áll meg az ipar, a mezőgazdaság vagy a szolgáltatások szintjén. Az általánosan elterjedt *információs-kommunikációs technológiák* és a szállítás felgyorsulása révén az egyes kulturális termékek gyorsan és könnyen jutnak el az egyik országból a másikba, befolyásolva ezzel egymástól földrajzilag távol eső országok kultúráját, fejlődését, nem utolsósorban ízlésvilágát. Az élénkülő *turizmus* hasonló folyamatot indukált, tovább növeli a kultúrák kölcsönhatásának lehetőségeit. A világ egységesül a fogyasztás szempontjából is. Gondoljunk csak arra az egyszerű, hétköznapi példára, hogy ma már nem kell külföldre utaznunk, ha kínai étteremben szeretnénk enni, ha jó olasz pizzát, angol teát vagy cseh sört szeretnénk fogyasztani. Mindenütt ugyanazt a gyorséttermi hamburgert kínálják, hasonlóak a legkedveltebb autómárkák, és a különböző országok fiataljai, a nemzetközi divatot követve, hasonló márkájú farmerben és sportcipőben járnak világszerte. A trendeket, a divátáramlatokat ugyanazok a nemzetközileg ismert cégek diktálják a Föld különböző kontinensein, és az elektronikus média kínálta reklámlehetőségeknél fogva időbeli késedelem nélkül tudják termékeiket propagálni a földgolyó egymástól földrajzilag igen távol eső pontjain.

A globalizációhoz az *amerikanizáció* jelensége párosul, ugyanis az Egyesült Államok vezető gazdasági ereje rányomja bélyegét számos ország gazdaságára, nem kis mértékben befolyásolva azok fejlődését. Az amerikanizáció mellett megemlíthetjük az *europaizáció* fogalmát is, hiszen Európa éppen úgy, mint az Amerikai Egyesült Államok, nagy hatást gyakorolt a világ kulturális és gazdasági életének változásaira. Így például a spanyol, a francia, az angol és a holland gyarmatosítók komolyan hatottak a meghódított országok lakosságának életére. Az európai tudósok találmányai, felfedezései az egész világon fejlődést indukáltak. Az europaizáció fogalmát napjainkban az Európai Unióval összefüggésben is értelmezzük, s az európai integráció hatásaival azonosítják.

Egy-egy ország lakossága, gazdasága egyre inkább függ a más országokban, társadalmakban zajló változásoktól, más szóval azt mondhatjuk, hogy az *interdependencia* korát éljük, a nemzetközi egymásra utaltság lépten-nyomon megmutatkozik. A globalizáció együtt jár a hagyományos kultúrák felbomlásával, a faluból városba vándorló tömegek áradatával, a hagyományos vidéki életformák eltűnésével, a tömegkommunikáció terjedésével, a Föld népességének gyors növekedésével. A társadalmak homogenizálódnak, uniformizálódnak, a jellegzetes helyi hagyományok közül jó néhány halálra van ítélve. Egyszerre vagyunk a *homogenizálódó kultúra* és eddig nem tapasztalt *kulturális pluralizmus* részesei. A jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, s ez nem hagyja változatlanul az oktatásügyet sem. Ez azt jelenti, hogy az oktatásügyben egyre inkább prioritást kell kapnia a sokszínűség, a sokféleképp gondolkodás, viselkedés elfogadásának, valamint annak, hogy ki-ki természetesnek tekinti és elfogadja az övétől eltérő értékrendeket.

Az UNESCO 1997-ben született DELORS-jelentése is rámutatott, hogy a globalizációs tendenciák felerősítik az egyén igényét nemzeti identitásának megőrzésére, egyszersmind más népek megismerésére, kultúrájának tiszteletére. A *globális tendenciák* mellett nem sikkadhatnak el a *lokális jelenségek* sem, az általános, a Föld egészét érintő tendenciákkal azonos hangsúlyt kell kapnia a helyi jellegzetességek, szokások, hagyományok, a nyelvjárások megőrzésének. Ebben a folyamatban a patriotizmus, a *helyi kulturális örökség védelme*, őrzése, ápolása, bemutatása is lényeges. Egy adott népcsoport, kisebbség kultúrájának értékei mindenki számára értékeket hordoznak, a helyi sajátosságok eltűnése uniformizált köntösbe burkolná az

emberiséget. Éppen ezért a különböző múzeumok, kiállítások, helytörténeti gyűjtemények pedagógiai tevékenysége, a színes tematikus foglalkozások hirdetése, a helyi specialitások megismerése alapvető szerepet kap szerte a világon a helyi közösségek kulturális örökségének megőrzésében. Lényeges, hogy a multikulturális oktatás a kohézió eszköze, hiszen az iskolai nevelésnek szembe kell néznie a társadalmat alkotó csoportok kulturális megnyilvánulásainak gazdagságával is, megtanítva a békés társadalmi együttélést, ösztönözve a demokratikus társadalmi részvételt, a helyi kulturális örökség védelmét, szeretetét, tiszteletét.

A DELORS-jelentés rávilágít, hogy a globalizáció hatására fellépő egyenlőtlenségek fokozódása szorosan összefügg a szegénység növekedésével. A világtendenciákkal együtt járó holisztikus problémák – az előítéletes magatartás, a kirekesztés – elleni fellépés egyetlen módja a különböző kulturális, vallási, társadalmi csoportokhoz tartozó emberek kölcsönös informálódása, egymás megismerése, a globális problémák iránti érzékenység, az egymás iránti felelősség tudatának erősítése – már az iskolában. Ha megtanítjuk a gyerekeknek elfogadni, megérteni a különböző kultúrák eltérő szempontjait, elkerülhetjük a konfliktusokat, és megelőzhetjük vagy megállíthatjuk az erőszakos magatartást. Az ismerethiányból eredő előítéletek egyenes következménye a konfliktusok megjelenése. Az eltérő kulturális háttérből eredő különbségek tovább mélyíthetik a különböző etnikai csoportok, mikrokultúrák közötti ellentéteket, félreértéseket. Fontos mindennek megértése a többség és az újonnan bevándorló népcsoportok, a más kultúrából érkező vendégmunkások vonatkozásában éppúgy, mint az évszázadok óta egy országban élő, a többségi kultúrától eltérő kulturális szokásvilágot magáénak valló, „őshonos” etnikai kisebbségekkel kapcsolatban.

A multikulturális nevelés fogalma

A legismertebb és legtöbbet hivatkozott szerzők, BANKS és BANKS (2001) szerint a multikulturális nevelés definíciója az alábbi módon fogalmazható meg:

„A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja, hogy valamennyi diákot olyan tudás, attitűdök, viszonyulások és képességek kialakításához segítse hozzá, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, s hogy a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók és kommunikációformák sikeresen működjenek a társadalomban és a morál terén, a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálva.”

KOVÁCS SÁNDOR (1997) Pedagógiai Lexikonban olvasható szócikke szerint a multikulturális nevelés *oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár* a sokkultúrájú társadalmak népességének integrálására. CZACHESZ ERZSÉBET (1997) kifejti, hogy a multikulturális nevelést a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban gyakran az interkulturális nevelés szinonimájaként használják. A demokratikus hagyományokkal rendelkező országok a *multikulturális oktatáspolitikai koncepció* segítségével kívánják elérni a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek társadalmi és iskolai integrációját. KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2006) *szemléletről* beszél, amely áthatja az iskolai munka egészét. A *multikulturális nevelés* megközelítése figyelembe veszi a sokszínű kulturális háttérrel rendelkező társadalomban megfogalmazódó eltérő igényeket, szükségleteket, a plurális értékeket. *Gyűjtőfogalom*, amely sokféle, egymástól is igen különböző programot, koncepciót, elképzelést foglal magában, így például az interkulturális kommunikációt, az et-

nikumok közötti konfliktusok kezelését és megoldását, a multikulturális tananyag fejlesztését, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanát, a kisebbségi diákok számára a többségiekével azonos oktatási feltételek biztosítását, a demokratikus társadalmi részvétel tanítását, az emberekkel való igazságtalan bánásmód elleni harcot stb. Tartalmazza ki-ki saját kultúrájának ismeretét is, hiszen ahhoz, hogy képesek legyünk mások kultúrájában is tájékozódni, előbb a sajátunkban kell eligazodni.

A *multikulturális nevelés* kifejezést ma már szélesebb értelemben használják, nem csupán az etnikai kisebbségekre vonatkoztatva: magában foglalja a különböző nemű, életkorú, vallású, az eltérő képességekkel rendelkező, sajátos szükségletekkel bíró, a szociálisan vagy földrajzi adottságaik miatt különböző társadalmi csoportokat, s velük kapcsolatos iskolai, nevelési-oktatási kérdéseket is hozzákapcsolják a fogalom értelmezéséhez.

E kötetben elsősorban az etnikai sokszínűségekre fogunk koncentrálni, azonban az egyes tanulmányokban megfogalmazottak helyenként a társadalom több csoportját, mikrocsoportját (pl. nem, társadalmi osztály, képességbeli különbségek, vallás, földrajzi elhelyezkedésből adódó eltérések) is érintik.

A multikulturális nevelés jellemzője az *inkluzivitás*, azaz a *befogadás*. Befogadó minden olyan csoport irányába, amely mindenkinek – így a többségi középosztálybeli diáknak is hasznos és értékkel bír.

A multikulturális nevelés alapját az *emberi és állampolgári jogok* jelentik, amelynek keretében az esélyegyenlőség, az oktatáshoz való egyenlő jog, a hátrányos megkülönböztetés tilalma törvényi szinten fogalmazódik meg minden egyes állampolgár, így a bevándorló és a kisebbségekhez tartozó gyerekek számára is. A kisebbséghez tartozókat ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többség tagjait; kultúrájuk őrzése, átörökítése egyetemes emberi jog.

A fejlett államok ráébredtek arra, hogy a többségi társadalom számára – így a többségi tanulók számára is – értéket jelent a kisebbségek kultúrájának ismerete és tiszteletben tartása. Korántsem a konfliktusok keresésére, hanem a békés együttélésre törekuszenek. A sokféleségről szóló tanulás lehetőségét minden gyerek számára biztosítják, ezáltal valamennyiük társadalomszemléletét formálják. Igyekeznek megelőzni a problémákat, mert tudják, hogy az asszimiláció kieroszakolásáért nagy árat kellene fizetni. Sokféle módon próbálnak tenni a kisebbségek helyzetének javításáért, így pl. a bevándorlók gyermekeinek lehetővé teszik a saját anyanyelvükön történő oktatást, a kisebbségek számára külön programokat hoznak létre, ösztöndíjakat alapítanak, ösztönzik a továbbtanulásukat, felsőoktatási kvótákat biztosítanak a számukra, az esélyegyenlőséget akár pozitív diszkriminációval is segítik. Mindezt gyakran a demokrácia, a kulturális pluralizmus, az egyenlőség jelszavával (FORRAY, HEGEDŰS, 1998).

A multikulturális nevelés fejlődése

A multikulturális nevelés amerikai egyesült államokbeli fejlődése BANKS–BANKS (2001) nyomán az alábbiakban foglalható össze.

A multikulturális nevelés első szakasza az ún. *ethnic studies* (etnikai tanulmányok) beépítését jelenti a köz- és a felsőoktatás curriculumába. Az Egyesült Államok afroamerikai polgárai az 1960-as, 1970-es években lezajlott *emberjogi mozgalmakkal* kikényszerítették az etnikai tartalmak beillesztését az iskolai tananyagba. Ebben az időben a felsőoktatásban fokozott

igény mutatkozott a *black studies*² iránt. A köz- és a felsőoktatás megfogalmazta válaszáat az afroamerikai populáció és más kisebbségi csoportok, így a spanyol amerikaiak, az ázsiai amerikaiak igényeire, s ennek következtében könyvek, programok, tananyagok és oktatási segédanyagok sora kezdett el foglalkozni a színes bőrű etnikai csoportok történelmével és kultúrájával: bestsellerré váltak a korábban félredobott művek, reprint kiadások sora jelent meg. Az újonnan kiadott és az újranyomott művek szinte mindegyike ráirányította a figyelmet az etnikai csoportokra, s közben új, a kisebbségek felé vezető utakat és perspektívákat nyitott meg a többségi társadalom előtt. Az etnikai tanulmányokra alapozó mozgalom egyre szélesebb körben terjedt, hatása országszerte növekedett.

A multikulturális nevelés második korszaka akkor kezdődött, amikor a pedagógusok és a különböző oktatási szakemberek rájöttek, hogy az etnikai tartalmaknak a közoktatás gyakorlatába és a pedagógusképzési anyagokba való beépítése szükséges, de nem elégséges feltétele az iskolaügy egészét érintő átfogó oktatási reformok végrehajtásának. Világossá vált ugyanis, hogy ki kell elégíteniük az etnikai kisebbségek diákjainak különleges igényeit, ugyanakkor a többségi tanulók körében is ki kell alakítani a különböző rasszokhoz és etnikai csoportokhoz való demokratikusabb viszonyulást. Az így kialakult *multietnikus oktatás* a *multikulturális nevelés* második korszakának tekinthető. Mindez szisztematikus reformokat jelentett az általános iskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken egy demokratikusabb, minden diák számára nagyobb egyenlőséget biztosító oktatási rendszer kialakítása érdekében. Az oktatás és a nevelés területén lezajlott folyamat erősen hatott a társadalom más, marginalizált helyzetben lévő csoportjaira is.

A multikulturális nevelés harmadik korszakában a társadalom újabb csoportjai kerültek reflektorfénybe: a nők és a fogyatékkal élők. Az utóbbiak komoly sikereket könyvelhettek el, hiszen elérték a fogyatékkal élő emberek oktatására vonatkozó törvény elfogadását, s azt, hogy minden e téren érintett tanulót ingyenes oktatás és egyéni oktatási program illessen meg az USA-ban. A harcok feministák szintén kivették a részüket az emberjogi mozgalmakból, s elérték a *női programok*³ beindítását az egyetemeken és a főiskolákon. A multikulturális nevelés így – reflektálva az etnikai tanulmányokra, a *multietnikus tanulmányokra*, a nők és a fogyatékkal élők mindennapjait érintő kérdésekre – fokozatosan interdiszciplinárisá vált. Elméletei, paradigmái tudományközi területekre vezetnek, a különböző etnikumok, rasszok, nemek, társadalmi csoportok közti kapcsolat és interakció a multikulturális nevelés teoretikus kutatása szempontjából lényegi terület.

A multikulturális nevelés negyedik, kurrens szakasza az elmélet és a gyakorlat magasabb szintre jutását, a különböző kutatási irányvonalak továbbfejlődését jelenti.

Fontos tudni azonban, hogy a fent felsorolt négy szakasz ma is párhuzamosan létezik, igaz, a későbbi fázisok dominanciájával. A multikulturális nevelés mozgalommá szerveződése az 1960-as, 70-es években történt, amikor az USA-ban sorra jöttek létre a különböző szakmai szervezetek, szövetségek, s a témában publikációk százai jelentek meg. Az egyik legfonto-

² *Black studies*: afroamerikaiakról szóló programok, kurzusok.

³ Angol terminológiával: *woman's studies*. A nők helyzetével foglalkozó tudomány, amely a különböző tudományágakban a nőekkel kapcsolatos ismeretek összegyűjtésére, elemzésére vállalkozik. Pl. a nők társadalmi-gazdasági, oktatási helyzetét, történelemben játszott szerepét is elemzi éppúgy, mint az irodalomban a női szerzők műveit. Emellett ismert még a *gender studies*: a nemek társadalomtudománya, amely a két nem egymáshoz viszonyított helyzetét vizsgálja pl. a pszichológia, a szociológia, a gazdaság szempontjai szerint. (A szerk.)

sabb momentum, hogy a pedagógusképzés területén az USA legfőbb akkreditációs szerve, a Tanárképzés Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education; ide tartozik az USA pedagógusképző intézményeinek körülbelül 80 százaléka) előírja tagjainak, hogy pedagógusképző programjukban legyen multikulturális komponens, kurzus. A pedagógusoktól elvárják, hogy megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek a heterogén társadalmi környezetből érkező tanulók kultúrájáról, sajátos világáról.

Multikultúra Európában

A multikulturális nevelés európai keretben is értelmezhető. A fogalom más jelentéssel bír a nyugat-európai országokban, mással a közép- és kelet-európaiakban. A fejlett nyugati országok a munkavállalási céllal érkező migránsok számára mindmáig bevándorlási célországnak számítanak. Ezeknek az országoknak a munkamigránsok társadalmi és iskolai integrációs problémáival kell szembesülniük. Frekvenciált célország Németország, Franciaország, Nagy-Britannia, Svédország, Belgium és Hollandia. Ezzel szemben a közép-európai országok – köztünk hazánk is – nem nevezhető bevándorló munkaerőt nagy tömegben vonzó országnak; inkább a jobb megélhetéssel kecsegtető országokat választják a migrációra kész munkavállalói csoportok és egyének. Azonban sem Közép-, sem Kelet-Európa sem nevezhető *monokulturálisnak*⁴, hiszen az itt élő nemzetek és nemzetiségek sorsa a történelem folyamán szorosan összefonódott. Az országhatárok változásai miatt a nemzet határokon kívül rekedt részei számára évtizedek óta kihívást jelent a nyelv megőrzése, a kultúra ápolása. Így van ez a környező országokban élő magyarság esetében is. Ezekben az országokban – így hazánkban is – számos nemzetiség és etnikai kisebbség él. Nálunk hivatalosan tizenhárom nemzeti és etnikai kisebbségi csoportot tartanak nyilván (bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán). Bevándorlók, migránsok jóval kisebb számban vannak jelen, mint Nyugat-Európában.

Hazánk oktatási minisztériuma, felkészülve az új migrációs folyamatok lehetőségeire, 2005-ben útmutatót adott ki az interkulturális pedagógiai programok bevezetéséhez. A keleti országok számára saját kisebbségeik oktatása, kulturális hagyományaik és nyelvük ápolásának biztosítása is feladatot jelent. E kisebbségek között sajátos helyet kap a roma népesség, amely ugyan „a legpáneurópaibb kisebbségként” Európa minden államában jelen van, legnagyobb számban azonban a kelet- és a közép-európai régió országaiban: itt él a roma népesség mintegy kétharmada. Kulturális értékeik őrzése mellett sorsuk összefonódott a szegénységgel, a társadalmi kirekesztéssel, az előítéletekkel, az iskoláztatás és a munkavállalás terén megnyilvánuló nehézségekkel. Közép-Európának tehát e halmozottan hátrányos helyzetben lévő etnikai csoport gyermekeivel szemben megmutatókozó idegenkedés, előítélet, sztereotípiák leküzdésében, tanulási esélyeik növelésében is komoly feladata van. Ez is a multikulturális nevelés része.

Az 1960-es években a bevándorlók tömegeit vonzó célországok – például Németország, Svédország – kidolgozták multikulturális oktatási koncepciójukat. KOZMA TAMÁS (1995) kifejti, hogy a fejlett nyugat-európai országok akkor kezdtek komolyan foglalkozni a bevándorlók problémáival, amikor már társadalmi szinten is érzékelhetővé vált, hogy a vendégmunkások

⁴ *Monokulturális*: egy kultúrára épülő. (A szerk.)

nem kívánnak hazatérni, a fogadó ország területén alapítanak családot, s ott született gyermekeiket is a fogadó országban kívánják taníttatni. A nagy bevándorlási célországokban a kulturális különbségekből eredő problémák az oktatás terén is jelentkeztek. Egyre inkább világossá vált, hogy a multiethnicitásra az iskolarendszernek is reagálnia kell. A fogadó országok kezdetben nem tudtak mit kezdeni a bevándorlók gyermekeinek oktatási problémáival, később azonban rájöttek, hogy felül kell vizsgálniuk megszokott oktatási gyakorlatukat, s szembe kell nézniük a sokkultúrájú, soknyelvű, eltérő tradíciókat, kulturális értékeket, vallásokat magukénak mondó emberek sajátos igényeivel és szükségleteivel.

Felismerték, hogy a *multikulturális oktatási koncepció* bevezetése azért is elodázhatatlan, mert általa csökkenthetők a kisebbségben lévő bevándorló családok hátrányai, a velük szemben a többség által kinyilvánított idegenkedés, a *xenofóbia*⁵, miközben hosszú távon az integrálódás elősegítéséért, a munkahelyi, az iskolai és a társadalmi beilleszkedésért tesznek nagyon fontos lépéseket. Az oktatás ily módon fontos kohéziós erővé válik, elkerülve, hogy maga is kirekesztő tényező legyen. Kezdetben a nyelvoktatás területén fedezték fel a bevándorlási célországok a változtatás szükségességét, hiszen a bevándorlók körében tapasztalt nyelvismereti hiányosságok jelezték az igényt a reformokra és a változásra. Németország például a török vendégmunkások gyermekei számára Törökországból hozott anyanyelvű tanárokat. A vendégmunkások gyermekei aztán külön osztályokban török nyelven tanultak. Hamarosan rájöttek azonban az eljárás hiányosságaira, mert a gyerekeket a többségi diákoktól szeparálva oktatták, és a tanulók a német nyelvtudás és a fogadó ország kultúrájának kielégítő ismerete nélkül nem tudtak megfelelő módon beilleszkedni az új hazát jelentő idegen országban. Ugyanakkor a német gyerekek is anélkül nevelkedtek, hogy az iskolában közvetlen, napi kapcsolatuk lett volna a török bevándorló tanulókkal. Persze a bevándorlók második generációjánál már megváltozott a helyzet, fokozatos javulás figyelhető meg ezen a téren. A feladat tehát eltér keleten és nyugaton, azonban számos közös ponton találkozik.

A multikulturális nevelés itthon több fejlődési szakaszon ment és megy keresztül mind a mai napig. Gondoljunk csak arra, hogy korábban alig vagy csak igen kis mértékben foglalkoztak az oktatási szakírók az etnikai kisebbségek oktatási-nevelési helyzetével Magyarországon, a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó rétegek nevelését a többséggel együtt képzelték el; vagy nem vettek tudomást társadalmi gondjaikról, igényeiről, vagy szeparálva kívánták megoldani taníttatásukat. Ennek nyomán hozták létre az első kisebbségi iskolákat az országban. Csak a rendszerváltást követő társadalmi-gazdasági változások hívták fel a többség figyelmét a kisebbségi csoportok eltérő oktatási szükségleteire, igényeire. Ekkor kezdtek figyelmet fordítani a legnagyobb hazai etnikai kisebbségi csoport, a cigányság helyzetére, oktatási problémáira is. Igény mutatkozott a köz- és a felsőoktatás területén a roma kultúra tanulmányozására. A különböző pedagógusképző intézmények sorra hirdettek meg *romológia*⁶ kurzusokat, szemináriumokat. A Pécsi Tudományegyetem FORRAY KATALIN kezdeményezésére romológia szakot indított, s ezzel úttörő szerepet vállalt a roma kultúra, az etnikai tanulmányok hazai terjesztésében.

Az utóbbi időben egyre inkább hallatják hangjukat a társadalom peremén élő többi csoport tagjai is, miközben a fogyatékkal élőkért, a nőkért, a szegényekért, az elesettekért, a különböző szempontok szerint marginális helyzetbe kerültekért egyre erősödő felelősségvállalásról beszélünk.

⁵ *Xenofóbia*: idegenellenesség, idegengyűlölet, félelem a bevándorlótól, migránstól. (A szerk.)

⁶ *Romológia*: a romákról szóló ismeretrendszer, róluk a különböző tudományterületeken összegyűjt ismeretek sora. A történelem, az irodalom, a kommunikáció, a nyelv, a szociológia, a neveléstudomány, a néprajz, a kisebbségi jogi szabályozás terén a romákkal kapcsolatos ismeretek rendszerbe foglalása. (A szerk.)

lás nyilvánul meg. Egyre több cikk, tanulmány jelenik meg a kisebbségek oktatási, nevelési helyzetéről, formálva, alakítva a multikulturális nevelés hazai arculatát és jellemző jegyeit. Napjainkban az etnikai csoportok oktatási kérdései mellett ugyanolyan fontos helyet kap a társadalom többi mikrokulturális csoportja is: az oktatásügyben a nőnevelés, a fogyatékkal élők inkluzív nevelése, a társadalom peremére került, leszakadó rétegek tanulásának megoldása ugyancsak a mindennapi oktatási kérdések közé tartozik a pedagógiai sajtóban és az oktatáspolitikában.

A multikulturális kérdések az Európai Unió közösségi politikájában is helyet kapnak. Európa s benne az EU mint gazdasági, társadalmi közösség sokszínű, számtalan kulturális hagyományt egyesítő nemzetekből áll. Az Európai Unió létrejöttével a tagországok oktatási rendszereiben és az iskolán kívüli tanulásban kiemelt szerep jut a multikulturális oktatásnak s benne az európai életére való felkészítésnek, melynek célja, hogy a diákok megismerjék egymás tradícióit, megőrizve a demokratikus értékeket és az európai kultúrát. Mindezt az EU az *oktatás európai dimenziója* fogalommal teszi érzékelhetővé, az Európai Bizottság Állásfoglalása az oktatás európai dimenziójáról készült *Zöld Könyvben* (1994, 98.):

„Az oktatás egyik feladata, hogy megismertessen az európai és multikulturális demokratikus értékekkel és a számos különböző európai kultúrával... Az oktatásnak páneurópai szemléleten kell alapulnia, hogy minden polgár felismerje a nemzeti sajátosságok mögött meghúzódó, európai civilizációban rejlő értékeket.”

Megjelenik az iskolában az oktatás európai dimenziójának fogalma, amely nem mást jelent, mint:

- a különböző európai kultúrák megismerésének támogatását,
- a humanizmus mint alapvető közös értékünk megőrzését,
- a közösség nyelveinek ismeretét,
- európai ismeretek oktatását az iskolában,
- olyan körülmények létrehozását, amelyek mellett az egyén kibontakoztathatja képességeit, s ez által könnyebben be tud illeszkedni az egyre versenycentrikusabb világba.

A multikulturális nevelésnek megtaláljuk a tantervi és tananyagbeli vonatkozásait, pl. a történelemben és a földrajz tantárgyban vagy az irodalom és a nyelvoktatás területén. Például a hazánkat érintő nemzeti történelmi eseményeken kívül a világtörténelem, az európai és a nemzetközi vonatkozások ugyancsak helyet kapnak az elsajátítandó tananyagban, mint ahogyan a földrajz tanítása sem merül ki csupán saját országunk természet-, társadalom- és gazdaságföldrajzának megismertetésében. Az oktatás tartalmának kialakítása során a nemzeti hagyományokon túl az európai és a világ tudományos, kulturális kincseit, értékeit a diákság elé tárják a pedagógusok.

Az idegen nyelvek oktatása szintén jó lehetőség egymás megértésére, a különböző kultúrák közötti kommunikációra az európai kontinensen. A nyelvtanulás célja azonban nem csupán az interakció és kommunikáció eszközeinek elsajátítása, hanem hozzá tartozik a másik helyzetébe való beleélés, az adott nyelven beszélők kulturális szokásainak, értékeinek megismerése is. Az iskolai nyelvoktatás erre is vállalkozik, amikor megismerteti a nyelvet tanulókkal – például – a német nagyvárosok nevezetességeit, az angol társasági szokásokat, a francia gasztronómia egy-egy jól ismert receptjét, ételkülönlegességét vagy a híres spanyol írókat.

Az élő idegen nyelvek közül a legnagyobb érdeklődés napjainkban elsősorban az angol nyelv felé irányul, ennek alapvetően gazdasági okai vannak. A nyelvtanulásban nem csupán a sokak által beszélt nyelvek az érdekesek, hanem a „kis nyelvek” is, hiszen ezek megőrzése, fenntartása hozzájárul az európai nyelvi kultúra gazdagságának ápolásához.

A multikulturális nevelés megmutatkozik a demokráciára és aktív állampolgárságra való nevelésben is, amikor olyan készségeket és képességeket fejleszt az iskola, amelyek a demokratikus társadalomban való mindennapi élethez szükségesek. A társadalom olyan értékek közvetítését és elmélyítését kívánja, mint a megkülönböztetés tilalma, az emberi jogok biztosítása, a szolidaritás, az igazságosság és a szabadság eszméje. Mindezek iránt az utóbbi években megnőtt az igény a közép-kelet-európai országokban. Nálunk elsősorban az osztályfőnöki órákon kaphatnak a tanulók lehetőséget aktuális társadalmi témák megbeszélésére, feladatok kooperatív megoldására, a fogyatékkal élők vagy az idős emberek stb. problémáinak megértésére, diszkriminációval kapcsolatos kérdések megvitatására.

A demokráciára nevelés komplex cselekvőképességet akar kialakítani az egyénben, azaz aktív részvételt kíván a társadalmi folyamatokban annak érdekében, hogy az egyén képessé váljon felismerni az igazságtalanságot, a társadalmi problémákat, s ugyanakkor szolidárisnak mutakozzon a nála nehezebb helyzetben lévőkkel szemben (HALASZ, 2005). A demokratikus értékrend elsajátítása az élethosszig tartó tanulás folyamatába ágyazottan jön létre, s nagy szerepe van ebben az intézményes nevelésen túl a civil szférának, az iskola falain túl megvalósuló tanulás folyamatának, az ifjúsági képzéseknek, a fiatalok kortárs csoportjainak, mozgalmainak.

Egymás jobb megismerése, megértése, az előítéletek, a sztereotípiák leküzdése érdekében jöttek létre a különböző mobilitási programok az Európai Unióban. Ezek lehetőséget adnak diákoknak, pedagógusoknak egyaránt valamely külföldi ország meglátogatására, egy-egy új oktatási intézmény életébe való bekapcsolódásra. Jó alkalmat teremtenek a csereprogramok a sajátunktól eltérő kulturális jellegzetességek megismerésére, a látókör szélesítésére, új ismeretek szerzésére, idegen nyelv tanulására, barátságok, új ismeretségek kötésére. Iskolai cserekapcsolatok révén diákjaink olyan kulturális tapasztalatokra tehetnek szert, mint egy idegen ország szokásvilágának, értékeinek, természeti és kulturális kincseinek saját élményen alapuló megismerése, egy másik nép mélyebb megértése.

Az évezredek során felhalmozódott európai kulturális örökség ismerete, védelme, megőrzése ugyancsak része az európai oktatáspolitikáknak. A kulturális örökség ismeretébe egyaránt beletartozik saját helyi, nemzeti kultúránk s a távolabbi környezet kulturális értékei. A tankönyvből tanultakon túl erre jó lehetőséget ad a földrajz tanítása, egy-egy tanulmányi kirándulás, osztálykirándulás. Az UNESCO kulturális világörökség listájára számos európai műemlék, műemléki helyszín felkerült. Az Európai Unió célja az egyes országokban rejlő helyi jellegzetességek, nemzeti sajátosságok értékeinek őrzése és ápolása, emellett az európai állampolgársághoz való hozzájárulás. Számos uniós pályázati kiírás szól a hagyományok, a nemzeti sajátosságok fenntartásának támogatásáról, ugyanakkor az Európai Közösség más népeinek megismeréséről is, akár utazási programok keretében.

Az esélyegyenlőség biztosítása szintén része az európai oktatási rendszereknek, ez egyúttal a multikulturális nevelés egyik területe. Az európai társadalmakban, rétegzettségüknél fogva, megtaláljuk a hátrányos helyzetűeket, a szegénységben élőket, a menekülteket, a migránsokat, akik az őslakosokkal együtt békében kívánnak új hazájukban élni. E csoportokban sok gyermek iskolai segítségre szorul. A második esély programok, a fejlesztést és a hátránykom-

penzációt szolgáló programok a leszakadók, a lemorzsolódók és a nehéz helyzetben lévők iskolai sikerességét szolgálják Európa-szerte. Esélyeik az oktatás rugalmasságának növelésével, az iskolahasználók igényeihez történő fokozott alkalmazkodással növelhetők.

A multikulturális társadalomnak, az EU alapvető gazdasági jellegzetességeinek másféle vetületei is vannak az oktatásügyre nézve. Így, miután az Európai Unió gazdasági közösség, fontosnak tartja a versenyképesség megőrzését, a munkaerőpiacra történő felkészítést. Az EU *Kék könyve* többek közt megfogalmazza a versenyképességet mint célt. Alapvető elvárás az európai oktatási rendszerekkel szemben, hogy fejlesszék a tanulók problémamegoldó képességét, a csoportban való feladatmegoldás képességét, a kreativitást és az innovációs készséget, és a hátrányos helyzetű, szegénységből, elmaradott régiókból érkező, migráns tanulók iskolai beilleszkedéséhez, eredményeihez sikerrel járuljanak hozzá.

A multikulturális oktatás dimenziói

A multikulturális nevelés irodalma ma már olyan bőséges és szerteágazó, hogy az egyes írások közti eligazodás fogódzókát igényel. Az eligazodás megkönnyítésére BANKS (2001) a terület legtekintélyesebb amerikai szakírója, a multikulturális nevelés öt dimenzióját különbözteti meg. Ezek:

- tartalmi integráció,
- tudáskonstrukciók,
- az előítéletek csökkentése,
- az esélyegyenlőség pedagógiája,
- az iskola kultúrája és szervezete.

Tartalmi integráció. E dimenzióról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus a tanítási folyamatban ismereteket, példákat, adatokat nyújt a különböző kultúrákról és a társadalmat alkotó szubkulturális csoportokról annak érdekében, hogy tudományterületének, szaktárgyának mondanivalóját, különböző elméleteit, elveit és általánosításait differenciáltan, eltérő megvilágításban támassza alá. A tartalmi integráció irodalma arra fókuszál, hogy a különböző kisebbségekről, etnikai csoportokról, rasszokról, vallásokról, nemekről, társadalmi csoportokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, hogyan integrálódjanak egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá hogyan helyezték el ezeket az ismereteket (például külön kurzusként, a törzsanyagtól elválasztva vagy szorosan a tananyag központi kérdéseivel kapcsolatban). Nem elhanyagolandó, hogy kinek szóljanak ezek a tananyagok: csak a kisebbségi diákoknak vagy a többségi tanulóknak is szükségük van arra, hogy megismerjék az adott ország etnikai, nyelvi kisebbségeit. E szerint az elképzelés szerint a tananyagot kell bővíteni, megújítani, multikulturális szempontból változtatni, megjelenítve benne az adott ország össznépeességét alkotó különböző kisebbségek hagyományait, értékeit, szokásvilágát, történelmét és kulturális gazdagságát.

LESZNYÁK MÁRTA és CZACHESZ ERZSÉBET (1998) kifejti, hogy a kisebbségi kultúra tantervi integrálása mára már nagy hagyományokkal rendelkezik az USA-ban és Angliában, bár meg kell jegyezni, hogy nagyon sokáig ezekben a fejlett országokban is csupán a domináns társadalmi, kulturális csoportra figyeltek a curriculum létrehozói. Az adott népcsoport ünnepei, szoká-

saj, kulturális sajátosságai külön egységként kapcsolódhatnak a tananyaghoz, például tankönyvek egy fejezeteként vagy projekthét formájában. Ennek a megközelítésnek azonban az a legnagyobb hátránya, hogy a kisebbségekkel foglalkozó tantervi elemek nem kerülnek be a curriculum főáramába. Elképzelhető az is, hogy a kisebbségekkel összefüggő kérdések szélesebb körben bővítik a tantervet, például valamennyi tantárgy esetében a különböző témák tárgyalásakor kitérnek a kisebbségi vonatkozásokra is. A következő lépcsőfok, amikor a többségi tanulók felelősség- és igazságérzetét célozva az iskolai élet mindennapi részévé teszik a kisebbség-többség vonatkozásában a szociális kompetenciák fejlesztését, a felelős magatartás formálását.

Tudáskonstrukciók. Ez a megközelítés azt mutatja meg, hogy a különböző tudományterületeken megfogalmazott elképzelések, az összegyűjtött tudás implicit kulturális előfeltevéseket, viszonyítási pontokat, perspektívákat, ítéleteket tartalmaz. Az e területen végzett vizsgálatok írják le azt, hogy a rassz, az etnikai csoport, a családi háttér, az egyén osztályhelyzete, neme, vallása, földrajzi és vagyoni helyzete miként befolyásolják a tudáskonstruálás folyamatát.

Ha mindezt az osztályterembe helyezzük, akkor arról szól, hogy a pedagógus hogyan segíti a különböző etnikai csoportba, kultúrkörbe tartozó diákok megértési, feldolgozási tevékenységét, a tanulói tudáskonstrukciók létrejöttét.

Az előítéletek csökkentése. A multikulturális nevelés előítéletek csökkentésre vonatkozó dimenziója azzal foglalkozik, hogyan lehet redukálni a gyermek, a fiatal és a pedagógus rasszokra, különböző etnikai csoportokra, nemekre, vallásokra, szegényekre és gazdagokra, idősekre és fiatalokra, különböző képességekkel élő emberekre vonatkozó előítéletes viszonyulásait. E megközelítés célja a demokratikusabb értékek és attitűdök kifejlesztése minden egyes tanulóban és pedagógusban.

Az előítéletek csökkentésére tett próbálkozások sokat köszönhetnek a kooperatív technikák fejlődésének, hiszen rájöttek arra, hogy egy-egy kisebbségi csoportba tartozó gyermek iskolai sikeressége kooperatív tanulási szituációkban jelentősen javítható, nem beszélve arról, hogy az osztálytársak elfogadásához is hozzájárul. LESZNYÁK MÁRTA és CZACHESZ ERZSÉBET (1998) rávilágít arra, hogy az előítéletek csökkentésére tett kísérletek összefonódnak a csoportközi kapcsolatok javítását célzó koncepciókkal. E megközelítés a társadalmat alkotó különböző csoportok, a kisebbségek és a többség kapcsolatának javítására, a békés együttélésre helyezi a hangsúlyt, ugyanis az idegengyűlölet, a bevándorlókkal szemben megnyilvánuló erőszak, a különböző agresszív cselekedetek szükségessé tették e nevelési irányzat elemeinek felerősítését. Különböző vizsgálatok bizonyítják, hogy kooperatív tanulási stratégiákat alkalmazva a fehér, középosztálybeli gyerekek is pozitívabb attitűdöket fejlesztenek ki a különböző etnikai kisebbségi és kulturális csoportokkal szemben. Ez utóbbi csoportközi megközelítés a gyakorlatban nem jelent mást, mint annak elősegítését, hogy a diák képes legyen személyes, társadalmi és polgári akciókban felelősen részt venni, hozzájárulva a demokratikus, plurális társadalom fejlődéséhez, a demokrácia értékeinek megőrzéséhez. Például olyan projektekben, akciókban való részvételtől van szó, amelyek különböző rasszokat, etnikai és társadalmi csoportokat ölelnek át, amelyek akár egy adott város több más iskoláját is érintik. Így akár már az elemi iskolába járó diákok is tehetnek az etnikai viccek terjedése ellen, a különböző projektek készítése során barátokat szerezhetnek más népek gyermekei közül, míg a nagyobbak részt vehetnek olyan tevékenységekben is, amelyek során a speciális szükségletekkel rendelkező, fogyatékkal élő embereknek nyújtanak segítséget. További lehetőség a diákok iskolai közéleti munkába való bekapcsolása, pl. iskolai választások, helyi diákvezde-

ményezésekben, diákönkormányzatban való részvétel elősegítése és a felelős állampolgár születéséhez való hozzájárulás (BANKS, 2003).

Az esélyegyenlőség pedagógiája. Esélyegyenlőségre törekvő pedagógiáról akkor beszélhetünk, ha a pedagógus azért használ különböző célzott technikákat, módszereket az iskolai osztályban, mert ezzel a különböző nemekből, rasszokból, etnikai, társadalmi csoportokból, vallási környezetből származó tanulók iskolai eredményességét, esélyeit szeretné növelni. A multikulturális nevelés e területén publikált művek sorra arról szólnak, hogyan javítható az alacsony státusú népességi csoportból érkező diákok iskolai teljesítménye, mit lehet tenni esélyegyenlőségük érdekében. A kisebbségi csoporthoz tartozó tanulói rétegek iskolai teljesítménye tapasztalatok szerint számos területen fejlesztésre szorul, mert e diákok iskolai eredményei gyakran elmaradnak a többiekétől.

Az iskola kultúrája és szervezete. A multikulturális nevelés e területe az iskola kultúrájának újragondolását, felépítését jelenti, beleértve ebbe az intézmény légkörét, fizikai környezetét, az iskolavezetést, a pedagógusok és az adminisztratív személyzet elvárásait, hiedelmeit, a címkézés menetét, a tanítás stílusát és stratégiáit éppúgy, mint a vizsgáztatás módját vagy megfelelő tankönyvek kiválasztását, használatát az oktatásban.

BRANDT (1986) kiemeli, hogy az iskola személyzetének át kell gondolnia, kellően pozitív, elfogadó légkört biztosítanak-e minden egyes diákjuk számára. Az iskola a szocializáció, a kultúraátadás helye, a rejtett tantervből fakadó tanulás miatt nagy hangsúlyt kap, hogy az intézményi nevelés újratermeli-e az előítéleteket, az egyenlőtlenségeket, a diszkriminációt vagy elutasítja mindezt, és hajlandó-e ezért tudatos és szervezett módon is tenni. Nem elhanyagolandó kérdés, milyen tankönyvekből tanulnak a diákok, az iskolában használt tankönyvek tükrözik-e a társadalom sokszínűségét, s ha igen, akkor pozitív színben tüntetik-e fel mindezt. Egyértelmű, hogy olyan tananyagok szükségesek, amelyek pozitívan reflektálnak a társadalom sokszínűségére, a környezetünkben tapasztalható plurális értékrendszerre. A pedagógus számára olyan kérdéseket kell megválaszolni, hogy a tananyag, a tanterv, a használt eszközök, tankönyvek hozzájárulnak-e a globális látásmód kialakításához, segítik-e a kritikai szemléletet, kapcsolatban vannak-e a tanuló tapasztalataival, lehetőséget adnak-e az előítéletek oldására stb.

Minden felosztásnak vannak hibái és korlátai. Elmondható azonban, hogy a fenti dimenziók jól elkülönülnek, ugyanakkor szorosan összefüggnek egymással, az egyes multikulturális nevelés területéhez tartozó kérdések csak több dimenzió együttes használatával írhatók le. Így pl. a kooperatív technikák alkalmazása segíti a tanulói teljesítmény növelését a kisebbségi csoportba tartozó diákok esetében, ugyanakkor hozzájárul a többség és a kisebbség viszonyának javításához, az előítéletek csökkentéséhez is.

Mi teszi az iskolát multikulturálissá?

Az iskola nem attól lesz multikulturális, hogy a társadalom különböző szubkultúráiból érkező diákok látogatják. ROSADO (1996) szerint az iskolát gyakorlata, valamint perspektívái, oktatáspolitikája, programja, az intézményhasználó személyek, tanulók, szülők és pedagógusok

együtt tehetik a különböző kultúrák, *mikrokultúrák*⁷ iránt érzékeny. Ha az iskola figyel az intézményhasználók heterogenitására, érzékeny a tanulói populáció különböző csoportjainak szükségleteire, elfogadó kulturális és szociális légkört teremt az iskolalátogatók minden csoportja számára, valamint az iskolai élet egészét átfogó, egységes *kultúraérzékeny szemlélettel* rendelkezik, akkor válhat a multikulturális jelzőre méltóvá. A megfelelő oktatáspolitiká garantálja az iskola sikeres működését, ami elképzelhetetlen jó programok és az azokat működtető, az iskolai sokszínűsége reflektáló pedagógusok, iskolai kisegítő személyzet nélkül. A multikulturális szemléletű iskola tekintettel van a fiúk és a lányok, a társadalom különböző rétegeiből érkező, eltérő családi, vagyoni helyzettel rendelkező, különböző vallású, eltérő képességű, etnikai hátterű, eltérő nyelvet beszélő gyermekek sajátos és közös szükségleteire és igényeire.

BLANKS (idézi GOCSÁL, 1995) a multikulturális iskola jellemzőit az alábbiakban foglalja össze:

- a nevelőtestületnek demokratikus (nem rasszista) hozzáállása és értékrendje van;
- a nyelvi pluralizmus értéket jelent az iskolában;
- az iskolai normák és értékek az etnikai és kulturális sokszínűséget tükrözik és szentesítik;
- olyan tanítási és motivációs stílusokat alkalmaznak a pedagógusok, amelyek hatékonyak a különféle társadalmi osztályokból vagy etnikai csoportokból származó tanulóknál;
- a felmérések és visszajelzések segítik az etnikai egyenrangúságot;
- a különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekek egyenrangúságot tapasztalnak az iskolában;
- a curriculum és a tanítási anyagok bemutatják a különböző fogalmak és problémák etnikai vonatkozásait;
- a pedagógusok és a tanulók elsajátítják a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét;
- a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet stb.).
- A multikulturális pedagógia jellemzője, hogy tiszteletben tartja a különböző kultúrák értékeit, szokásait, hagyományait;

Kozma Tamás (1995) a multikulturális pedagógia célját a következőképpen definiálja:

- A több kultúrára épülő személyiség-fejlesztés, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret.
- A kisebbségi kultúra fenntartása, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, tradíciók, társadalmi értékek, társas kapcsolatok ápolását.
- Átfogó értékek felkarolása, fejlesztése, amelyek mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek.
- A teljes kulturális beolvadás megakadályozása. Ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

⁷ *Mikrokultúra*: a társadalom kisebb alcsoportjai, amelyek közös jellegzetességek mentén írhatók le, pl. a nemi hovatartozás, a társadalmi osztály, a vallás, az etnikai csoport egy-egy mikrokultúrát jelent. (A szerk.)

A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei

A multikulturális nevelés több szinten is érvényesülhet. GORSKI (2003) véleménye szerint az egyén, az iskolai közösség és a társadalom szintjén egyaránt jól éreztheti hatását. A személyes szint annyit jelent, hogy az egyén, a tanuló, a pedagógus vagy akár az iskola adminisztratív személyzete mennyire képes legyőzni saját előítéleteit, elfogultságát, előfeltételezéseit a különböző etnikai, kulturális, vallási, társadalmi, szociális, életkori csoportba tartozó emberekkel, gyermekekkel szemben. Különösen érdekes a pedagógus szerepe ebből a szempontból. A pedagógus, aki felelős saját diákjai nevelkedéséért, mennyire képes önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatainak alakítására, formálására, és mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjaival szemben, milyen mértékben tudja saját kapcsolatait, viselkedését irányítani a multikulturális nevelés céljaival összhangban. Az egyéni szint az individuum vonatkozásában jelenti a kulturális sokszínűség megértését, elfogadását. A hatékony nevelőnek kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését és a rá bízott diákokra gyakorolt hatását. Nem hagyható figyelmen kívül a rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalat ereje: a pedagógus szavai, metakommunikációja egyaránt hatnak, a kérdés csak az, hogy a megfogalmazott iskolai célokat szolgálják vagy ellene dolgoznak. A multikulturális nevelés iskolai megjelenése sokféle formát ölthet. Így – többek között – az alábbi területeken körvonalazódhat.

A gyerekbarát, gyerekekre figyelő pedagógia megteremtése terén

- a gyermek igényeinek iskolai figyelembevétel, befogadó nevelés kialakítása,
- valamennyi tanuló számára egyenlő lehetőségek biztosítása képességei kibontakoztatásához,
- rugalmasság, figyelem az eltérő igényekre és szükségletekre, tanulási stílusokra,
- elfogadó, pozitív iskolai légkör kialakítása, fenntartása,
- a humán szükségletekre való odafigyelés és az erre adott megfelelő pedagógiai válaszok kialakítása,
- a gyerekekben rejlő belső motiváció kiaknázása,
- az írás, olvasás, számolás kellő megalapozása,
- a gyerekekben természetesen meglévő kíváncsiság, tanulási vágy felkeltése, megtartása,
- az iskolai környezet kultúraérzékeny kialakítása,
- az esztétikus iskolai miliő motiváló erőként való kihasználása,
- a továbbtanulás elősegítése érdekében kiegészítő, pótló foglalkozások biztosítása,
- ösztöndíjak biztosítása, a pozitív példák erősítése, ösztönzése.

A multikulturális tantervben és tananyagfejlesztésben, taneszközökben

- óvodai, korai fejlesztő programok széles körű terjesztése,
- multikulturális tartalmak beépítése az iskolai tantervbe, az egyes tantárgyak tananyagába,
- multikulturális tartalmakat megjelenítő tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek megjelentetése,
- a multikulturális tananyagfejlesztés módszertanának megtanítása a gyakorló pedagógusok számára,
- a kisebbségi kultúrát megjelenítő könyvek, gyűjteményes kötetek, kiadványok, ismeretterjesztő anyagok, filmek, antológiák kiadása,
- a tananyag reflektáljon az osztályteremben megjelenő különböző tanulási stílusokra,
- a diákok megtanítása a kritikai gondolkodásra,
- az oktatási anyagok befogadóak legyenek a különbözőség hangjaira és perspektíváira.

A szülőkkel való kapcsolatban

- az együttműködés minél sokoldalúbb formáinak kihasználása,
- a szülők bevonása az iskola életébe, a család elfogadása,
- a szülői nevelés, a családi háttér partnerként való kezelése,
- tapintatos, elfogadó kommunikáció kialakítása.

Iskolavezetés, oktatásmenedzsment, önkormányzatok, oktatáskutatók és az osztálytermi klíma vonatkozásában

- az iskola teljes személyzetének, beleértve az adminisztratív dolgozókat és a kisegítő személyzetet is, toleráns, tapintatos bánásmódot, légkört kell kialakítania, és az iskolavezetés nem tűrheti el a rasszista, diszkriminatív megnyilvánulást, viselkedést a személyzet körében sem; ennek a szemléletnek kell érvényesülnie az oktatáspolitikában, az önkormányzati vezetőknél és alkalmazottaknál egyaránt,
- egységes, kulturális háttérre figyelő, kultúraérzékeny oktatási légkör megteremtése,
- barátságos, toleráns, elfogadó iskolai klíma kialakítása, fenntartása,
- a kutatók tevékenységében fontos a problémaérzékeny magatartás, a korábbi vizsgálatok, tesztek, eredmények felülbírálata, új oktatáspolitikai megoldások keresése, a folyamatosan változó helyzet felülvizsgálata,
- a már működő programok adaptálása, sikerének nyomon követése, hogy a multikulturális koncepció iránti megértés és elfogadás szélesebb körűvé váljon.

IRODALOM

- Állásfoglalás az oktatás európai dimenziójáról készült Zöld Könyvről (1994). In: ZARÁNDY ZOLTÁN (szerk.) (2000): *Európa az iskolában – az iskola Európában*. OKI KK, Budapest, 95–101.
- BANKS, J. A. (szerk.): Banks, C. A. M. (ass. ed.), (2001): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco
- BANKS, J. A. (2003): *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. <http://depts.washington.edu/ceterme/view.htm> (2003. 09. 22.)
- BRANDT, G. L. (1986): *The Realization of Anti-racist Teaching*. The Palmer Press, London, New York and Philadelphia
- CZACHESZ ERZSÉBET (1997): Multikulturális nevelés (szócikk). In: BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 499–500.
- DELORS, J. (1997): *Oktatás rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris, Budapest
- FORRAY KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. BME, Budapest
- GOCSÁL ÁKOS (1995): A multikulturális oktatás szociológiai okai. In: VASTAGH ZOLTÁN (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 119–134.
- GORSKI, P. (2003): *The Challenge of Defining a Single „Multicultural Education”*. <http://www.mhhe.com/social-science/education/multi/define.html> (2003. 09. 16.)
- HALÁSZ GÁBOR (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., 28–37.
- KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2006): Szükségesek-e taneszközök a multikulturális neveléshez? In: BUDA ANDRÁS – KISS ENDRE (szerk.) (2006): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. DE, Debrecen. 194–203.
- KOVÁCS SÁNDOR (1997): Interkulturális oktatás-nevelés (szócikk). In: BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 57.
- KOZMA TAMÁS (1995): Etnocentrizmus. In: VASTAGH ZOLTÁN (szerk.) (1995): *Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE, Pécs
- LESZNYÁK MÁRTA – CZACHESZ ERZSÉBET (1995): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: CZACHESZ ERZSÉBET (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 7–18.
- MICHAEL, W. (1990): Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools. *ERIC Digest*, N. 67.
- ROSADO, C. (1996): *What makes a School Multicultural?* www.edchange.org/multicultural/papers/celeb/multicultural.html (2003. 09. 02.)
- TINGBJÖRN, G. (1998): Aktív kétnyelvűség. A bevándorló gyerekek nyelvi oktatására irányuló svéd szándék. In: Czachesz Erzsébet (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged

Frederick Erickson

Kultúra a társadalomban és a pedagógiai gyakorlatban¹

A tudományban alig van olyan fogalom, amelyet oly sokféleképp definiáltak, mint a kultúrát. Az alábbi tanulmány a multikulturális nevelés megértéséhez nélkülözhetetlen kultúrafogalom elemzésére vállalkozik. A kultúra különböző szempontú vizsgálata után a kultúra társadalmi szerveződésével és eloszlásával kapcsolatos kérdéseket veszi számba, amelyek egyben az oktatás szempontjából is relevánsak. Ezt követően a multikulturális osztályokban történő tanítással és tanulással foglalkozik. A kultúra fogalmát nem csak a társadalmon belül, hanem az egyén szempontjából és az oktatásügy vonatkozásában is tárgyalja a tanulmány.

* * *

Elsősök egy csoportjának olvasásórája van a kaliforniai Berkeleyben. A gyerekek kórusban gyakorolják az olvasást:

Tanár: All right, class, read that and remember your endings.

Osztály: What did Little Duck see? (a „what” szóban nem ejtik a /t/ hangot)²

T: What (a /t/ hangot nyomatékosan hangsúlyozza)

O: What (a /t/-t továbbra sem ejtik)

T: I still don't hear that sad little /t/.

O: What did – what did – what – (a /t/-t nem ejtik)

T: What.

T és O együtt: What did Little Duck see? (a /t/ most hallható)

T: OK, very good.

(Piestrup, 1973)

Mi adja e jelenet kulturális vonatkozását? A kultúra ide vonatkozó, illetve más aspektusai hogyan kapcsolódnak a multikulturális neveléshez? Fejezetünk ezekre a kérdésekre keresi a választ a kultúrával kapcsolatos különböző gondolatok összegzésével, valamint annak vizsgálatával, hogyan függenek össze a kultúrát meghatározó különböző definíciók általában az oktatással és különösen a multikulturális neveléssel. A kérdésekről előbb általános áttekintést adunk, majd a részletes tárgyalásnál a témához tartozó idézetekre is hivatkozunk.

¹ FREDERICK ERICKSON (2001): Culture in Society and in Educational Practices. In: JAMES A. BANKS – CHERRY A. MCGEE BANKS (2001): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 4. kiadás, Jossey-Bass, New York–Toronto, 31–58.

² Arról van szó, hogy bizonyos rétegek a szóvégi /t/-t gyakran nem ejtik. Ez az „iskolázatlan”, köznyelvi beszédstílus egyik jegye, s az „iskolázottak” körében elítélik. (A ford.)

A kultúra

Bizonyos értelemben az oktatáson belül mindennek köze van a kultúrához, annak elsajátításához, átadásához, létrehozásához. A kultúra jelen van bennünk és környezetünkben éppúgy, mint a belélegzett levegő. Hatóterületére és megoszlására nézve a kultúra lehet egyéni, családi, közösségi, intézményi, társadalmi és globális. Ennek ellenére a kultúra mégis nehezen értelmezhető fogalom. Ahogyan a mindennapok során tanuljuk és használjuk, mélyen berögzült szokássá válik. Megrögzött szokásaink azonban legtöbbször észrevétlenül működnek. Tehát van úgy, hogy a kultúra bekerül tudatos észlelésünkbe, és van úgy, hogy kívül esik rajta. Használat közben nem sokat gondolkodunk a kultúra szerkezeti és más sajátosságain, mint ahogy nem sokat töprengünk egy jól bevált szerszám használatán sem. Ha gyakran kalapálunk, akkor nem sokat törődünk a kalapács pontos súlyával, a fej acéljának kémiai összetételével, különösen nem akkor, amikor éppen dolgozunk vele. Amikor egy jó ismerőssel beszélgetünk, nem valószínű, hogy nyelvünk hangtanán, nyelvtanán, szórendjén vagy szónoki hagyományain töprengünk, főleg, ha nagyon belemerülünk a társalgásba.

Csakúgy, mint a kalapács vagy a nyelv, melyek tulajdonképpen használati eszközök, a kultúra is egy eszköz, sőt akár úgy is tekinthetünk rá, mint az emberiség elsőszámú eszköztára. A kultúra az emberi kreativitás aktívan ható terméke, mely, ha már egyszer birtokában vagyunk, lehetővé teszi számunkra, hogy tevékenységünk határait tovább tágítsuk. A kultúra az emberi tevékenység terméke, ebben az értelemben tehát nem hasonlít a levegőhöz. Ha a kultúra és a számítógép (az utóbbi mint információs eszköz) között keresünk analógiát, akkor azt mondhatjuk, hogy a kultúra a rendszert kódoló szoftver, amely az értelemszerű végrehajtó feladatsorokat működteti. Ez teszi lehetővé aztán az ember fiziológiai és kognitív hardverjének működését. Szavaink, tetteink így nyernek értelmet. A kultúra struktúrái, e hasonlat szerint, az alapértelmezett feltételek szerepét töltik be az emberi lét mindennapi gyakorlatában.

Egy másik megfogalmazás szerint a kultúra a különböző társadalmi csoportok és egyének történelmi tapasztalatainak lerakódása. Ide tartoznak a szűk család és a rokonság, valamint a rassz, a nem, az etnikai és társadalmi csoportok. Ezek mindegyike más-más módon részese a társadalmi erőviszonyokból. Ma már egyre világosabb, hogy a kultúra kialakulása és megoszlása kifejezetten politikai természetű folyamatok eredménye, szorosan kapcsolódik a hatalomhoz való hozzáféréshez, illetve annak elosztásához. A kultúra kialakításának és reprodukálásának folyamata során a közvetlen társadalmi kapcsolatok mélyreható politikája összeszövődik a nagybetűs Gazdaság és Társadalom szociális erőinek és folyamatainak tágabb értelemben ható politikájával. Hogyan kerül sor a történelmi tapasztalatok kultúráként való kikristályosodására? Melyek azok a mikro- és makropolitikai körülmények, melyek közegében a kultúrát létrehozzuk és elsajátítjuk? A különböző humán csoportokon és generációkon belül, valamint e csoportok között milyen hasonlóságok és különbségek tapasztalhatók a kultúra megoszlásában?

Ezek nem csak a társadalomtudósokat és filozófusokat érdeklő kérdések. Végiggondolásuk a pedagógusok számára is létfontosságú. A kultúra a maga hol látható, hol láthatatlan formájában a pedagógiai folyamat és tartalom jelentős részét alkotja. A kultúra kihat a tanulás és tanítás mindennapos gyakorlatára az élet minden tanulási közegében, legyen az család, iskola, tanterem, közösségi környezet vagy munkahely. Ugyanakkor ezeknek is kultúraformáló hatásuk van. Egyes bizonyítékok szerint a kultúra tanulását már az anyaméhben megkezdjük, és egészen halálunkig folytatjuk. Megtanuljuk bizonyos kultúrákészletek megkülönbözteté-

sét, illetve azt is, hogy egy már megtanult kultúrákészletet hogyan felejtünk el. A kultúrát szükség szerint le tudjuk vetkőzni, de fel is tudjuk öltöni. A kultúra bizonyos aspektusai egyéni és csoportos szinten, egy emberöltőn belül vagy generációkon át egyaránt változhatnak, míg más aspektusai érintetlenül maradnak.

Tanításkor és a tananyag összeállításakor a pedagógusok az említett kérdésekkel szembesülnek. E kérdéseket vagy explicit módon, tudatos éberséggel, vagy implicit módon, természetes ösztönösséggel kezelik. Akárhogy is, a tanítás minden pillanatában kulturális kérdések és a hozzájuk kapcsolódó választások forognak kockán. E fejezet ezeket a kérdéseket és választási lehetőségeket kívánja világosabbá tenni.

Két mérvadó feltételezés magától értetődően következik a fentiekből. Először is: *mindenki birtokában van a kultúra valamilyen formájának*, s bár semmilyen bizonyíték nem szól a mellett, hogy az egyik kultúra értékesebb vagy eredendően magasabb vagy alacsonyabb rendű lenne, mint a másik, mégis egyértelmű politikai tény, hogy az Egyesült Államokban – csakúgy, mint más országokban – nem minden kultúra részesül egyenlően a hatalomból, és a különböző kultúrák nem egyforma tekintéllyel rendelkeznek. A kultúra minden egyén és társadalmi csoport eszköze. Ez azt jelenti, hogy a kultúra nem csak más, nálunk „egzotikusabb” népek jellemzője vagy tulajdona, hanem mindnyájunké, függetlenül attól, hogy domináns vagy alárendelt csoporthoz tartozunk-e. Valamivel nyersebben fogalmazva: az amerikai társadalomban a fehéreknek ugyanúgy van kultúrájuk, mint a színes bőrűeknek (valójában a *fehér* és a *színes bőrű* fogalmak is mesterséges, társadalom alkotta kulturális kategóriákat takarnak). A fehér, angolszász protestánsok kultúrája ugyanannyit ér, mint a zsidóké vagy a katolikusoké. A férfiak kultúrája ugyanolyan értékes, mint a nőké, és a felnőtteké éppen annyira fontos, mint a serdülőké. Az északiak kultúrája ér annyit, mint a délieké; az angol anyanyelvűek kultúrája ugyanolyan értékes, mint a más nyelvet beszélőké. Az óslakos amerikaiak kultúrája szintén ér annyit, mint a bevándorlóké vagy más országok polgáraié. Vagyis az afrikai, az európai vagy az ázsiai származású amerikaiak kultúrája ugyanolyan értékű, mint az Afrikában, Európában vagy Ázsiában élő embereké. Még egyszer hangsúlyozzuk tehát, hogy a világon mindenki birtokolja a kultúrát, még akkor is, ha a különböző kultúrák nem egyformán részesülnek a hatalomból és a megbecsülésből.

A második mérvadó feltételezés szerint *mindenki multikulturális*. Minden egyén és minden csoport egyaránt részesedik a kultúrából és annak sokszínűségéből. Például: a mexikói származású amerikaiak kulturálisan nem azonosak a szigetről a szárazföldre átköltözött Puerto Ricó-iakkal, de nem minden mexikói származású amerikai vagy Puerto Ricó-i (vagy ha már itt tartunk, az epizkopiális egyházközösségbe járó fehér gyülekezeti tag) azonos kulturális hátterű, még akkor sem, ha ugyanabban a körzetben laknak, ugyanabba az iskolába és templomba járnak. Még egyazon család tagjai is lehetnek a diverzitás képviselői. Valójában a kulturális különbségek éppolyan gyakran jelentkeznek egyéni másság formájában, mint intézményesített formában. Ezek alapja lehet például az iskolai műveltség, a jogrendszer vagy a tömegkommunikációs eszközök. A kultúrával való találkozás igen fontos módja, hogy kapcsolatot teremtsünk azokkal az emberekkel, akikkel a mindennapjaink során érintkezünk.

A mai modern és bonyolult társadalomban nem lehet felnőni anélkül, hogy ne sajátítanánk el különböző kulturális készleteket – a számítógépes hasonlattal élve – ne állítanánk össze különböző szoftvercsomagokat, melyek a tevékenységek eszközeiként engedélyezik és keretbe is foglalják azokat. A közvetlen családtól kezdve az iskolán át, baráti, ismeretségi körökben és a munkahelyeken egyaránt találkozunk a mikro- és szubkultúrák különböző formáival, megismerkedünk velük, sőt bizonyos mértékig hozzá is járulunk kialakulásukhoz. Éppúgy,

ahogy elsajátítjuk egy nyelv különböző variációit és stílusait, s ebben az értelemben több nyelvet használunk (még akkor is, ha csak angolul tudunk), mindenki többféle kultúra részese. Függetlenül attól, hogy valaki mennyire tűnik kulturálisan elszigeteltnek a hatalmas, modern társadalomban (de még akár a kisléptékű hagyományos társadalmakban is), jelentős arányban hordozza magában az adott társadalom kulturális sokszínűségét. Ezt a nézetet fejti ki GOODENOUGH (1976) *Multikulturalitás, a természetes humán tapasztalat* című munkájában.

Ha valóban igaz, hogy minden ember és humán csoportosulás egyszerre rendelkezik saját kultúrával és egyben multikulturális is, akkor rendkívül fontos, hogy az oktatás céljait és magát a tanítást is multikulturális perspektívából közelítsük meg. E fejezetnek ez a feltételezés a vezérfonala. Először is sorra vesszük a kultúra különböző definícióit. Majd a kultúra társadalmi szerveződésével és eloszlásával kapcsolatos kérdéseket vesszük számba, melyek egyben az oktatás szempontjából is relevánsak. Ezt követően a kultúra korábban tárgyalt koncepcióinak fényében foglalkozunk a multikulturális osztályokban történő tanítással és tanulással. A fejezet végül a kulturális sokszínűség tárgyalásával zárul. A kulturális sokszínűséget nemcsak a társadalmon belül, hanem az egyén vonatkozásában is vizsgáljuk, valamint azt is elemezzük, hogy ez a sokszínűség hogyan hat a multikulturális nevelésre.

A KULTÚRA ALTERNATÍV DEFINÍCIÓI

A kultúra lényegének hivatalos megfogalmazására tett kísérletek mindeddig nem voltak eredményesek; maguk a szakértők sem jutottak konszenzusra abban, hogy *valójában* mi is a kultúra. Ennek ellenére bizonyos nézetek egészen nyilvánvalóan helytelenek és félrevezetőek, mások valóságközelibbek, így használhatóbbak. Az alábbiakban az eddig megszületett definíciókból közlünk válogatást, a mögöttük meghúzódó eltérő koncepciók figyelembevételével.

A KULTÚRA MINT MŰVELTSÉG

A kultúrával kapcsolatos koncepciók és definíciók szinte mindegyike magában foglalja a *kulturális műveltség* és a természeti környezet ember általi (meg)művelése közötti hasonlóságok és különbségek megfogalmazását. A *szociális* értelemben vett „(meg)művelés” éppúgy átalakítja a természetes megjelenési formákat, mint ahogyan a mezőgazdasági termelés – biológiai és kémiai értelemben – megváltoztatja a természetet. A földművelés a gyomok arányának csökkentését is jelenti (valójában már a gyom és a haszonnövény megkülönböztetése is kulturális eredetű). A megműveléshez erőfeszítésre, módszerekre van szükség, ez a szó az egyenes barázdák, a kemény fizikai munka és a betakarítás tervének képzetét kelti az emberben.

A mezőgazdasági hasonlat a kultúra *művészi* megközelítésére is áll. A művészeti ágakban a kiművelés szintén a természetes adottságok fegyelmezett mederbe terelését jelenti; az ujjak megtanulják, hogy hol vannak a zongora billentyűi, a festőművész szemét és kezét, a balerina lábát a művészet szabályai szerint iskolázzák. Következésképpen a mindennapi szóhasználatban a kultúra valójában a *magasabb műveltséget* jelenti, melynek megjelenési formáival a múzeumokban, a koncerttermekben, a színházakban és a könyvtárakban találkozunk. Ezekben az intézményekben olyan kulturális termékek jönnek létre vagy halmozódnak

fel, melyek értékét az elit ízlés határozza meg. Az elit ízlést viszont éppen a fent említett kulturális „termékek” formálják.

A tekintélyes, magasabb műveltséggel szemben ott található azonban az olcsó, *populáris kultúra*, amely a „kultúra” szót megint csak más jelentéstartalommal ruházza fel. Az amerikai populáris kultúra bizonyos termékei, pl. a farmer vagy a popzene az egész világon elterjedtek. A populáris kultúra világában a divat éppúgy változik az idők folyamán a különböző társadalmi csoportokon és szektorokon belül, mint a magasabb műveltség területén. A tömegkultúra különféle termékei és mindennapi gyakorlata eltérő vonzerővel is rendelkeznek. Elég, ha csak a klasszikus rockra, a rap, a country vagy a cajun zenei stílusokra gondolunk. Vagy ott vannak pl. a westerncsizmák, a motoros csizmák, a túrabakancsok, a hegyivadász-bakancsok és a Nike koszarascipői. Ezek mindegyike más érzéseket vált ki a társadalom al csoportjaiban, és mindegyikben ott rejlik annak lehetősége, hogy bizonyos egyéni és csoportos identitás jegyeként szerepeljen.

A társadalomtudományok a „kultúra” szót olyan jelenségekre használják, melyek közel sem olyan misztikusak, mint az ún. magaskultúra jelenségei, de nem is olyan szenzációsak, mint a populáris kultúra elemei. *Társadalomtudományi* szempontból a kultúra olyasvalami, amit mindannyian birtokolunk, és rutinszerűen, szociális pozícionktól függetlenül használunk. Ebben az értelemben a kultúra azokat a sémákat jelenti, melyek a mindennapi életben megnyilvánuló józan ítélőképességünk részei.

A kultúrának ez az egyenlőségre törekvő értelmezése (Vico, 1744/1968) a felvilágosodás korában keletkezett a nyugat-európai gondolkodók körében, majd ezt fejlesztették tovább a korai romantikusok, kezdve ROUSSEAU-val, akit a GRIMM testvérek és HUMBOLDT követett. A GRIMM testvérek népmeséket gyűjtöttek, azoknak a parasztoknak a meséit jegyezték le, akiknek nyelvezetét és népi bölcsességét az arisztokraták korábban kigúnyolták és semmibe vették. Az egyszerű emberek életmódja iránti nagyobb tisztelet a 18. század közepe és a 19. század eleje között kezdett kialakulni.

A KULTÚRA MINT HAGYOMÁNY

A 19. század elejére a kultúrát elkezdték hagyományként kezelni, olyan dolognak tekintették, amelyet az emberek generációról generációra továbbadnak egymásnak. A 19. században az antropológia a kultúrát mintegy a társadalmi örökség összegzésének tartotta. 1781-ben EDWARD BURNETT TYLOR antropológus ezt a meglehetősen tág definíciót fogalmazta meg: *„A kultúra vagy civilizáció az a komplex egység, ami magában foglalja az ismereteket, hiedelemvilágot, művészetet, erkölcsöt, törvényeket, szokásokat és mindazokat a képességeket és adottságokat, melyeket az ember a társadalom tagjaként birtokol.”* (TYLOR, 1871/1970)

A genetikai elméletek fejlődésével a kultúrát egyre inkább egyfajta közös génállománynak kezdték tekinteni, ami nem is annyira biológiai szinten létezik, hanem inkább a társadalmi szimbólumrendszer és tartalom szintjén működik. 1917-ben egy amerikai antropológus a kultúrát már a „szuperorganikus” jelzővel illette. Ez alatt azt értette, hogy a kultúra léte sokkal inkább elméleti, mint materiális valóság (KROEBER, 1917). TYLOR és mások nyomdokain járva KROEBER is azt feltételezte, hogy a kultúra egymáshoz kapcsolódó részek egységes egésze, ami ha szó szerinti értelemben nem is élő organizmus, metaforikus értelemben nagyon hasonló ahhoz.

Ezzel együtt a kultúra fogalma továbbra is homályos maradt a társadalomtudósok előtt. Pályafutása vége felé KROEBER KLUCKHOHNnal közösen elkészítette a kultúra szó különböző értelmezéseinek összefoglaló gyűjteményét. Számos antropológiai és szociológiai kiadványt vizsgáltak át, aminek eredményeként több száz idézetet, valamint a szó rendkívül nagyszámú jelentésárnyalatát jegyezték fel (KROEBER–KLUCKHOHN, 1952). Azóta egyetlen tudós sem próbálkozott a szó egyetlen, kizárólagos jelentésének megfogalmazásával.

A KULTÚRA MINT INFORMÁCIÓS BITEK HALMAZA

Az egyik kortárs elmélet a kultúrát – számítógépes analógia alapján – az információs bitek halmazához, továbbá egy tenyészpuláció genetikai információs forrásához hasonlítja. E nézet szerint a *kultúra* egy társadalmi csoporton belül található hatalmas *információállomány*, ami sok-sok apró ismeretet foglal magában (GOODENOUGH, 1981). A csoport egyetlen tagja sem sajátítja el az egész csoport rendelkezésére álló összes ismeretet. Az ismert *információ mennyisége és formája a teljes populáción belül egyénről egyénre és alcsoportról alcsoportra változik*.

Ez az elmélet legjobban talán egy nyelvészeti analógiával világítható meg. Az, amit mi *nyelvnek* hívunk, a hangrendszer (kiejtés), a szintaxis (nyelvtan) és a szókincs összessége. Azok, akik megértik ugyanazt a hangrendszert, nyelvtant és szókincset, ugyanannak a *nyelvi közösségnek* a tagjai. A beszélt nyelv alfajait dialektusoknak hívjuk, ezeket a nagy nyelvi közösségen belül létező alcsoportok használják. A dialektus esetleg másként ejt ki néhány magán- és mássalhangzót, vagy bizonyos esetekben némiképp eltérő nyelvtant vagy szókincset használ, de ezzel együtt is érthető a nyelvi közösség más dialektusait beszélő tagjai számára. Egy nyelvi közösségen belül minden egyén az adott nyelv csak rá jellemző, egyedi változatát beszéli. Ez az *idiolektus*. (Vagyis nincs olyan ember, aki „angolul” beszélne, mindenki kissé másképp képezi a hangokat, csak rá jellemző, egyéni módon használja a nyelvtant és a szókincset, tehát egyfajta egyéni dialektust beszél.) Az analógia szerint tehát a nyelv megfeleltethető az „általános” kultúrának, a dialektus a szubkultúrának, az idiolektus pedig a mikrokultúrának. A mikrokultúra a szubkultúra vagy az általános kultúra egyéni – vagy az egyénhez legközelebb álló – helyi variánsa.

A KULTÚRA MINT SZIMBÓLUMRENDSZER

Egy másik elmélet szerint a kultúra nagyobb egységekből álló *ismerethalmaz*. Ezek bizonyos konceptuális konstrukciók, melyek egy adott társadalmi csoport tagjai számára vagy a „valóság” keretét adják, vagy magát a valóságot jelentik (GEERTZ, 1973). Ezeket a központi konstrukciókat vagy alapvető szimbólumokat az *egész csoport* használja. Az értelemszerű cselekvés és beszéd megszokott, rendszeresen használt módjai, általában újra és újra ismétlik a főbb keretsémákat. Olyan ez, mint amikor egy zenei darabon belül ugyanannak a zenei témának több variánsát komponálják meg. A kultúra fogalmának ez a magyarázata elsősorban a kultúrán belül jelentkező szűk szervezeti sémákra, az egész rendszer mögött meghúzódó összefüggésekre, a szimbólumok azonos (vagy legalábbis nagyon hasonló) értelmezésére, illetve a szimbólumokhoz kapcsolódó azonos érzésekre fekteti a hangsúlyt.

A KULTÚRA MINT TÁRSADALMI FOLYAMAT

A harmadik elmélet szerint *a társadalom szerkezete és a kultúra teljesen összefonódik* (BOURDIEU, 1977; BOURDIEU–PASSERON, 1977; WILLIAMS, 1983). E szemlélet olyan munkákat is tartalmaz, amelyek bizonyos társadalmi egységen belül a kulturális ismeretek sokszínűségét hangsúlyozzák (BARTH, 1969; 1989). A kulturális különbségeket ez az elmélet a státus, a hatalom és a politikai érdekek egyfajta éles határvonalaként írja le, ami egyformán jelen van egy adott társadalmi egység al csoportjain és intézményein belül, de azok között is. Az egy adott társadalmi egységen belül tapasztalt kulturális eltérések ilyen formában való elképzelése analóg lehet azzal, ahogyan az időjárás térképeken a légnyomás és a hőmérséklet ingadozásait jelölik. A Föld légkörének hőmérséklete ingadozó, de megoszlása nem véletlenszerű. A kultúrának is többféle variánsa létezik az emberi társadalomban vagy egy társadalmi egységen belül, s ezek megoszlása sem random, hanem szoros kapcsolatban áll a társadalomban különbözőképpen megnyilvánuló hatalommal és tekintéllyel.

Ezen az elméleten belül olyan iskola is található, ami a kultúrát nem annyira a mindennapi élet rutinjához szükséges kognitív modellnek tekinti, hanem olyasvalaminek, ami a mindennapi étellel szorosan összefonódik, valójában ez *maga az életmód* (BOURDIEU, 1977; ORTNER, 1984). Ezt az életmódot a rögzült, célirányos életvitel és bizonyos rutin tevékenységek összességének tekintik (CONNELL, 1982). Megszokott, naponta előforduló tevékenységekről van szó, melyek egyben valamilyen előrevetített eredmény elérésére is irányulnak, bár ezek a célok nem mindig egyértelműen tudatosak. Következésképpen a mindennapi élet gyakorlati levezetését ily módon megvalósító ember nemcsak egyszerűen a „szabályok” követője (ahogyan azt a kultúra első koncepciójánál láttuk), és nem is reagál mindig egyformán a kulturális szimbólumokra (ahogyan azt a második koncepció állítja), hanem stratégiai lény lesz belőle. Az ember olyan aktív tényezővé válik, aki a kultúrát eszközként használja, alkalmazkodik az adott körülményekhez, és céljai elérésének érdekében újszerű megoldásokat is kitalál.

Az első és a második koncepció azért bírálható, mert az embert a társadalmi körülmények passzív elfogadjaként tünteti fel, aki – miután passzív módon (tanulás által) elsajátított egy bizonyos kultúrát – „gépi vezérlésre” áll át, csak az általános kulturális törvények vagy előírások követésére képes, a különleges, helyi körülményekhez való alkalmazkodásra viszont képtelen. Ezek az elméletek a kultúrában szereplő személyt robotnak, „szociálisan elbutult” lénynek tekintik (GARFINKEL–SACKS, 1970), nem látják lehetségesnek az emberi hatóerő működését. A kultúrát gyakorlatként kezelő elmélet viszont realiztikusan tekint a mindennapi élet konzervatív és megrögzött szokásokon alapuló voltára. Ugyanakkor nem zárja ki, hogy az egyén képes alkalmazkodni, bizonyos dolgokat ez által ért meg, s nem csak pusztán követője a kulturális szabályoknak.

A kultúrát a társadalmi struktúra és hatalom velejárájaként értelmező elmélet hajlamos rá, hogy a kultúrát a társadalmi konfliktusokon keresztül felbukkanó jelenségnek tekintse. Ebben benne rejlik az a lehetőség, hogy a különböző érdekcsoportok kulturális szempontból idővel még inkább eltérnek egymástól, még akkor is, ha kapcsolatuk folyamatos. Ez a nézőpont nem a kultúra általánosan integráló rendszer voltát hangsúlyozza. Sokkal nagyobb hangsúlyt fektet az emberek és az eltérő csoportok bizonyos élethelyzetekben jelentkező kulturális ismereteire és gyakorlatára. A fenti szemlélet két kulcsfontosságú kérdést tesz fel: „Az emberek hogyan értelmeznek bizonyos mindennapi tapasztalatokat?” „Ez az értelmezés hogyan befolyásolja megszokott cselekedeteiket?” Mindez feltételezi, hogy a kultúra – függetlenül attól, hogy apró információelemekből vagy több koncepcióból és tevékenységből

álló nagyobb egységnek tekintjük-e – folyamatosan változik a mindennapi életben tapasztalt ellentmondásos élmények hatására. Ezeket az új kulturális formákat vagy elfogadjuk, megtanuljuk és emlékezünk rájuk, vagy elutasítjuk, figyelmen kívül hagyjuk és elfelejtjük, attól függően, hogy hol helyezkedünk el a társadalmi rangsorban vagy hogy milyen körülmények között jelentkezik az a helyzet, amelyben egy új kulturális séma alakul ki.

Mindent egybevetve a kultúra e harmadik koncepciója három egymással összefüggő kérdést hangsúlyoz:

- A kultúra szisztematikusan változik, attól függően, hogy a társadalmon belül kihez kerül a hatalom.
- A társadalmi konfliktust olyan alapvető, a kultúra variánsait szervező folyamatnak tekintti, aminek következménye a hagyományos kultúra másokra való ráerőltetése és egyben megkérdőjelezése és új kultúrák létrejötte.
- Az ember olyan tényező, aki a kulturális eszközöket használja, legyenek azok hagyományok révén átöröklött vagy a változó körülmények hatására kitalált új eszközök (GIDDENS, 1984).

A KULTÚRA MINT MOTIVÁCIÓ ÉS ÉRZELEM

Egy másik kortárs szemlélet elsősorban a kultúra kognitív és érzelmi/motivációs erejét vizsgálja (LUTZ, 1990). Bizonyos szokásokat elsajátítunk, de miért kötődünk hozzájuk érzelmileg is? Miért vágyunk és törekszünk bizonyos célok elérésére, és miért használunk ehhez a kultúra által javasolt és elvárt eszközöket? A kulturálisan meghatározott célok elérése nem kényszer, bár előfordul, hogy alárendelt szerepbe kerülő emberek bizonyos kulturális normákhoz való hűségüket (pl. udvariasság, szorgalom) inkább csak tettetik, semmint valóban átérzik. Ezzel együtt is igaz, hogy bizonyos vágyak tárgyát a kultúra határozza meg, mégis őszintén sóvárgunk utána. Ilyen például a karrier. *A kultúra által elutasított vagy visszataszítónak tartott szokások* (pl. élő tengeri kagyló fogyasztása) *erős érzelmi reakciót* – undort – *váltanak ki* bizonyos társadalmi csoportok tagjaiban, míg más társadalmi csoportokon belül ugyanez az étel teljesen elfogadott, sőt inycen fogásnak számít.

Kortárs neurológiai tanulmányok kimutatták, hogy amikor valamilyen rutin tevékenységet folytatunk, nemcsak azok az idegpályák (pl. az agykéreghez vezető idegi kapcsolatok) aktíválódnak, melyek valamilyen módon kötődnek a korábbi kognitív tanuláshoz, hanem azok az idegi kapcsolatok is, amelyeknek azokhoz az érzelmi állapotokhoz van köztük, amiket akkor éltünk át, amikor az adott dologról először tanultunk (pl. a limbikus rendszerhez vezető idegi kapcsolatok). Következésképp: bizonyos megszokott cselekvések ismétlése nemcsak gondolatok és készségek felidézését és megerősítését jelenti, hanem bizonyos érzelmek felszínre törését is (D'ANDRADE és STRAUSS). A mindennapi életben való részvétellel *kulturális modelleket* sajátítunk el, s ez a tudásba az érzelmeket is beleviszi. Fontos szempont tehát – s ezen a korai kognitív pszichológia figyelme átsiklott –, hogy minden felismerésünk ún. „indulati felismerés”. Így a tanulás nem pusztán intellektuális, hanem mélységesen érzelmi tevékenység.

Több mint negyven év telt el azóta, hogy KROEBER és KLUCKHOHN felülvizsgálta a társadalomtudósok *kultúra* fogalmának használatát. Ám a hivatalos definíciók, bár több helyen is fedik egymást, még mindig nem egyeznek teljesen (KUPER, 1999). Ennek ellenére a kultúrát álta-

lában az emberi tevékenység termékének tekintik, amit az emberiség eszközként használ. Egyfelől elsajátítjuk azt, amit az idősebb generáció átad nekünk, másfelől adott helyzetben újat hozunk létre. Ma is vitatott kérdés, hogy a különböző jól azonosítható emberi csoportosulásokon belül és azok között milyen mértékben és hogyan oszlik meg a kultúra. Úgy tűnik, a hatalomnak és a politikának szerepe van azokban a folyamatokban, melyek során a kultúrát elsajátítjuk, megosztjuk vagy megváltoztatjuk. Más szóval: a kultúra az emberi történelem függvényében formálódik. A kultúra bizonyos aspektusai explicit, mások implicit módon jelentkeznek, s nem mindent tanulunk meg, illetve osztonk meg másokkal a tudatos éberség szintjén. Hangulataink és vágyaink, csakúgy, mint gondolataink, kulturális kontextusban épülnek fel.

A kultúrát kétirányú építkezési folyamatnak is tekinthetjük: a kultúra is épít minket, mi is építjük a kultúrát. Vagyis a gondolatok, érzelmek, emberi tevékenységek nem pusztán természetes eredetűek, hanem azoknak a történelmi és egyéni tapasztalatoknak az eredményei, melyek szokásainkban a kultúra formáját öltve ülepsznek le. A kultúra egy bizonyos szinten személyenként és csoportonként is változik. Szubjektív világunk – amit látunk, amit tudunk és amit akarunk – kulturálisan felépített. A kultúra változatos jelenség, a különböző egyének nem élnek ugyanabban a szubjektív világban, még akkor sem, ha ez úgy látszik. Amikor például többedmagunkkal részt veszünk egy eseményen, a történeteket senki sem fogja teljesen egyformán érzékelni, átélni. Következésképp nincs egyetlen, meghatározó világ, amelyet fix vonatkozási pontként lehetne használni. Egyénileg és közösen is összetett *kulturális világokat* hozunk létre. Ez a gondolat a pedagógus munkájára is erősen hat, amint az a következő bekezdésekből kiderül.

Emberi minőségünkben nemcsak a magunk teremtette értelem, törődés és vágy hálójában élünk, ami egyben ránk is alkotó erővel hat, hanem a társadalmi gravitáció közegében is lebegünk (GEERTZ, 1973). Ezekben a hálókon belül minden cselekedetünk történelmi súlyt nyer, vagyis a társadalmi egyenlőtlenség világában minden mozgás vagy lefelé vagy felfelé irányul. A kultúra korábbi koncepciói leírták ezt a mozgást, és az általa vezérelt vagy keretbe foglalt emberi tevékenységekre úgy tekintettek, mintha azok egy gravitáció nélküli világegyetemben léteznének. Felszabadult, erőlködés és erő nélküli mozgásról volt tehát szó. Abban a kulturális világban nem volt alá- és fölérendeltség, ellenállás vagy megalkuvás. A kultúra újabb koncepciói azonban megértetik velünk, hogy egy gravitációval megáldott társadalmi és kulturális világegyetemben mindennek súlya van. Kulturálisan felépített és egyben kultúraépítő lények vagyunk, és ez az építő folyamat soha nem áll meg.

Az oktatás és a társadalom kulturális kérdései

A fenti elméletek megfelelő keretet adnak a pedagógusok számára releváns négy fő ponthoz:

- a kultúra mint látható és láthatatlan jelenség;
- a kulturális eltérések politikája az iskolában és a társadalomban;
- a kultúrákkal és a szubkultúrákkal járó sokszínűség a társadalmi csoportokon belül;
- az egyéneken belül jelentkező kulturális sokszínűség, önmagunk multikulturális perspektívából való szemlélete.

A LÁTHATATLAN KULTÚRA

A látható és láthatatlan kultúra megkülönböztetésének más elnevezései is vannak, úgymint *explicit/implicit* vagy *nyitott/zárt kultúra* (HALL, 1959; 1976; PHILIPS, 1983). Kultúránk nagy részét tudat alatt raktározzuk, ráadásul jelentős részét nem is éber tudatossággal sajátítjuk el. Ebből következik, hogy sem az adott kultúrához tartozók, sem az ahhoz kívülről csatlakozók nincsenek tudatában kultúrájuk bizonyos aspektusainak. A multikulturális nevelésről és a kulturális sokszínűségről folyó viták során általában a kultúra látható, explicit aspektusaira fókuszálunk. Ilyenek a nyelv, az öltözködés, az étkezési szokások, a vallás vagy az esztétikai véleménynyilvánítás. A kultúra látható aspektusai, melyeket tudatosan tanítunk és bizonyos mértékig tudatosan sajátítunk el, fontosak ugyan, de valójában csak a jéghegy csúcsát képezik.

A kultúra implicit és láthatatlan aspektusai ugyanolyan lényegesek. Hány alkalommal késhe-tünk el anélkül, hogy udvariatlannak vagy neveletlennek tartanának minket? Ki hogyan éli át a lelki és a testi fájdalmat, s azt milyen viselkedés formájában mutatja ki? Milyen témák kerülése ajánlatos egy beszélgetés kezdetén? Hogyan fejezzük ki, hogy valakinek a mondanivalója érdekel bennünket vagy hogy odafigyelünk rá? Miként jelezzük viselkedésünkkel, ha valaki számunkra túl hangos vagy éppenséggel halk, hogy térjen a következő témára stb. Ezek a kultúrának olyan aspektusai, melyeket szinte észrevétlenül tanulunk meg és használunk. Amikor olyan emberekkel találkozunk, akiknek az eszköztára a miénktől eltérő, s másként viselkednek, mint ahogyan azt (magunk is inkább implicit módon) elvárjuk tőlük, rendszerint nem vesszük észre, hogy minden cselekedetük és szavuk kulturális háttérük által meghatározott. Nem az eltérő kultúrát látjuk meg, hanem azt, hogy ezek az emberek udvariatlanok, nem képesek velünk együttműködni. Még az is lehet, hogy különféle jelzőkkel (passzív, agresszív vagy éppen csekély önbizalommal rendelkező) bélyegezzük meg őket.

Ha konfliktus alakul ki bizonyos csoportok között, akkor a láthatatlan kulturális különbségek sok problémát okozhatnak. A nehézség abban rejlik, hogy nem könnyű észrevenni, amikor a másik ember cselekedetei kulturális különbségekből fakadnak, nem pedig személyes ellentétből. Hajlamosak vagyunk az emberek viselkedését természetükből fakadónak tekinteni (bizonyos szándékokat tulajdonítunk nekik, megítéljük a hozzáértésüket), ezért még hibáztatjuk is őket, s nem vesszük észre, hogy kulturális jelenséggel van dolgunk, és nem az egyéni természet megnyilvánulásaival.

A modern társadalom még csak tovább súlyosbítja a láthatatlan kultúrák eltéréseiből eredő nehézségeket. Bizonyos hivatalos szervek és intézmények (kórházak, munkahelyek, jogi intézmények, iskolák stb.) valóságos gyűjtőhelyei a kulturális különbségek megnyilvánulásainak. Ha ezek az eltérések láthatóak lennének, akkor talán kevesebb félreértés is születne, s a csoportok között csökkenne a konfliktusok száma. Ha például egy kórház ambulanciáján meglátunk egy idegen nyelven beszélő, egzotikusan öltözött nőt, aki valamilyen különös, idegen ételt tart a kezében, aminek még az illata is más, mint amihez szokva vagyunk, akkor nem számítunk arra, hogy gondolatait és érzelmeit meg fogjuk érteni, és tőle sem várjuk el, hogy megértsen minket. Ha azonban ugyanez a nő a miénkhez hasonló ruhát visel, beszél a nyelvünket, és semmilyen nyilvánvaló módon nem különbözik tőlünk, akkor előfordulhat, hogy nem ismerjük fel kulturális orientáltságának eltérő voltát, s ez akár mindkét fél részéről félreértések sorozatát indíthatja el.

Nyelvészeti és kognitív kérdésekre specializálódott antropológusok foglalkoztak a láthatatlan kultúra aspektusainak azonosításával (GUMPERZ, 1982; HYMES, 1974). Megállapították, hogy

különbség van egy nyelvi közösség és a beszélt nyelv közösségei között. Az azonos nyelvi közösséghez tartozó emberek ugyanazon a hangrendszeren, nyelvtanon és szókinccsen osztoznak. Viszont egy nyelvi közösségen belül megtalálhatók a beszélt nyelv kisebb közösségei vagy csoportosulásai. Olyan csoportosulások, amelyen belül a tagoknak hasonlóak az elvárásai a beszéd célját, az udvarias szándékot, a közös érdeklődési kör kifejezését és a mások közeledésére való reagálást illetően. Ezek a kulturális elvárások jelentős mértékben különböznek egymástól, még akkor is, ha egy általános szinten mindenki ugyanazt a nyelvet beszéli. Más szóval: a nyelvi közösségi különbségek láthatóak, míg a beszélt nyelv közösségeinek különbségei láthatatlanok.

Ennek ellenére is elmondható, hogy a kulturális különbségek (láthatóak vagy láthatatlanok), nem feltétlenül okoznak problémákat az emberek között. Bizonyos körülmények esetén zavaróbbak lehetnek, mint máskor. Ebből következik, hogy meg kell vizsgálnunk az interkulturális kapcsolatok körülményeit is.

A KULTURÁLIS ELTÉRÉSEK POLITIKÁJA: KORLÁTOK ÉS HATÁROK

A bevezetőben említettük, hogy a *kulturális eltérések* éles határvonalat képeznek a politikai különbségek és gyakran a *domináns és az alárendelt kultúrák között is*. A meteorológiai térkép analógiáját követve a kulturális eltérések által alkotott korlátokat a társadalmi hatalom, a rang és a tekintély izobárvonalain is tekinthetjük. Az ilyen kulturális korlátok egész hálózatrendszere létezik azok között, akik bizonyos kulturális ismereteket birtokolnak, nyelvet beszélnek, bizonyos ideológiák és társadalmi értékrendek követői, akik valamilyen vallási meggyőződéssel vagy technikai tudással rendelkeznek. Ezenkívül megvan a maguk ízlése, ami a pihenést, sportot, öltözködési stílust, zeneválasztást, a szépművészetekhez kötődő művelt ízlést, gasztronómiát, irodalmat stb. illeti. Mivel az ízlésbeli stílusjegyeknek tulajdonított tekintély mértéke változó, ezért azokat *kulturális tőkének* nevezzük (BOURDIEU, 1977; BOURDIEU–PASSERON, 1977). Az ízlésbeli stílusjegyek egyben a csoportidentitás szimbólumai vagy jelvényei is lettek, az etnikai, vallási, nemi és társadalmi hovatartozás jegyei.

A társadalom kulturális különbségei nem feltétlenül vezetnek azonban konfliktushoz, és az sem szükségszerű, hogy az oktatásban konfliktust okozzanak. A konfliktus kialakulása attól függ, hogy a kulturális különbséget *korlátnak* vagy *határnak* tekintjük-e (BARTH, 1969; GIROUX, 1991; McDERMOTT–GOSPODINOFF, 1979/1981). *A kulturális korlát valamilyen kulturális különbség jelenlétére utal*. Amint azt már korábban is megjegyeztük, a kulturális korlátok az emberi társadalom minden formájában – legyen az hagyományos vagy modern – jelen vannak. *A határ viszont egy politikai eredetű társadalmi alkotmány*. Az ilyen határ átlépése ugyanúgy hatalmi kérdés, mint egy országhatár átlépése.

Amikor a kulturális korlátot kulturális határként kezeljük, akkor a jogok és kötelezettségek közötti különbségek szorosan kapcsolódnak bizonyos kulturális ismeretek meglétéhez vagy hiányához. Vegyük például az Egyesült Államok és Mexikó közötti politikai és kulturális határt. A határ mindkét oldalán élnek angolul beszélő emberek és olyanok is, akik spanyolul beszélnek, vagyis a nyelvi közösség határai átnyúlnak a földrajzilag meghúzott, állampolgárságot is meghatározó fizikai határon. Ennek ellenére a folyékony spanyoltudást (ami tulajdonképpen a kulturális ismeretek egy aspektusa) a határ két oldalán eltérő módon értékelik – akár büntetik is. Mexikóban a folyékony spanyoltudás a jog, az oktatás és a mindennapi

élet szempontjából is előnyt jelent, míg az amerikai oldalon ugyanez a tudás hátrányt okoz, sőt Dél-Texas bizonyos területein ez az ismeret egyfajta megbélyegzettséggel is jár.

Ha egy kulturális határba ütközünk, előfordulhat, hogy kulturális ismereteinket alapos vizsgálatnak vetik alá. Ennek egy ősi példája olvasható az Ószövetségben, a Bírák Könyvében: i. e. 800 táján a héber törzsek még nem alkottak politikai egységet, nem volt közös uralkodójuk, és még nem foglalták el teljesen Kánaán területét. Az egyes csoportok laza családszövetségi kötelékekben álltak egymással, ellenséges támadás esetén instabil és feszültségektől sem mentes szövetségeket kötöttek a veszély idejére. Vita tört ki két törzs – az efraimiták és a gileádok – harcosai között. Miután a közös ellenségtől, az ammonitáktól vereséget szenvedtek, az efraimiták a Jordán sekély gázlóin igyekeztek menekülni. A gázlókat viszont a héber oldalon a gileád törzs tagjai őrizték. A gileádok katonái pedig kipróbálták a menekülő katonák kulturális ismereteit. *„És lőn, hogy mikor az Efraím közül való menekülők azt mondják vala: Hadd menjek által: azt kérdezték tőlük a gileádbeli férfiak: Efraímbeli vagy-é? És ha azt mondotta: nem! Akkor azt mondták néki: Mondd: Sibboleth! És ha Szibbolethet mondott, mert nem tudta úgy kimondani, akkor megfogták őt, és megölték a Jordán réveinél.”* (Bírák Könyve: 12:5b–6a, Károli Gáspár fordítása). A héber e két törzse másként ejtette ki a szó eleji /s/ hangot. A gileádbeliek /s/-nek, míg az efraimiták /sz/-nek ejtették ugyanazt a hangot. A gileád törzs tagjai tisztában voltak ezzel a különbséggel, s ki is használták. Szociolingvisztikai tesztet konstruáltak egy földrajzi és politikai határnál, ami a teszt következtében egyben kulturális határrá is vált.

A modern társadalomban hasonló esetek fordulhatnak elő egy kórház ambulanciáján, amikor a felvételt intéző asszisztenssel beszélünk, vagy amikor egy étterem főpincérénél rendelünk valamit. Iskolákban szintén előfordulhat hasonló eset. Ennek ellenére a kulturális korlátokat (a kulturális különbségek objektív megjelenési formáit) nem feltétlenül kell kulturális határként is kezelni. Mindez társadalmi kérdés.

A kulturális különbségek korlátként vagy határként kezelése idővel változhat. Előfordul, hogy a változás gyorsan megy végbe, ahogyan azt az alábbi példa is mutatja (FANON, 1963): nem sokkal a franciák gyarmati uralmának megszűnése előtt Algériában a függetlenségi mozgalom kulturális határkérdést kreált az állami rádió bemondóinak kiejtéséből. Sokfelé elhangzott a panasz, hogy a Radio Alger nem alkalmaz algériai bemondókat. Ezt is a francia elnyomás egy megjelenési formájának tekintették. A Radio Alger erre kiadott egy közleményt, amelyben kijelentette, hogy a bemondók igenis algériaiak. A függetlenségi mozgalom képviselői természetesen tovább vitatkoztak, és feltették a kérdést, hogy akkor miért francia kozmopolita kiejtéssel beszélnek a bemondók, s miért nem használják az algériai dialektust? A bemondókkal kapcsolatos panaszok egyre harsányabbá váltak a független sajtóban, egészen a függetlenség kikiáltásáig. A rádióbemondók ezután is francia kozmopolita akcentussal beszéltek, a kifogások azonban rögtön megszűntek. Megszűnt a panasz oka, s ez az aprócska kulturális különbség, amit egy időre kulturális határproblémává növeltek, újra a kulturális korlát státusába került.

E két példa azt mutatja, hogy a kulturális eltérés nem annyira a társadalmi (és az oktatásban is jelentkező) konfliktusok okozója, sokkal inkább a konfliktus eszköze. Ha az emberek valami jó vitaürügyet keresnek, akkor a kulturális eltérések erre különösen alkalmasak, mert egyszerűen a társadalmi identitás jelvényei is, jól használhatók egy konfliktus kezdeményezéséhez. Ám a harc *valódi* okai korántsem a kulturális különbségek.

A KULTURÁLIS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS MINT POLITIKAI FOLYAMAT

Mi történik, ha a kulturális különbségek bizonyos aspektusait határkérdésként kezelik? A nyelvhasználat köréből vett példák azt sugallják, hogy a különbség mindkét oldalon szélsőségesebbé válik. Ebből következik, hogy mind az explicit, mind pedig az implicit politikai konfliktusok fő szerepet játszanak a kultúra megváltozásában. Az ilyen jellegű konfliktusok kulturális ellenállás kiváltói lesznek. LABOV (1963) megállapította, hogy a Martha's Vineyard nevű kis szigeten a szigetlakók által beszélt dialektus bizonyos hangzói egyre inkább kezdtek eltérni a nyáron nagy tömegben érkező turisták standard angoljától. Minél nagyobb számban érkeztek a turisták, a helybeli dialektus annál eltérőbb lett, bár maguk a szigetlakók ennek a változásnak nem is voltak tudatában. A standard amerikai angol nyelvvel való érintkezés egyre gyakoribbá lett, de egy generáció elteltével a szigetlakók dialektusa csak még jobban elütött a standard amerikai nyelvtől.

Az eltérés erősödésének hasonló folyamatát figyelték meg egy félórás beszélgetésekből álló kísérleti interjúsorozatban (GILES–POWESLAND, 1975). Különböző brit dialektusokban beszélő embereket kértek fel párbeszédet folytatására. Bizonyos beszélgetések témája enyhén kellemetlen, konfliktust kiváltó elemeket is tartalmazott, míg más párbeszéddek témájából ezek az elemek hiányoztak. A kellemetlen, konfliktust kiváltó elemeket tartalmazó beszélgetések során a félóra végére a beszélgető partnerek saját dialektusuk erősebb, nyomatékosabb formáját beszélték, mint a kísérlet kezdetekor. Vagyis, ha egy yorkshire-i egy dorsetivel beszélgetett, akkor a párbeszéd folyamán a yorkshire-i dialektusa egyre erősödött, s ugyanígy a dorseti kiejtése is egyre hangsúlyosabban viselte a dorseti tájnyelv jegyeit. Ezzel szemben, ha a beszélgetés témájába nem vegyítettek konfliktust kiváltó elemeket, s a beszélgető felek kellemesen érezték magukat az adott helyzetben, akkor eltérő dialektusuk a beszélgetés folyamán egyre kevesebb különbséget mutatott, kiejtésük inkább kezdett hasonlóvá válni a másikéhoz, semhogy különbözött volna.

Ez a példa azt mutatja, hogy a kulturális eltérés inkább eredménye, semmint kiváltója a társadalmi konfliktusoknak. BATESON és munkatársai (1972) azt a tendenciát, miszerint a különböző alrendszerek egyre eltérőbb irányban fejlődnek, *kiegészítő szkizmogenezis*nek (schisma: hasadás, genesis: képződés, eredet) nevezi. Ezzel azt a folyamatot jelölik, melynek során a kulturális ellenállás idővel kulturális változást eredményez. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ezek a változások úgy is végbe mehetnek, hogy ennek az érintettek még csak tudatában sincsenek. Ugyanakkor más, nyíltabb helyzetekben a változást nagyon is tudatosan óhajtó érintettek minden erejükkel azon vannak, hogy a kulturális változás megvalósuljon.

A klasszikus társadalomtudományi megfogalmazás szerint a kultúra egy egységes, integrált részekből álló rendszer volt, ami egy stabil állapot fenntartására törekedett. Amint látjuk, a *kultúra* manapság ennél *labilisabb, folyamatosan változó jelenség*. Ez azt a kérdést is felveti, hogy voltaképpen minek tekintjük a kulturális változást: veszteségnek, nyereségnek, mindkettő keverékének vagy kevésbé ítélezően csak egyszerűen változásnak? Azt is meg kell fontolnunk, hogy a kultúra hogyan oszlik meg a különböző csoportok között. Általában az etnikai és a rassz szerinti megkülönböztetést (és esetleg a nemi hovatartozást) tartjuk a kulturális korlátokat leginkább meghatározó tényezőknél. Feltételezzük, hogy ezek a csoportok a tagjaikat összekötő kultúra által azonosíthatók. BARTH (1969) azonban azt állítja, hogy nem a közös kultúrán való osztozás az elsődleges feltétele vagy jellegzetes vonása egy etnikai csoporthoz való tartozásnak. Valójában egy etnikai csoportot, rasszt helyesebb gazdasági vagy politikai érdekcsoportnak tekinteni. A kultúra bizonyos jelenségeit pedig azonosító je-

leknek tekinthetjük, melyek a csoporthoz tartozást igazolják. BARTH szerint ezek nem feltétlenül szükségesek a csoporthoz való tartozás kifejezéséhez. Egy társadalmi kategórián belül nagyon változatos lehet a kulturális sokszínűség. BARTH példaként a pathan népet említi, akik kisebbségben élnek a Pakisztánt és Afganisztánt elválasztó határ egyik oldalán, míg a másik oldalon többségben vannak. Közülük néhányan pásztorkodásból élnek, ez inkább az afgán oldalon élőkre jellemző. Mások, főként a pakisztáni oldalon lakók, gazdálkodással foglalkoznak. Ettől függetlenül mind a pásztorok, mind a földművelők pathannak tartják magukat, s a határ mindkét oldalán élő más etnikai csoportok is pathannak tartják őket.

KULTURÁLIS VESZTESÉG-E A KULTÚRA VÁLTOZÁSA?

Amikor a hagyományos nézetet követve az etnikai és kulturális csoportokról azt tartjuk, hogy közös korlátaik vannak, akkor előfordul, hogy a kultúrában végbemenő változásokat veszteségnek tekintjük. Egy etnikai csoport magát hibáztatja például nyelvének, vallásának vagy valamilyen hagyományának az elvesztéséért. Az őslakos amerikaiak például sokat gyászolták ősi kultúrájuk elvesztését; a gyász önvádba csapott át, s a ma élők közül sokan őseiknél értéktelenebb indiánnak tartják magukat. De vajon kevésbé lesz-e koyukon egy koyukon atabaszk indián, ha hómotorral, és nem kutyaszánnal jár? BARTH szerint nem feltétlenül. Az etnikai csoport fenntartásához, az etnikai identitás megtartásához nem bizonyos kulturális jellemvonások megőrzése szükséges, sokkal fontosabb, hogy az etnikai jelleg valamilyen gazdasági és politikai jelentőséggel rendelkezzen a tágabb értelemben vett társadalom szempontjából. Megváltozhat, hogy mi számít etnikai jellegnek, de ha az etnikai hovatartozás továbbra is bizonyos gazdasági és politikai következményekkel jár, akkor az etnikai csoport fennmaradása biztosított, különösen akkor, ha ezek a következmények a csoport tagjai számára előnyösek.

A klasszikus szemlélet szerint a *kultúra az etnikai identitás meghatározó jellemzője*. Ebből az álláspontból a kulturális változást valóban veszteségként éljük meg. A lyukas vödör perspektívája ez: mintha az egyes csoportok kultúrája egy vödör vízhez lenne hasonló. A változások pedig a vödörön keletkező lyukaknak felelnek meg. Ha egy lyukas vödörben visszük a vizet, idővel a víz lassan elcsöpög. A kultúrát tartalmazó vödörre viszont úgy is tekinthetünk, hogy az sohasem ürül ki. Lehet, hogy a víz helyét egy másik anyag, a levegő tölti ki, de a vödör nem üres. A kortárs koyukon társadalom, hómotoros közlekedési szokásaival együtt, éppen annyira lehet kulturálisan teljes, mint kutyaszánon közlekedő őseik társadalmá volt. A vödör nem ürült ki, hanem megváltozott a tartalma. Nyáron az Észak-Ontarióban élő odawák rövid ujjú pólót hordanak, kis alumínium motorcsónakba ülnek, és halászni mennek. Nem hordanak többé özbörből készült inget, nincs már nyírfakéreg kenujuk. De továbbra is halásznak, és más halászati jogok vonatkoznak rájuk, mint a kanadai fehérekre. Mi több, magukat továbbra is odawáknak tartják, akik mások, mint a környező falvakban élő kanadai fehérek, bár ők szintén rövid ujjú pólót hordanak, és alumínium csónakból halásznak.

A KULTÚRA ÉS A KÖZÖS IDENTITÁS KIALAKÍTÁSA

Ha valamit kulturálisnak nevezünk, az már önmagában hordoz bizonyos politikai utalásokat. Mivel a kultúra sok szempontja teljesen nyilvánvaló azoknak, akik gyakorolják, rendszerint nem sokat gondolkoznak rajta, legtöbbször észre sem veszik. Mindazonáltal a mai komplex, sokszínű, modern társadalomban a csoportok tagjai egyre inkább felfigyelnek az etnikai, a rassz szerinti, a vallási és a nemi hovatartozás aspektusaira, egyidejűleg elkezdnek figyelni saját hagyományaikra is, s azokat kulturális hagyományként tartják számon. Az etnikai identitáshoz hasonlóan a kulturális identitás is mindig kapcsolatfüggő és összehasonlító jelenség. A 19. század elején például a német értelmiségiek a német kultúrát azzal a nyilvánvaló szándékkal élesztették fel, hogy szembeállítsák a francia és az olasz kultúrával, amelyek irodalmi, zenei, építészeti és öltözködésbeli ízlése addig meghatározó volt a felsőbb osztálybeli, előkelő társaságban. A francia és olasz konkurencia nélkül a németek talán nem ébredtek volna rá, hogy mennyire fontos nekik saját németiségük. Ez a figyelem egészen új dolgok létrehozásához vezetett, az olyan német értelmiségiek, mint WAGNER, a német társadalom érdeklődésétől támogatva létrehozták a német kulturális örökség fontos értékeit. A csoporton belüli tudatosság és szolidaritás fejlődésével egyidejűleg kialakult a más, nem teuton csoportok és a németek között lévő korlátokra való odafigyelés is. Amikor a más csoportokkal kapcsolatos észrevételek már kellemetlen méreteket öltöttek, akkor a korlátok határokra váltak.

Hasonló jelenség tapasztalható napjainkban a vallási, etnikai és rassz szerinti nacionalizmus erősödésével. A csoporton belüli azonosulás mindig magában rejtje a korlátok határként kezelésének lehetőségét. Amikor a kulturális örökségre figyelmet és a kulturális értékekkel való azonosulást politikai eszközként használják a társadalmi erőviszonyok megváltoztatására vagy a területi és gyarmati terjeszkedés igazolására, akkor a csoporton belüli azonosulás és szolidaritás akár démoni mértéket is ölthet. Amint azt SAID (1978) megjegyzi az Európa és Kelet között fennálló gyarmati viszony kapcsán, a Keletről kialakított kép már önmagában is az európaiak kulturális teremtménye. Amikor erősebb nemzetek vagy érdekcsoportok egy másik nemzetet egzotikusnak vagy eltérőnek kiáltanak ki, akkor általában hajlamosak arra, hogy saját hibáikat, ellentmondásait és ellenséges érzelmeiket a másokra vetítsék. Ezeket a kivetítéseket azonban a másik visszatükrözi a közös határformáló folyamat során. E folyamat negatív kulturális sztereotípiákat eredményez, és igencsak megnehezíti az interkulturális és multikulturális törekvések előmozdítását.

Az etnikai azonosulás nem feltétlenül eredményezi a másokra mutogatás negatív jelenségét. Önmagunk másokkal való összehasonlítása és a különbségek megállapítása nem feltétlenül kellemetlen élmény. A kulturális eltérések korlátként, s nem elválasztó határként is felfoghatók, bár ez a szemlélet több energiát igényel. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a kulturális jelenségekkel kapcsolatos tudatos gondolkodás szükségszerű velejárója az összehasonlítás. Egy csoporttal való azonosulás kapcsolati folyamat, ami során másokat és magunkat is definiálunk, és megjelenik az „ők” és „mi” koncepciója. Alárendelt csoportok esetén jelentkezik az elnyomás aspektusai is. Az „ők” és „mi” koncepciója egyre fontosabb szerepet kap a tudatos gondolkodásban.

Multikulturális tanítás és tanulás

A LÁTHATÓ ÉS A LÁTHATATLAN KULTÚRA

Az iskolák elősegíthetik, de hátráltathatják is az egészséges identitás és az eltérő kultúrájú csoportok közötti tájékozottság fejlődését. Az alábbiakban az oktatási intézményekben folyó tanulásról és tanításról lesz szó (MEHAN és munkatársai, 1995). Ez a fejezet hangsúlyozza a kultúra fontosságát, egyben kritizálja azt, ahogyan hajlamosak vagyunk a kultúra általánosítására. A kultúra általánosításakor feltételezzük, hogy egy adott társadalmi kategórián belül kulturális értelemben minden ember hasonló, a többiek kultúrájában fellelhető egységesítő tényezőkre koncentrálunk ahelyett, hogy elgondolkoznánk saját kultúránkon és mások kultúrájának sokszínűségén. A negatív tulajdonságok feltételezésének Pandóra szelencéjét nyitjuk ki. A kultúrának van olyan társadalomtudományi megfogalmazása is, amely mintegy igazolja a csoportok közötti sztereotípiák létét. Főként olyan eszmék ezek, melyek a kultúrát egységes rendszernek tekintik, és az egyes csoportokhoz tartozást is kulturális alapokon határozzák meg. A társadalomtudomány által igazolt sztereotípiákat *neosztereotípiáknak* nevezzük.

A multikulturális nevelés célja mások kulturális szokásainak és gyakorlatának sztereotipizálás vagy félremagyarázás nélküli tanítása, továbbá saját kulturális gyakorlatunk tanítása oly módon, hogy azzal nem bántunk meg másokat. Csoportközi konfliktusok esetén ezeknek a céloknak a megvalósítása nehéznek tűnhet. A pedagógusnak ezt is reálishan fel kell mérnie, s szembe kell vele néznie.

A multikulturális tanterv és pedagógia egyik problémája, hogy túlságosan nagy hangsúlyt fektet a látható (explicit) kultúrára a láthatatlan, implicit kultúra rovására. A pusztán az explicit kultúrára való koncentráció félrevezető. Még akkor is, ha mások életmódjának tiszteletben tartásával történik, a látható kultúrára fókuszálás könnyen átalakul a másokról való gondolkodás igen kényelmes módjává: egyfajta kulturális romantika vagy kulturális turizmus lesz a dologból.

A látható kultúra bizonyos – gyakran elszigetelten tárgyalt – jellegzetességei alkotják a diverzitásról tanított legtöbb tananyag alapját. Vannak pedagógusok, akik kritikusan „piñata³ tananyagot” meg „hótalp tananyagot” vagy „vakációk és hősök tananyagot” emlegetnek, amikor erről a szemléletről beszélnek.

Ha valamely kulturális gyakorlatot statikus tényként kezelünk, azzal lebecsüljük, felszínes szemléletünkkel úgy állítjuk be, mintha szükségszerűen változatlan, állandó lenne. Mi lenne, ha a mexikói származású amerikaiak egy partin nem törnének piñatát? Kevésbé lennének mexikóiak? Az alaszakai atabaszk falvak lakosai hómotorokkal járnak, és nem kutyaszánnal vagy hótalpon. Ettől kevésbé indiánok? Csak akkor, ha a kultúra esszencialista szemléletét fogadjuk el, mely méltó párja a kulturális változásokról alkotott „lyukas vödör” hasonlatnak.

Az explicit kultúra tanításának egyik lehetséges módja, mellyel a mások életmódjáról alkotott túlzó általánosításokat is elkerülhetjük, a társadalmi csoportokon belüli kultúra változatosságának hangsúlyozása, valamint a kultúra változásának és időbeli folytonosságának ismerte-

³ A mexikóiak összejövetelein bekötött szemmel összetörendő agyagbaba, amelybe csokoládé és cukorka van elrejtve. (A ford.)

tése. Sajnos a multikulturális szakirodalom esszencialista irányzata nem igazán fogadja el ezt a módszert. Ennek ellenére mégis minden osztályban megtalálható az a segédeszköz, amelynek a segítségével a csoporton belüli és az eltérő csoportok közötti heterogenitás tanulmányozható. Ez a segédeszköz pedig a diákok és pedagógusok napi tapasztalata és kulturális gyakorlata. (Mindez legkönnyebben egy önálló osztályban valósítható meg, a fentiek tehát leginkább az általános iskolai tanítás gyakorlatában alkalmazhatók, de a legtöbb itt tárgyalt téma és szemléletmód a közép- és főiskolai tanárok gyakorlatába is beépíthető.)

A KRITIKAI ÖNÉLETRAJZ MINT A TANANYAG RÉSZE ÉS A PROBLÉMAMEGOLDÁS EGY FORMÁJA

A multikulturális tananyag fontos része lehet a diákok által önmagukról készített kritikus szemléletű önéletrajz, valamint családjuk történetének szájhagyományra épülő elbeszélése. Ez a problémamegoldás egyik formáját is jelenti. Még egy olyan osztályban is, ahol nagy létszámban vannak a rassz- és osztálykülönbségek alapján elszigetelt tanulók, a saját életrajzuk, a családjuk és a helybeli közösség történetének átgondolt vizsgálata feltárja a sokféleség és a hasonlóság aspektusait (HOOKS, 1993; SKILTON SYLVESTER, 1994; TORRES-GUZAMÁN, 1992; WIGGINGTON, 1986; WITHERELL–NODDINGS, 1991). Nem mindegyik olasz amerikainak azonosak a bevándorlással kapcsolatos élményei. Nem minden afroamerikai diáknak – akiknek ősei a déli mezőgazdasági vidékekről nagyvárosokba költöztek – ugyanolyanok az urbanizációval kapcsolatos élményei. Az eltérő élettapasztalatok eltérő kulturális alapokra helyezik a felszínes szemlélő számára demográfiailag azonosnak tűnő családok élményeit. A családi mikrokultúrák különbségeket hordoznak (MOLL, 1990).

A családok közti különbségekben van viszont néhány hasonlóság is, melyek ugyanannak a témának a különböző variációi, mint például az afroamerikaiakkal szemben megnyilvánuló rasszizmus. Ám nem minden tapasztalat, még az egy adott csoportot érintő rasszista megnyilvánulások sem teljesen egyformák. Következésképp a különbözőség és a hasonlóság bármely emberi csoport történetének együttes velejárói. Ezek a történetek a változtatni akarás és az ellenállás küzdelmeiről szólnak. Amikor a tanulók a helyi közösség életét tanulmányozzák, arra is lehetőségük nyílik, hogy javítsanak az életkörülményeiken, s e folyamat közben önmagukról és a családjukról alkotott szemléletük is megváltozik. Már nem pusztán a társadalmi-kulturális hatások passzív befogadóinak tekintik magukat, hanem aktív tényezőkné, akik megértik a dolgokat, és képesek kézbe venni életük vezetését.

A diákok iskolán kívüli mindennapi élete és a történelmi, társadalomtudományos és irodalmi tananyag közötti közvetlen kapcsolat étellel tölti meg az előírt tantervet. Ez lehetőséget ad a pedagógusnak, hogy megismerkedjen azzal a kulturális háttérrel és sokszínűséggel, mellyel növendékein keresztül szembesül. Ahogyan azt már korábban megfogalmaztuk, a modern társadalom intézményei a kulturális diverzitás gyűjtőhelyeivé váltak. Ez minden iskolai osztályra is áll. Minden újonnan érkező diákcsoport egyedülálló mintáját képviseli az iskola körzetéhez tartozó kulturálisan sokszínű „világegyetemnek”. Ha a pedagógus mindössze csak annyit tud, hogy az osztályban van három Haitiről származó és négy kambodzsai tanuló, vagy hogy tizenhét lány és tizenegy fiú jár oda, az semmit nem mond számára a diákok és családjaik kulturális hátteréről. Nem tud arról sem, hogy ezek az emberek hogyan gondolkodnak az etnikai, a rasszra vagy a nemi megkülönböztetésre vonatkozó kérdésekről saját kultúrájukban. A pedagógus feladata nemcsak az, hogy általános ismereteket szerezzen

a haitiakról és a kambodzsaiakról vagy a lányokról és a fiúkról – *konkrétan az osztályába járó gyerekeket kell megismernie*. Ha a saját növendékei kultúráját és a családok történetét beilleszti a tananyagba, abból *ő maga is sokat tanulhat*. Megtalálhatja azokat az intellektuális és érzelmi szempontból egyaránt érzékeny, hatékonyan alkalmazható tanítási módszereket, melyekre az osztályába járó diákok tanításához szüksége van.

Ahogy a tanulókkal szembeni elvárásaink változnak, és az egyszerű gondolkodási képességeket igénylő tények és készségek elsajátítása után megköveteljük a magas szintű gondolkodást igénylő érvelés és az egyéni, tartalmas és konstruktív tudás elsajátítását (vagyis ahogy a tananyag lényegi megközelítéséről átváltunk a konstruktivista tanulásra), ugyanúgy a multikulturális nevelésben is a kultúrára vonatkozó nézetek közül több konstruktivista és kevesebb esszencialista koncepciót kellene alkalmazni. Amennyiben tehát a kultúráról úgy tanítunk, mint a társadalom folytonosan változó alkotásáról, az megegyezik a helyes pedagógia kortárs definíciójával, valamint a legújabban létrehozott kultúra- és társadalomtudományi elméletekkel is.

A HATÁROK KORLÁTOKKÁ ALAKÍTÁSA AZ OSZTÁLYBAN

Ez a megközelítés az osztályban található kulturális sokszínűséget inkább korlátokká alakítja át, ahelyett, hogy áthághatatlan határnak tekintené. Még amikor a tágabb értelemben vett társadalomban a kulturális különbség és a csoportidentitás jelensége nagymértékben politikai töltésűvé válik is, egy iskolai osztályon belül rendkívüli módon csökkenthető a politikai töltés ereje, ha a diákok kultúrájához nyíltan és őszintén közeledünk. (Úgy is mondhatnánk, hogy a kérdésnek új, pozitív politikai töltést adunk a negatív töltés helyett.)

A probléma akkor kezdődik, amikor a diákok számára a második (idegen) kultúrához tartozó képességeket és ismereteket erkölcsi kérdésként állítjuk be, s nem azt tanítjuk, hogy ezek a túléléshez és a sikerességhez szükséges pragmatikus képességek. DELPIT (1995) megállapította, hogy a színes bőrű amerikai tanulók az iskola által képviselt „második kultúrát” gyakran idegennek és rajtuk uralkodónak találják. A kulturális főáramlathoz tartozó írás- és beszédstílus olyan „nyelvi és kulturális hatalmat” képvisel, melyet a kisebbséghez tartozó diákoknak el kell sajátítaniuk, hogy a tágabb értelemben vett társadalomban sikeresek lehessenek. A hatalmat és befolyást biztosító kultúrát azonban lehet nagyon sikertelenül is tanítani. Ennek itt két módját ismertetjük.

Az egyik az, ha a pedagógus a második kultúrához tartozó képességeket moralizáló módon tanítja, vagyis arról beszél, hogy miként kell helyesen viselkedni, cselekedni, élni. Ez a megközelítés nagy valószínűséggel ellenállást vált ki a diákokból, e tanítási stratégia kockázata, hogy a tanítványok megtagadják a tanulást. Gondoljunk az *ain't* használatára. Tanárok generációi tanítják kitartóan a munkásosztálybeli szülők gyermekeinek, hogy kerüljék az *ain't* használatát, s ebből morális kérdést csinálnak. Ennek ellenére az iskolában és az iskolán kívül is ezek a gyerekek mindig az *ain't* (nem standard angol az *am not; are not; is not; have not; has not; do not; does not; did not* helyett – *a ford.*) formát használják.

DELPIT szerint a második kultúrához tartozó képességek másik sikertelen tanítási módja, ha azokat implicit módon közelítik meg. DELPIT megfigyelte, hogy a jóindulatú, fehér középosztálybeli pedagógusok körében a hatalom nyelvének bizonyos aspektusai a pedagógus saját láthatatlan kultúrájához tartoznak. Mivel számára ez természetes, nem gondol arra, hogy

az adott dolgot explicit módon kellene tanítania a hátrányos szociális helyzetű afroamerikai diákok számára.

DELPI (1995) ezért a második kultúrához tartozó képességek moralizálás nélküli és explicit módon való tanításának alternatív módját javasolja. Az iskola nyelve és hatalmat biztosító kultúrája szituációs párbeszéd formájában is prezentálható, konkrét helyzetekben pragmatikus módon használható. Ilyen helyzet például egy állásinterjú, egy hivatalos levél és egyéb írások megfogalmazása vagy egy főiskolai felvételi elbeszélgetés. A hatalmat, befolyást biztosító nyelv explicit tanítása és tanulása tehát kulturális korláttá alakítható, s így nem marad meg az átjárhatatlan határ szerepében. Ez akkor valósítható meg, ha a második kultúra moralizáló tanítását kombináljuk a tanulók saját nyelvhasználatának átgondolt, önvizsgáló tanulmányozásával, vagyis a diákok figyelnek arra, hogy a családban, társaik között és környezetükben hogyan beszélnek, és felfedezik, hogy a különböző helyzetekben használható különféle beszédstílusok mekkora repertoárjával rendelkeznek. Ez a szemlélet a multikulturalitást kritikus, stratégiai szemmel nézi, a túlélés szempontjából.

AZ EMANCIPÁLÓ MULTIKULTURÁLIS PEDAGÓGIA

Más multikulturális nevelők a domináns kultúrák és a hatalom jelenségének kritikai megközelítést javasolják. LADSON-BILLINGS (1994) olyan afroamerikai és fehér tanárok munkáját vizsgálta, akik az afrikai amerikai diákok tanításban hatékonyak bizonyultak. Ezek a pedagógusok sokféle tanítási stílust alkalmaztak, de egy dologban mindegyikük módszere megegyezett. Az igazságtalanság és az elnyomás kérdéseivel, valamint a főáramlathoz tartozó ismeretek és nézőpontok kiváltságossá tételével direkt és nyílt módon foglalkoztak, amikor azok felbukkantak a tananyagban vagy a diákok mindennapi életében. TRUEBA (1994), NIETO (1999), MCCARTHY (1993), PERRY-FRASER (1993), SLEETER-GRANT (1993), APPLE (1996) és GIROUX (1991) mind hasonló megközelítést javasol, melyet esetenként kritikai pedagógiának, hegemoniaellenes pedagógiának vagy *emancipáló pedagógiának* is hívnak.

A kulturális hegemonia az általánosan elfogadott nézetekre utal, arra, ahogyan és amiért a társadalom már eleve kiváltságos tagjainak érdekében történnek a dolgok. Amikor az iskola a társadalomról alkotott kényelmes, elfogadott nézeteket, valamint az iskolai ismeretek és műveltség lényegi helyességét prezentálja, akkor hegemoniáról beszélünk. *Azok a diákok, akiknek életmódját az intézmény nem erősíti meg, intuitív módon ellenkeznek a tanítás hegemonikus tartalmával és módszereivel: tudatosan vagy nem tudatosan, nyíltan vagy leplezetten, de ellenállnak.*

A multikulturális nevelésben benne rejlik a hegemoniaellenesség, s ennek megvalósítása próbatétel is. Amikor a rasszizmus, az osztály szerinti megkülönböztetés és a szexizmus kérdéseit elhallgatják, azt a színes bőrű diákok implicit üzenetként fogják fel. Úgy értelmezik, hogy a pedagógus és az oktatási intézmény nem ismeri el, hogy léteznek elnyomással kapcsolatos tapasztalatok. Ha a tananyag csak a standard nyelvet használja, csak a standard amerikai történelmet tanítja, és csak a fehér ember véleményét és élettapasztalatát hangoztatja, azal további rejtett üzeneteket közvetít a diákoknak. Mindaz, amit a tananyagban szerepel és mindaz, ami kimarad belőle, egyaránt az iskola legitim tudásról alkotott képét tükrözi, és azt az üzenetet hordozza, hogy az igazi Amerika és az igazi iskola kizárólag a kulturális főáramlatról és a bevett ideológiáról szól. Ez a megközelítés marginalizálja azokat a színes bőrű diákokat, akik élettapasztalatuk és az etnikai és rasszbeli közösségüket érintő elnyomás

történelmi hagyományai miatt már eleve hátránnyal érkeznek az iskolába. A hegemonikus megközelítés a lányokat is peremhelyzetbe szorítja (SADKER–SADKER, 1994). Mindennek elidegenítő hatása van, gyakran ellenállást vált ki, vagyis éppen azt, ami megnehezíti a tanítást és a tanulást.

Különös, de a nehéz társadalmi kérdések nyílt kimondása és elismerése nem fordítja a növendékeket az iskola vagy a pedagógus ellen, sőt inkább segíti a korábban elnyomást tapasztalt fiatalokat, hogy a tanárt és a tanulást jobban elfogadják. Ha a kulturálisan hegemonikus tanításból kivesszi a moralizáló elemeket, s a második kultúra elsajátítását stratégiai eszközzé, nem pedig valamiféle magától értetődően helyes dolognak tünteti fel, a pedagógus lehetővé teszi az eltérő kulturális háttérű tanulók számára, hogy a számukra idegen második kultúrát elsajátítsák. Az ilyen tanítás a kulturális határokat korlátokká alakítja át, a domináns kultúra pedig (legalábbis egy bizonyos mértékben) veszít politikai töltéséből. Következésképpen a hegemonikus tananyag és tanítás által kiváltott ellenállás és megosztottság ördögi köre nem alakul ki.

A domináns kultúrákkal szembeni ellenállás szerepe a diákok iskolai tanulástól való elidegenedésében a közoktatás egyik alapvető kérdése az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában, de Nagy-Britanniában és egész Európában is (APPLE, 1996; GIROUX, 1983; WILLIS, 1977). OGBU (1987/1992) kifejtette, hogy az Egyesült Államokban azoknak a diákoknak az ellenállása, akik mintegy „kasztszerű” kisebbségi háttérrel rendelkeznek (vagyis olyan csoportokhoz tartoznak, melyek a történelem során megőrzéssel és környezeti korlátozásokkal szembesültek, úgymint az afrikai amerikaiak, a mexikóiak, a Puerto Ricó-iak és az őslakos amerikaiak), a történelmi háttér miatt szinte elkerülhetetlen. FORDHAM (1996) leírta, hogy Washingtonban az afroamerikai középiskolások a jó tanulást „fehér viselkedésnek” tartják. Más szakemberek (ERICKSON, 1987/92; FOLEY, 1991; TRUEBA, 1994) egyetértenek OGBU megállapításával, ugyanakkor azt is állítják, hogy a diákok ellenállása nemcsak az etnikai csoportjukat érintő történelmi elnyomásban gyökerezik, hanem az iskolában zajló oktatás elnyomó és elidegenítő voltában is. OGBU nézeteinek másik problematikus pontja, hogy nem jelöli meg a megoldás lehetőségét.

Itt arról a lényeges pontról van szó, hogy ha az iskola a megszokott módon végzi munkáját, akkor az a diákokból ellenállást vált ki, mint ahogyan ellenállást vált ki belőlük a tágabb értelemben vett közösség hatása is. A tágabb értelemben vett társadalmat nem lehet rövid időn belül megváltoztatni. Az *iskolai közeg viszont átalakítható úgy, hogy kevésbé legyen elidegenítő*. A multikulturális nevelés – főként a kritikus és a rasszizmus ellenes multikulturális nevelés – az egyik útja a megszokott módon működő oktatási intézmények megváltoztatásának. Ha ez megvalósul – ahogyan azt LADSON-BILLINGS (1994) és mások is kimutatták –, a „kasztszerű” háttérrel rendelkező kisebbségi diákok felnőnek a helyzet kívánalmaihoz. Amennyiben méltósággal bánnak velük, és tehetséggel tanítják őket, ezek a növendékek képesek azonosulni az iskolával, és eredményessé válnak. MOLL és GREENBERG (1990; MOLL, 1998) elmondják, hogy a kisebbségi tanulók családjainak kulturális gyakorlata egyfajta *tudástőke*, s ez a tananyagban is hasznosítható lenne, ha a pedagógusok az adott kulturális gyakorlattal és a hozzá társuló ismeretekkel és képességekkel megismerkednének. GUTIERREZ egy sor impozáns tanulmányt készített az osztályokban folyó oktatásról (GUTIERREZ–BAQUEDANO–LÓPEZ–ALVAREZ–CHIU 1999; GUTIERREZ–BAQUEDANO–LÓPEZ–TEJEDA 1999; GUTIERREZ–RYMES–LARSON 1995).

Ezekből kiderül, hogy a diákok tanulási kedve és tanulni akarása fokozódott, ha a pedagógus a tanítás során a diákok otthonában és a népszerű kultúrában használt beszédstílust alkalmazta. Ez az áthidaló pedagógia a hivatalos iskolai tudás és a nem hivatalos tudás között közvetítő, „semleges zónát” teremt, egyfajta keverék társalgási módot, amely lehetővé teszi

a diákoknak, hogy a maguk módján mondhassák el a véleményüket, miközben az iskola véleményét is egyre inkább a magukévá teszik. Az ilyen és hasonló osztályokban az iskolai siker ára nem az, hogy a növendéknek fel kell adnia önmagát, a saját véleményét, és át kellene vennie a számára idegen nézetet. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tanuló új véleményt, új szintet ad a már meglévőkhöz, a pedagógus pedig választott nyelvhasználatával tiszteletét fejezi ki a diák számára ismerős és az új vélemények iránt. A csoportok hagyományosan elnyomott sorsa kétségtelenül óvatossá teszi a diákokat és a szülőket az oktatási intézménnyel és annak állításaival szemben, miszerint a tanítás standard módszerei jók. *Más szóval: az iskola jó szándékába vetett bizalom* – főként a színes bőrű tanulók és szüleik körében – *nem automatikus*. Ám az osztályban folyó munka során kialakulhat egy kölcsönös bizalomra és megbecsülésre épülő kapcsolat a pedagógus és a diák között. Az érzékeny multikulturális pedagógia e bizalom egyik alapköve.

KONVENCIONÁLIS TANÍTÁS: KULTURÁLIS HATÁRVILLONGÁS

A fentiekkel ellentétben, ha a pedagógus munkája során a domináns kultúrát kulturális háttérként, nem pedig korlát gyanánt kezeli, akkor a tanterem nem biztonságos közeggé válik a diák számára. Az osztályból megbízhatatlan tanulási környezet lesz, s ez a növendékekből ellenállást vált ki. Az ilyen kulturális konfliktus élő példája a fejezet elején egyszer már idézett első osztályos olvasásóra:

Tanár: All right, class, read that and remember your endings.

Osztály: What did Little Duck see? (a „what” szóban nem ejtik a /t/ hangot)

T: What (a /t/ hangot nyomatékosan hangsúlyozza)

O: What (a /t/-t továbbra sem ejtik)

T: I still don't hear that sad little /t/.

O: What did – what did – what – (a /t/-t nem ejtik)

T: What.

T és O együtt: What did Little Duck see? (a /t/ most hallható)

T: OK, very good.

Ez a példa Berkeley egyik iskolájának elsős osztályából származik. Az osztályban egyformán voltak a főként munkásosztálybeli fekete és a főként középosztálybeli fehér gyerekek (PIESTRUP, 1973). Egyes osztályokban afroamerikai, másol fehér tanárok tanítottak.

PIESTRUP (1973) megállapította, hogy egy konfliktushelyzetben a nyelvi eltérés csak fokozódik. LABOV (1963), GILES–POWESLAND (1975) hasonló tapasztalatokról számolnak be. A tanév kezdetén sok afroamerikai gyerek beszél a fekete dialektust, amit fekete nem standard köznyelvnek is hívnak. Azokban az osztályokban, ahol a pedagógus (akár afroamerikai, akár fehér) negatív, megtorló módon helytelenítette a gyerekek fekete dialektusát, az év végére a tanulók dialektusa hangsúlyozottabbá vált, ahhoz képest, amilyen a tanév elején volt. PIESTRUP ennek az ellenkezőjét is megmutatta. Függetlenül attól, hogy afroamerikai vagy fehér tanár tanított

ta-e a gyerekeket, ha nem róta meg őket nyilvánosan a fekete dialektus használata miatt, akkor az év végére a tanulók kiejtése jobban közelített a standard angol kiejtéshez.

A fenti jelenet a nyelvi stílushasználat miatti dorgálás egyik olyan példája, melyhez PIESTRUP sok hasonlót látott a különböző osztályokban. Ebben az esetben a pedagógus az afroamerikai gyerekek nem standard kiejtését korrigálta. Alternatív módon a tanítás fókuszálhatott volna a szövegértésre is, arra, hogy miről szolt a történet. Ehelyett a pedagógus úgy döntött, hogy a szóvégi /t/ kiejtésére koncentrál. Ezáltal a nyelvi stílus kulturális jelenségét kulturális határkérdéssé változtatta. Éppúgy, ahogyan a régi időkben a gileád törzsbeliek a *sibboleth* szó kiejtését kezelték.

Ha a szövegértésre fókuszáltak volna, akkor a beszédstílus eltérő volta (mely nagy valószínűséggel egyébként sem befolyásolta a tanárt a gyerekek beszédének megértésében) nem akadályozta volna az anyag feldolgozását. A pedagógus és a gyerekek nyugodtan figyeltek volna arra, hogy mit is látott a kis kacska. Ma már számottevő bizonyíték van arra, hogy ha egy gyerek nem standard angol kiejtést használ, az nem zavarja a standard írott angol szöveg olvasásában és megértésében (vagyis az azonosítható szavakat alkotó betűkombinációk megértésében), illetve mondatok vagy bekezdések értelmezésében.

Vajon miért ragaszkodott a tanár a szóvégi /t/ kiejtéséhez? Az egyik ok osztály-előítélet vagy az etnocentrikus szemlélet valamilyen más formája lehet, mivel a szóvégi mássalhangzó elnyelése a hivatalos iskolai műveltség domináns kulturális stílusa szerint helytelen. Más magyarázat is lehetséges. A szóvégi /t/ elnyelése a pedagógus szakma bizonyos csoportjának egyik kulcsfontosságú feltételezését sérti. Ez a viselkedéstan-elmélet egyik tézise, miszerint bizonyos alacsonyabb képességek elsajátításának – úgymint a szóvégi mássalhangzó ejtése – szükségszerűen meg kell előznie az összetettebb képességek elsajátítását, mint például egy szó vagy mondat megértését. A képességek lépcsőzetes felépítésének eszméjét egyre inkább megkérdőjelezzik az írás-olvasás tanítását a nyelv egészéből levezető szemlélet hívei, valamint az olvasástanulás folyamatait tanulmányozó szociolingvisztikával foglalkozó nyelvészek és a kognitív pszichológia szakemberei.

A fenti két lehetséges magyarázat egyformán hegemonikus, és kölcsönösen erősíti egymást. A standard angol nyelvhelyesség általános értelemben vett kulturális értékét csak megerősíti a szakmai köröknek a képességek lépcsőzetes felépítésének eszméjébe vetett hite. Természetesen lehet azzal érvelni, hogy a pedagógusnak ki kell javítania a hibákat, mert az a dolga. Láthatjuk, hogy egy jelenség, amely eleinte mindössze az etnikai és a társadalmi osztályhoz tartozás beszédstílusbeli jelzése, szociolingvisztikai tesztté válik egy kulturális határnál. Egy ilyen pedagógiai gyakorlat kulturálisan elfogult azokkal a diákokkal szemben, akik a domináns nyelvtől eltérő dialektust beszélnek, és szükségtelenül elidegeníti őket a tanulástól.

A fenti példával illusztrált tanár-diák párbeszédhez hasonló interakciók nap mint nap ismétlődtek a tanév során, s ez – PIESTRUP szerint – a tanítványok részéről a dialektus további erősödését eredményezte. Mivel itt elsős kiskisgyerekek vannak, nem serdülők, az is kiderül, hogy a dialektus felerősödése a tanulók ellenállásának nem szándékos formája, valójában tudat alatt megy végbe.

A hátráltató hatású, idővel egyre negatívabbá váló tanár-diák kapcsolat kialakulásának számos oka lehet, ez nem mindig csak a kulturális különbségből fakad. De ha a kulturális különbségből határkérdés válik, az a folyamatos konfliktushelyzetek gazdag forrása lesz a pedagógus és növendéke között (McDERMOTT–GOSPODINOFF, 1979/1981).

A fenti példában a standard pedagógia háttérben meghúzódó kulturális feltételezések olyannyira szerves részei a józan szakmai gyakorlatnak, hogy azt akár a láthatatlan kultúra egyik aspektusának is tekinthetjük. A tanár azt is mondhatja: „De hát semmilyen kultúrával kapcsolatos dolgot nem tettem, csak a helyes olvasásra tanítottam a gyerekeket.” A gyerekek részéről pedig az együttműködés hiánya nem feltétlenül tűnik kulturális ellenszegülésnek. A kulturális kérdésnek akár klinikai/pszichopatológiai jelleget is adhatunk, s kijelenthetjük, hogy a nem együttműködő gyerekek passzív ellenállást fejtenek ki (passzívan agresszívek) vagy önbizalomhiányban szenvednek. Ha esetleg sokat fészkelődnek, akkor meg lehet, hogy hiperaktívak.

A láthatatlan kultúra aspektusait gyakran használják diagnosztizálásra, főként az alsóbb osztályokban. Ha például a gyerek olyan családból jön, ahol nem szokás „tanáros” stílusban úgynevezett ismert információ után tudakozódni (vagyis nem tesznek fel olyan kérdéseket, amelyekre a felnőtt tudja a választ), ha ezzel a stílussal az iskolában találkozik először, az számára zavarba ejtő vagy riasztó is lehet (HEATH, 1983). „Milyen szín ez?” – kérdezi az óvónő az első óvodai napon az afroamerikai gyereket (akinek az édesanyja munkanélküli segélyen van), és feltart előtte egy piros kartonlapot. „Nem tom” – feleli a gyerek, és meg van győződve róla, hogy itt valami cselről van szó, hiszen akárki láthatja, hogy a papír piros színű. „Nem érett” – jegyzi meg magában az óvónő, ezt bevezeti a gyerek adatlapjára is, s beosztja a leggyengébb csoportba.

Megint ott állunk tehát a Jordán partján, az efráimbeliek mellett, és szemtanúi vagyunk egy kulturális határtesztnek. Mivel nem tudjuk, hogy a „tanáros” kérdésekben való jártasság valójában kulturális képesség, ezért azzal sem vagyunk tisztában, hogy a pedagógus tesztkérdése kulturális vonatkozású vagy kulturálisan elfogult. A kulturális különbségből ily módon akaratlanul is határt húzó pedagógus egyformán tartozhat ugyanahhoz az etnikai kisebbséghez és nyelvi közösséghez, mint a diák vagy a többséghez. Emlékezzünk vissza, hogy PIESTRUP (1973) megállapítása szerint azoknak az afroamerikai tanulóknak az eltérő beszédstílusa, akiket ezért megróttak, csak még jobban eltért a standard angoltól, függetlenül attól, hogy fehér vagy afroamerikai pedagógus tanította-e őket. Nem az oktató etnikai hovatartozása számított, hanem a pedagógiájában jelentkező kulturális gyakorlat, annak releváns, illetve irreleváns volta.

Egy osztálynak mint tanulási közegnek a kulturálisan releváns volta ellentmondásos lehet attól függően, hogy a kultúra látható vagy láthatatlan aspektusából szemléljük. Lehetséges például, hogy annak a többféle rasszhoz tartozó gyerekeket fogadó óvodának vagy első osztálynak a falán, ahol a pedagógus olyan olvasási tesztet használ, melyek a láthatatlan kulturális ismeretekből és képességekből kulturális határkérdést teremtenek, FREDERICK DOUGLAS képe függ, olvasnak az életéről, pozitív fénybe állított ismereteket közölnek Nyugat-Afrikáról, és tanítanak néhány yoruba és szuahéli szót is. Ugyanakkor az, hogy az afroamerikai származású, a rabszolga-felszabadításért küzdő DOUGLAS képét GEORGE WASHINGTON, a fehér rabszolgatartó képe mellé függesztik, vagy hogy egy afrikai nyelvet tanítanak, még nem feltétlenül teszi azt az osztályt teljesen multikulturálissá, főleg akkor nem, ha az afroamerikai diákok kommunikatív kulturális gyakorlatának láthatatlan aspektusait továbbra is bántó módon kezelik.

A kötött és kötetlen kultúra közötti ellentmondások zavart és elidegenedést váltanak ki a diákokból még akkor is, ha ennek nincsenek is tudatában. Ezért fontos, hogy a multikulturális nevelésre tett kísérletek sikere érdekében egyformán odafigyeljünk a láthatatlan, kötetlen és a látható, kötött kultúra aspektusaira. Mindezek közben kritikai vizsgálat alá kell vetnünk

a bukásról és a sikerről alkotott saját elgondolásainkat is, mert a „bukás” és a „tanulmányi siker” szintén a kultúra konstrukciója. Igaz ez általános értelemben, a társadalom vonatkozásában, de közvetlen közelünkben az iskolai osztályon belül is (lásd: VARENNE–McDERMOTT, 1998).

A NYELVI DIVERZITÁS ÉS AZ OKTATÁSRA GYAKOROLT HATÁSAI – VÉGKÖVETKEZTETÉS

BAHTYIN (1981) orosz irodalomkritikus egy másik nézőpontot kínál, amellyel a kultúrát teljes sokszínűségében és folyamatosságában szemlélhetjük, úgy is, mint generációról generációra átadott ismeretet és úgy is, mint az adott pillanat hatására kitalált eljárást. BAHTYIN a 16–17. századi spanyol, francia és angol regény kialakulását vizsgálta, valamint azt, hogy a 19. században miként fejlődött a regény Angliában, Franciaországban és Oroszországban. Megállapította, hogy a klasszikus regényírók a különböző karaktereket különféle beszédstílusokban szólaltatták meg, attól függően, hogy milyen társadalmi réteghez, nemhez és földrajzi régióhoz tartoztak. Ezt a változatosságot *heteroglossziának* nevezte, a görög „különböző nyelvek” kifejezés alapján. BAHTYIN meggyőződése az volt, hogy az igazán jó regény tartalmazza az adott történelmi pillanat társadalmának beszédstílusait vagy azok kulcselemeit, érzékeltetve azok teljes kulturális sokszínűségét is. Hogy egy ilyen szöveg elég meggyőző legyen, a szerzőnek az adott társadalomban használt nyelvi diverzitást is bele kell építenie a regényébe.

BAHTYIN (1981) azt is megfigyelte, hogy a karakterek élnek egyfajta személyes heteroglossziával is, ami hasonló a szerző heteroglossziájához. Felfigyelt arra is, hogy CERVANTES Don Quijote című regényében a jó Don a maga polgári hátterével a kor lovagregényeinek stílusát utánozza. Következésképpen úgy hangzik, mintha a spanyol nemesek stílusában beszélne. Sancho Panza, a paraszt rendszerint az alsóbb osztályok stílusban beszél. Ám néha-néha előfordul, hogy amikor a Donhoz szól vagy magában morfondírozik, stílusa árnyalatnyit közelebb kerül az előkelőbb spanyol nyelvhasználathoz. Ez a tendencia, ami a modern regényírás kezdete óta sokkal nyilvánvalóbbá vált, hangsúlyosabb a francia és az orosz regényekben. Az orosz parasztokkal például egy egész sor nyelvi variációt beszéltetnek az írók, melyeket BAHTYIN *szociális nyelveknek* nevez. Ezek között van, amelyik emelkedettebb és a beszélő szavainak nagyobb hatást kölcsönöz, míg mások alárendeltebb, passzívabb szerepet sugallnak. A világnézet, a státus és a befolyásosság a szereplő nyelvi stílusával együtt változott.

BAHTYIN megállapítása egyfajta lehetséges megközelítése annak a kérdésnek, miként szerveződik a kulturális diverzitás, miként oszlik el egy társadalmon belül és hogyan jelentkezik az egyénen belül. A heteroglosszia jelen van a társadalomban. Az eltérő társadalmi kategóriákba tartozók és a más-más társadalmi kapcsolatokban élők általában más stílusban beszélnek (a korábban már tárgyalt „beszédközösség” elmélethez hasonló jelenségről van szó). A férfiak általában másképp beszélnek, mint a nők, az afroamerikaiak másképp beszélnek, mint a fehérek, a munkások, mint a középosztálybeliek, a homoszexuálisok, mint a heteroszexuálisok. A fundamentalista keresztények az unitáriusoktól eltérő stílust használnak, másképp beszél az orvos és a jogász, de még az orvos és az ápolónő beszédstílusa között is különbség van. Ezek a beszédstílusok viszonylagos egységet alkotnak egy-egy szociális csoporton belül, a csoportidentitás egyfajta jelvényeivé válnak, és a legnagyobb szociális kategóriák számára, úgymint társadalmi osztály, nem, rassz, etnikum és vallás, az adott nyelvhasználat generáció-

kon át kitartóan fennmarad. Más szóval a társadalmi megosztottság, a kulturális és a nyelvi sokszínűség az idők folyamán következetesen reprodukálódik.

Mi több, a különböző beszédstílusok a beszélő élettapasztalatán alapuló, különböző nézőpontokat is tükrözik. Ahogyan a feminista jelszó mondja: „*Ami személyes, az egyben közügy is.*” Egy adott csoport történelmi tapasztalata és az a politikai érdekeken alapuló feltételezése, miszerint a dolgok egy bizonyos módon állnak és nem másként – vagyis az ideológiája –, a csoport szociális nyelvhasználatában gyökeredzik, és abban a módban, ahogyan azt a nyelvet a csoporthoz tartozó egyén használja. A különféle beszédmódok tehát egyszersmind értelmezések is, melyek a világról és a világban való létről alkotott feltételezések egész sorát tartalmazzák, s amelyek maguk után vonják a szóbeli és írott szövegek létrehozásának bizonyos módját (FOUCAULT, 1979; GEE, 1990). Sokkal többről van itt szó, mint pusztán stílusról, mivel a különböző csoportok érdeke és társalgási módja kötődik a hatalom megosztásához. Következésképpen a beszéd- és gondolkodásmód, valamint a társadalmi csoportszerveződés között konfliktus és ellentmondás léphet fel. A társalgás bizonyos értelemben tehát egyfajta társadalmi intézményként vagy szubkultúraként is felfogható.

Ennek ellenére a kultúra következetes reprodukálása nem egységes vagy abszolút módon történik. Ugyanis a heteroglosszia az egyénen belül is létezik. Minden ember élettapasztalata eltér valamennyire a másiktól, és mindenki egy egész sor társadalmi szituációt él meg nap mint nap. A különböző társadalmi szituációk a másokkal kialakítható kapcsolatok különféle ökológiáját kínálják. Egyben felidézük az egyén beszédmódjának teljes repertoárjához kapcsolódó különböző aspektusokat is. Az ember másképp beszél a saját édesanyjával és másképp a testvéreivel vagy tanáraival. Előfordul ez bizonyos bonyolultabb kapcsolatokban, például a munkavállaló és munkaadó közötti viszonyban, akik egyben barátok is, vagy házastársak között, akik egyszerre szeretők, szülők és a háztartás vezetői. A kapcsolatban álló emberekben egy adott helyzetben egyszerre egy egész sor egymással szorosan összefüggő vélemény fogalmazódik meg, s ez ránézésre ugyanannak a társadalmi szituációnak tűnik. BAHTYIN szerint egy párbeszéd során a beszélők kijelentései egymást támogatják, kölcsönös befolyással vannak egymásra. Tehát az eltérő beszédmódok jelensége (és a társalgásé is) lényegileg egyszerre labilis és stabil. Egy adott csoport kultúrája is mutat bizonyos variációkat, mert az emberek különböznek egymástól, és önmagukhoz képest is más-más arcot mutatnak attól függően, hogy milyen társadalmi szituációban találják magukat. Más szóval a kulturális gyakorlat rendelkezik egyfajta hibrid jelleggel, ami belső lényegéhez tartozik (ARTEAGA, 1994; GUTIERREZ–BAQUEDANO–LÓPEZ–TEJEDA; 1999; és VALLE–TORRES, 1995). Ez a hibrid vonás az eszközök és vélemények összevegyüléséből, új kombinációk keletkezéséből, valamint a régi és az új elemek ötvözéséből jön létre.

Ahogy a kulturális sokszínűséggel bíró ember megjelenik a mindennapi élet színterén, hozza magával saját heteroglossziáját is. Az ebből következő kulturális eltérések közeledhetnek is egymáshoz, és kialakulhat az egyetértés, de az eltérések konfliktust is okozhatnak. Lehet, hogy a beszéd tartalmát kétségbe vonják, félbeszakítják vagy rákérdeznek. Ha ez történik, akkor a beszéd, az „értekezés” feltételezései láthatóvá lesznek, lehetségessé válik a kritika. Ha a társalgás során az egyén vagy akár egy egész csoport megváltoztatná a beszédmódját a konfliktus hatására, az azt jelentené, hogy egész világszemléletükön változtatnának. Az ember gyakran érzi úgy, hogy ez megengedhetetlen, mert elveszítené a maga igazát.

Mivel a beszélgetés módja, formája egyénenként és csoportonként változó, bármilyen konfliktust vagy egyetértést is vált ki egy párbeszéd a társadalomban, azt az egyén is megéri.

Vagyis a nyelvi és véleménybeli különbözőség érzelmi tartalma rendkívül jelentős szerepet tölt be az egyén életében, és nagymértékben kihat identitástudatára, valamint a teljesség érzetére.

Az oktatási intézmények az eltérő vélemények és identitások gyűjtőhelyei. Az iskolák elvárják a diákoktól, hogy új társalgási módokat próbáljanak ki, új beszéd- és gondolkodásmódokat sajátítsanak el, keressék az önmegvalósítás új útjait, s ezeket sajátjukként fogadják el. Jó esetben az oktatási intézmény ugyanezt várja el a pedagógustól is, a diákok véleményének jobb megértése és saját szakmai fejlődése érdekében, valamint azért, hogy a társadalom eltérő beszédmódjait és műveltségét a magáévá tudja tenni. Ez a pedagógus és a tanuló részéről egyaránt kockázatos vállalkozás. Amikor a társadalmon belül egyes beszédformák és kultúrák konfliktusba kerülnek egymással, azt az egyén is megérzi azoknak a társalgási formáknak a függvényében, melyekkel azonosulni próbál.

A diákok és a tanárok már eleve úgy érkeznek az iskolába, hogy számos véleményt és bizonyos kultúrát magukénak érznek. A nevelés egyik feladata az lehet, hogy a már meglévő véleményeket alaposan átgondolja. A multikulturális nevelés, kiváltképp az az irányzat, amely a látható és a láthatatlan kultúrát egyaránt figyelembe veszi, segítheti ennek a feladatnak az egyéni és csoportos megoldását. Ha a pedagógus és tanítványa önvizsgálatot tartanak, akkor megértik, hogy mindenki multikulturális, beleértve önmagukat is. A körülöttük és önmagukban zajló beszélgetések megfigyelése és annak végiggondolása, hogy ezek a beszélgetések milyen érzéseket váltanak ki belőlük, segíti a tanulót és a pedagógust. Megfigyelhetik, hogy mennyire érzik a sajátjuknak vagy inkább a másik félhez tartozónak e beszédformákat, s egyenlő értékűként kezelhetik mindegyiket, még akkor is, ha az iskolán kívül a világ nem tulajdonít egyenlő hatalmat és tekintélyt az összes beszédformának és kultúrának. Ha az oktatási intézmény elég biztonságos közeg ahhoz, hogy új kultúrákat és véleményeket fogadjunk el a keretein belül, ha a kulturális sokszínűséget inkább korlátként és nem határként kezeli, akkor a pedagógus és a tanítvány biztonságos, „semleges” területet teremthet benne, amin belül lehetséges lesz a régi és az újonnan elsajátítandó kultúrák közötti kapcsolat feltérképezése. A „semleges terület” pedagógiája (GUTIERREZ–BAQUEDANO–LÓPEZ–ALVAREZ–CHIU, 1999) legitimmé teszi a diákok és a tanárok által hozott kultúrák keveredéséből adódó vegyességet.

Végezetül, az összetett multikulturális társadalmakban élő egyén számára az éretté válás folyamatához hozzátartozik, hogy a vélemények és kultúrák sokféleségét elfogadja. Kiváltképp igaz ez azokban a helyzetekben, amikor a kultúrák és vélemények konfliktusba kerülnek a tágabb társadalommal, amikor az adott egyén a domináns csoport tagja. Ebben az esetben saját másságunk elfogadása azt jelenti, hogy egyfajta belső békét teremtünk. Minden férfiban megtalálható például a nő hangja is, és minden nőben megvan a férfi hangja is. Vajon ezek a hangok idegenek tőlünk? Konfliktust okoznak-e vagy tudunk velük azonosulni? Egy nő el tudja-e fogadni a benne megszólaló férfit anélkül, hogy beletörődne a férfihegemonia létezésébe, és vállalna egy elidegenedett személyiséget? Amerikában a történelmi események következtében minden fehér emberben megvannak a feketék hangjai is. Ezek a belső hangok kinek a véleményéhez hasonlítanak jobban? Amoséhoz (gyakori fekete név) Andyéhoz (gyakori fehér név) vagy FREDERICK DOUGLASÉHOZ (a rabszolga-felszabadító mozgalom egyik afroamerikai egyénisége)? Jemima nagynénit vagy ALICE WALKERT (afroamerikai író és polgárjogi harcos) halljuk-e? Hogyan tesszük ezeket a véleményeket a magunkéivá, és az oktatási intézmény mennyire veszi ki a részét az elfogadás elősegítésében? Amerikában minden afroamerikai bensőjében jelen vannak a fehér hangok is. Hogyan tudja az afroamerikai ember elfogadni ezeket a fehér hangokat? Hogyan tud megbocsátani nekik és békét kötni ve-

lük, hogyan teszi a sajátjává e hangokat, ugyanakkor megerősíteni és sajátjává tenni a fekete hangokat is, miközben folyamatosan érzékeli a továbbra is fennálló rasszizmus igazságtalanságait? Pedig mindennek a megvalósítása szükséges ahhoz, hogy egy afrikai amerikaiként teljesen érett felnőtté váljon (CROSS, 1991; HELMS, 1990).

A bensőnkben élő vélemények sokszínűségének elfogadása egyformán pedagógiai feladata a társadalomnak, az egyénnek és az iskolának is. A multikulturális társadalomban és a multikulturális világban a felnőtté válás valójában ezt jelenti. Ha a tananyag, a tanítás és a tanulás teljes egészében multikulturális, lehetőségessé válik a tanulók számára a különböző vélemények kényszer nélküli, méltósággal való elfogadása. A diákok fenntarthatják kritikus állásfoglalásukat, de immár keserűség és ellenkezés nélkül, építő kritika formájában. Ez a multikulturális nevelés egyik nemes célkitűzése. Megvalósítása nem könnyű, ugyanakkor nagy szükség van rá. Minél többet töprengenek a pedagógusok a kultúráról, annak árnyalatairól és változatosságáról, s arról, hogyan jelentkezik mindez az oktatási intézményekben és a társadalomban, annál nyilvánvalóbbá válnak számukra a fentiek.

Utószó

Új hagyományok teremtéséről beszélünk most, a régiektől alapvetően különböző „mesék” keletkezéséről. Olyan hagyomány teremtéséről van szó, mely gyökeresen más, mint a történelem során az elnyomott rétegekre kiszabott megszokott szerep. Az amerikai kultúra újradefiniálásának ügye ez. Mindez nem örökre szól, hanem követi a közös megegyezéssel kialakított mindenkori tananyag tartalmát, része a pedagógus és a tanítvány között nap mint nap zajló interakcióknak, amikor is ezt az átformált tananyagot használják, amikor egy teljesen átalakított, demokratikus elveken működő osztály kialakítására törekvesnek. Így valósul meg a közös kultúra teremtése és folyamatos formálása (PERRY F és RASER, 1993.).

IRODALOM

- APPLE, M. W. (1996): *Cultural Politics and Education*. Buckingham, Open University Press
- ARTEAGA, A. (1994): *An Other Tongue: Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands*. Durham NC, Duke University Press
- BAKHTIN, M. M. (1981): *The Dialogic Imagination*. M. Holquist (szerk.). Fordította C. Emerson és M. Holquist. Austin, University of Texas Press
- BARTH, E. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston, Little, Brown
- BARTH, E. (1989): The Analysis of Culture in Complex Societies. *Ethnos*, 54. 120–142.
- BATESON G. – JACKSON, D. – HALEY, J. – WEAKLAND, J. (1972): Toward a Theory of Schizophrenia. In: G. BATESON (szerk.): *Steps Toward an Ecology of Mind*. New York, Ballantine Books, 201–227.
- BOURDIEU, P. (1977): Outline of a Theory of Practice. *Cambridge Studies in Social Anthropology*, 16. New York, Cambridge University Press
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C. (1977): Reproduction. In: *Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA, Sage Books
- CONNELL, R. (1982): *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division*. Sydney, Allen and Unwin

Frederick Erickson: Kultúra a társadalomban...

- CROSS, W. E. (1991): *Shades of Black: Diversity in African American Identity*. Philadelphia, Temple University Press
- D'ANDRADE, R. G. – STRAUSS. C. (szerk.). (1992): *Human Motives and Cultural Models*. New York, Cambridge University Press
- DELPIT, L. (1995): *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York, New Press
- ERICKSON, E. (1987/1992): Transformation and School Success: The Potitics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335–356.
- FANON, F. (1963): *The Wretched of the Earth*. Fordította C. Farrington. New York, Grove Press
- FOLEY, D. E. (1991): Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), 60–86.
- FORDHARN, S. (1996): *Blacked Our: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago, The University of Chicago Press
- FOUCNULT, M. (1979): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York, Randoni House/Vintage Books
- GARFINKEL, F. I. – SACK H. (1970): The Formal Properties of Practical Actions. In: J. C. MCKINNEY – E. A. TIRVAKIAN (szerk.), *Theoretical Sociology*. New York, Appleton Century Crofts, 331–336.
- GEE, J. (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Philadelphia, The Falmer Press
- GEERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley, University of California Press
- GILES, H. – POWESIAND, P. E. (1975): *Speech Style and Social Evaluation*. London, Academic Press
- GIROUX, H. A. (1983): Theories of Reproduction and Resistance: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257–293.
- GIROUX, H. (1991): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, Routledge
- GOODENOUGH, W. (1976): Multiculturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 4–7.
- GOODENOUGH, W. (1981): *Culture, Language und Society*. Menlo Park, CA, Benjamin Cuminins Publishing
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. New York, Cambridge University Press
- GUTIERREZ, K. – BAQUEDANO-LÓPEZ, E. – ALVAREZ, H. – CHIU, M. (1999): Building a Culture of Collaboration through Hybrid Language Practices. *Theory into Practice*, 38(2), 87–93.
- GUTIERREZ, K. – BAQUEDANO-LÓPEZ, P. – TEJEDA, C. (1999): Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture, und Activity*, 6(4) 286–303.
- GUTIERREZ, K. – RYMES, B. – LARSON, J. (1995): Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown vs. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3) 445–471.
- HALL, E. T. (1959): *The Silent Language*. New York, Don Bouleday
- HALL, E. T. (1976): *Beyond Culture*. New York, Doubleday
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York, Cambridge University Press
- HEIMS, J. (1990): *Black and White Racial Identity*. New York, Greenwood Press
- HOOKS, B. (1993): Transformative Pedagogy and Multiculturalism. In: T. PERRY – J. W. FRASER (szerk.), *Freedom Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*. New York, Routledge, 91–98.
- HYMES, D. F. I. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press

- KROEBER, A. L. (1917): The Superorganic. *American Anthropologist*, 19, 163–213.
- KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions, Vol. 47(1)*. Cambridge, MA, Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- KUPER, A. (1999): *Culture: The Anthropologists' Account*. Cambridge MA, Harvard University Press
- LABOV, W. (1963): The Social Motivation of a Sound Change. *Word*, 19, 273–309.
- LADSON G. (1994): *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- LUTZ, C. A. (1990): *Language and the Politics of Emotion*. New York, Cambridge University Press
- MCCARTHY, C. (1993): After the Canon: Knowledge and Ideological Representation in the Multicultural Discourse on Curriculum Reform. In: C. MCCARTHY – W. CRICLOW (szerk.): *Race, Identity, and Representation in Education*. New York, Routledge, 289–305.
- MCDERRNOTT, R. P. – GOSPODINOFF, K. (1979/1981): Social Contexts for Ethnic Borders and School Failure. In: A. WOLFGANG (szerk.): *Nonverbal Behavior: Applications and Cultural Implications*. New York, Academic Press, 175–195
- MEHAN, H. WILLS, J. S., OKAMOTO, D. – LINTZ, A. (1995): Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan, 129–144.
- MOLL, L. C. (szerk.) (1990): *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. New York, Cambridge University Press
- MOLL, L. (1998): *Funds of Knowledge for Teaching: A New Approach to Culture in Education*. Keynote address delivered to the Illinois State Board of Education. 21st Annual Statewide Conference for Teachers of Linguistically and Culturally Diverse Students, Springfield, IL, February
- MOLL, L. – GREENBERG, J. (1990): Creating Zones of Possibilities: Combining Social Contexts for Instruction. In: L. C. MOLL (szerk.): *Vygotsky and Education*. New York, Cambridge University Press, 319–348.
- NIETO, S. (szerk.) (1999): *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York, Teachers College Press
- OGBU, J. U. (1987/1992): Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4) 312–334.
- ORTNER, S. B. (1984): Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126–166.
- PERRY, T. – FRASER, J. W. (szerk.) (1993): *Freedom's Piow: Teaching in the Multicultural Classroom*. New York, Routledge
- PHILIPS, S. U. (1983): *The Invisible Culture: Communication in School and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York, Longman
- PIESTRUP, A. M. (1973): *Black Dialect Interferences and Accommodations of Reading Instruction in First Grade*. Washington DC, National Institute of Mental Health. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 119113)
- SADKER, M. – SADKER, D. (1994): *Failing at Fairness: How America Schools Cheat Girls*. New York, Scribner's
- SAID, E. W. (1978): *Orientalism*. New York, Pantheon Books
- SKILTON SYLVESTER, P. (1994): Elementary School Curricula and Urban Transformation. *Harvard Educational Review*, 64, 309–331.
- SLEETER, C. E. – GRANT, C. A. (1993): *Making Choices for Multicultural Education*. New York, Merrill/Macmillan
- TORRES-GUZMÁN, M. (1992): Stories of Hope in the Midst of Despair: Culturally Responsive Education for Latino Students in an Alternative High School in New York City. In: M. SARAVIA-SHORE – S. E. ARVIZU (szerk.): *Cross-Cul-*

Frederick Erickson: Kultúra a társadalomban...

tural Literacy: Ethnographies of Communication in Multiethnic Classrooms. New York, Garland Publishing, Inc., 477–490.

TRUEBA H. T. (1994): Reflections on Alternative Visions of Schooling. In: G. ERNST – E. SRATZNER – H. TRUEBA (szerk.): *Anthropology – Education Quarterly. Theme Issue: Alternative Visions of Schooling: Success Stories in Minority Settings.* 25(3) 376–393.

TYLOR, E. B. (1871/1970): *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology Philosophy, Religion, Language, Art – Custom.* London, Murray

VALLE, V. – TORRES, R. (1995): The Idea of Mestizaje and the 'Race' Problematic: Racialized Media. Discourse in a Post-Fordist Landscape. In: A. DARDER (szerk.): *Culture and Difference: Critical Perspectives on the Bicultural Experience in the United States.* Westport CT, Bergin and Garvey, 139–153.

VARENNE, H. – McDERINOTT, R. (1998): *Successful Failure: The School America Build.* Boulder, CO, Westview Press

VICO, G. (1744/1968): *The New Science of Giambattista Vico (rev. ed.).* Trans of the 3rd ed, (1744) by T. G. Bergin – M. H. Frisch. Ithaca NY, Cornell University Press

WIGGINGTON, S. (1986): *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience.* Garden City NY, Anchor Books.

WILLIAMS, R. (1983). *Culture and Society.* New York, Columbia University Press

WILLIS, P. E. (1977): *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* New York, Columbia University Press

WITHERELL, C. – NODDINGS, N. (1991): *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education.* New York, Teachers College Press

Hans H. Reich

Interkulturális nevelés – helyzetelemzés¹

A tanulmány azoknak a pedagógiai válaszoknak a történetéről ad áttekintést, amelyeket a bevándorlókat befogadó európai társadalmak a második világháború után a migrációból fakadó sajátos oktatási problémákra adtak. Ezen belül az angol, a francia és a (nyugat-) német oktatási rendszerekben lezajlott fejlődésről ad számot. Szó esik az elmélet és a gyakorlat viszonyáról, a nyelvi és kulturális oktatás kapcsolatáról és a pedagógiai álláspontok politikai szerepéről. Arra a következtetésre jut, hogy az interkulturális nevelés ma mind a három oktatási rendszerben súlyos krízist él át, amelyen csak abban az esetben juthat túl, ha sikerül az eddigi felismeréseket az alapfejlesztésekben hasznosítani.

* * *

Az a pedagógiai diskurzus, amelyet a második világháború utáni időszak munkavállalási célú migrációja váltott ki, nehezen illeszkedik egyetlen egységes elméleti keretbe. Sokkal inkább a történelmileg egymással összefüggő válaszok sorával jellemezhető, melyeket a bevándorlás kapcsán a befogadó országok oktatási rendszerei a létrejött sokszínűségekre adtak. A kezdetek óta nem született megegyezés arról, hol kezdődik ebben az összefüggésben az *interkulturális nevelés*², és mely elágazásai tekinthetők még interkulturálisnak és melyek nem. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy az átmeneteket és határokat tisztázza és a jelenlegi állapotról értékelést adjon. Három nemzeti oktatási rendszer szolgálat ehhez példát.

A fő nehézség abban áll, hogy a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat összjátékát megragadjuk, tehát ne csak a szellemtörténetet, hanem az oktatáspolitikai és iskolai fejlődést is figyelembe vegyük. Ez a nehézség abból is fakad, hogy egy ilyen átfogó bemutatáshoz több előfeltétel is hiányzik.

„Nagyon kevés olyan tanulmány létezik, ha van egyáltalán, amely azt írná le, milyen mélységig tették magukévá a pedagógusok a multikulturális nevelést, hogyan közvetítik és értelmezik azt az osztályteremben, és hogyan befolyásolja a multikulturális nevelés a tanulók észlelését és viselkedését. Szükség lenne ilyen tanulmányokra, mert segítenek meghatározni, hogy milyen mértékben érték ugyanazt a felsőoktatásban és a közoktatásban dolgozó pedagógusok a problémák és koncepciók alatt.” (BANKS, 1992)³

¹ HANS H. REICH (1994): Interkulturelle Pädagogik – enine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. 9–27. Prof. Dr. Hans H. Reich, Koblenz-Landau Egyetem, Fachbereich Philologie, Landau. Az 1993. március 18-ai berni INTER '93-on elhangzott előadás átdolgozott változata. A Nagy-Britanniába és Franciaországba tett tanulmányutakat lehetővé tevő ösztöndíjért és szakmai segítségért a szerző köszönetet mond a DFG-nek.

² Ebben a tanulmányban az *interkulturális nevelés* a *multikulturális nevelés* szinonimájaként szerepel. Német nyelvterületen jellemzően inkább az interkulturális nevelést használják a szakírók a multikulturális nevelés helyett. (A szerk.)

³ Az eredetiben ez az idézet angolul szerepel.

Amit BANKS az egyesült államokbeli helyzetről mond, az érvényes az európai befogadó országokra is. Csak bizonyos fenntartásokkal lehet tehát a fejlődést egészében értékelni.

A kezdetek, körülbelül 1980-ig

Amikor az első vendégmunkások gyermekei a német iskolákba jöttek, kevés figyelmet kaptak. Az, hogy nem beszéltek németül, zavaró volt, de az ebből következő problémákat vagy a szőnyeg alá söpörték, vagy a pedagógusok és a tanulók egyesült erővel próbálták leküzdeni őket. Ez néha sikerült is. Csupán a növekvő létszám ösztönözte az oktatási hatóságokat arra, hogy rendelkezéseket hozzanak az iskolakötelességről, a némettanulásról és az anyanyelvi kiegészítő oktatásról. Ezek a rendelkezések természetesen hamar törékenynek bizonyultak. A német nyelv oktatására hivatott előkészítő osztályok létrehozása a német iskolák védekező megoldásává vált. Az előkészítő osztályokból nemzetiségi osztályok lettek, amelyeket a bevándorlók országaiból származó tanárok vezettek, akik természetesen sem nyelviileg, sem szakmailag nem voltak képesek biztosítani tanulóiknak a hagyományos német nyelvű osztályokba való átlépést. 1970 körül botrányos körülmények között kerültek nyilvánosságra az iskolákban uralkodó állapotok. A neveléstudomány kutatói csak ekkor kezdtek a helyzettel foglalkozni – lassan, állami megbízásra. Az előkészítő osztályokról vita indult, s ebben többnyire azok szegregáló jellegét hangsúlyozták. Néhány kutató viszont a lehetséges kisebbségképzési rendszerek magvaiként tekintett rájuk.

Mindenekelőtt azonban az újonnan bevándorolt tanulók német nyelvre tanításának megfelelő módját keresték. A gyakorlatban többnyire a külföldi iskolák – akkor még modernnek számító – audiovizuális némettanítási módszereit vették át. Ezt azonban a kontrasztív nyelvészet, az országismereti didaktika egyaránt bírálattal illette. Így került a bevándorlók anyanyelve és kultúrája a német pedagógia figyelmének középpontjába.

Az *integrációt* mint központi fogalmat a mindennapi nyelvhasználatban eleinte az *asszimiláció*⁴ szinonimájaként használták, s ezt a szociológiai elméletek is támogatták. Később a fogalom interaktív értelmezést kapott, főképpen a szociálpedagógiai eszmecsereben, a „kölcsonös közeledés” értelmében. Az interaktív felfogás a bevándorlók kulturális önmeghatározásáról szóló elképzelést és a befogadó társadalom változási hajlandóságáról szóló elképzelést foglalja közös keretbe.

A német iskolák gyakorlata nem illeszkedett ehhez a fogalomhoz. A nemzetiségi osztályok nem váltak egy új képzési rendszer előfutáiraivá, hanem iskolai zsákutcák maradtak. A többségi német nyelvoktatás tantervei nem változtak, nem beszélve a többi tantárgy tanterveiről. A bevándorlók nyelvének és kultúrájának iskolai oktatásához már a hatvanas években létrejött az anyanyelvi kiegészítő oktatás rendszere, ahol külföldi tanárok az otthoni tantervek alapján, de csökkentett tananyagot oktattak azzal a céllal, hogy a gyerekek későbbi visszatérését megkönnyítsék. Ezt az állapotot néhány évvel később MICHELINE REY (1984) *párbeszéd nélküli struktúráknak* nevezte.

⁴ *Asszimiláció*: a beolvasztás politikája, amelynek során az etnikai kisebbséghez tartozók elveszik a többségi csoport nyelvét és kultúráját, miközben a kisebbség fokozatosan elveszíti saját anyanyelvét, és kultúrájának elemeit nem ápolja tovább. (A szerk.)

Az oktatási rendszer két pontján azonban változások léptek fel, amelyeket az interkulturális nevelés előfutáraként értékelhetünk: a bevezető, és az előkészítő németnyelv-oktatásban hasznosították az idegen nyelvi didaktika modelljeinek és tananyagainak pusztán átvételével kapcsolatos kritikákat. Ráirányult a figyelem a nyelvtanulás szocializációs jelentőségére, tehát annak akkulturációs funkciójára is, ennek megfelelő tananyagokat készítettek, ami egyébiránt hatást gyakorolt a német mint idegen nyelv oktatására is (WILMS, 1990). Másrészt az oktatási hatóságok rendelkezései előírták, hogy az előkészítő osztályok tanulóinak hetente néhány közös órájuk legyen a német diákokkal. Meg kell jegyezni azonban, hogy éppen ezt a rendelkezést gyakran figyelmen kívül hagyták. De ott, ahol alkalmazták, megszülettek az első tapasztalatok a tudatos együtt- és egymástól tanulásról (FRIBERG, 1976), amit aztán a többenemzetiségű osztályokban a projektoktatás⁵ első próbálkozásai során alkalmazni kezdtek (POMMERIN, 1977).

A francia iskolák jobban fel voltak készülve a migrációra. Már 1939 óta érvényben volt egy rendelet a bevándorlók anyanyelvének oktatásáról (a rendeletet 1975-ben módosították). 1970-ben Franciaországban is előkészítő osztályokat vezettek be; ezek azonban alapvetően nemzetköziek voltak, és az időbeli behatárolásra szigorúbban ügyeltek, mint Németországban. A francia nyelv oktatására a CREDIF (Centre de la recherche et de la diffusion du Français), a francia nyelv külföldi terjesztésére létrehozott központ módszereit használták, amelyeket ekkor – változtatás nélkül – belföldön alkalmaztak (*Questions-Responses*, 1976). A bevándorlók anyanyelvének oktatását Franciaországban is külföldi tanárok végezték, és itt is az otthoni csökkentett tanterv használata volt jellemző. Németországhoz képest azonban sokkal gyakrabban éltek azzal a lehetőséggel, hogy ezt az oktatást az órarendbe integrálják.

Az *integráció* (intégration) fogalma mellett, amelyben az asszimilatív mozzanat túl erősen érezhető volt, egyre inkább a *beilleszkedés* (insertion) fogalma terjedt el a francia pedagógusok körében. Az *insertion* „technikaibb”, felszínesebb kifejezésnek szánták, ami a francia iskolarendszerbe való egyfajta betagozódás jelölésére szolgált. Egyrészt az oktatás egalitárius (tehát egyszersmind asszimilatív) jellegét emelte ki, másrészt annak érvényességét nem terjesztette ki a bevándorlók kultúrájának oktatására. A német pedagógusok interaktív integráció fogalmával ellentétben azonban erősebben kifejeződött benne az az elképzelés, hogy mindkét oldal feladata, hogy végezze a maga dolgát. Az elmélet és a gyakorlat Franciaországban valamivel közelebb álltak egymáshoz.

A hivatalos oktatáspolitikával némileg szemben állva a hetvenes évek közepén néhány iskola, ahol magas volt a bevándorló tanulók aránya, átfogó és messzemenő gyakorlati változtatásokba kezdett. Például egy párizsi iskola, amely reformpedagógiai hagyományai miatt a projektoktatás általánosítását kívánta, illetve valósította is meg a gyakorlatban. Ebben hangsúlyozottan kiemelkedő szerephez jutott a tanulók és a tananyag több nemzethez való kötődése (*Ecole in der rue Vitruve*; HOHMANN-REICH, 1989). Egy külvárosi iskola a harmadik világról szóló pedagógiából kiindulva bevezette a francia és portugál diákok közös oktatását, meg-

⁵ *Projektoktatás*: valamely valóságos problémához kapcsolódó téma sokoldalú, több tudományterületet érintő, élményszerű szabad feldolgozása, amelynek végén a tanulók közösen (csoportban, párban) egy produktumot hoznak létre, és a külső érdeklődőknek is bemutatnak (pl. kiállítás, színpadi bemutató stb. formájában). Mindez a diákok nagyfokú önállóságán, kreatív ötletein alapszik. A projekt feldolgozása többnyire nem a megszokott 45 perces tanóra keretében zajlik, hanem pl. projektnap, -hét formájában. Jellemzője, hogy az iskolán kívül tanultakat, az iskolán kívüli tanulási alkalmakat és lehetőségeket is bevonják a feladat megoldásába. (A szerk.)

változtatva a tanulási tartalmakat, s ebben portugál nyelvű közös oktatás is szerepelt (*Ecole Henri Wallon a Fontenay-sous-Bois*; PADRUN, 1983).

Anglia egy kicsit más utat járt be. A kezdeteket itt is „of ignorance and neglect” (a mellőzés, a figyelmen kívül hagyás és az elhanyagolás) időszakaként jellemezték (LYNCH (1986). Majd következett az a fázis, amikor különleges figyelem irányult az angol második nyelvként való oktatására. Ez gyakran szegregált módon, *fogadóosztályok* (reception classes) vagy *fogadóközpontok* (reception centres) formájában valósult meg. A bevándorlók anyanyelvének és kultúrájának átadása az állami oktatási rendszer keretein kívül maradt, és azt a bevándorlók saját ügyének tekintették. Ezt a kihívást a bevándorlók elfogadták, és esti vagy hétvégi kurzusokon – gyakran vallási összejövetelek keretein belül – megszervezték a saját nyelvi és kulturális képzésüket.

Az 1977. július 25-én elfogadott, a bevándorlók gyermekeinek oktatásáról szóló európa tanácsi irányelvek, amelyek többek között „anyanyelvi és országismereti” fejlesztést írtak elő, okoztak ugyan némi zavart a migránsoktatás brit felfogásában, de végül nem hoztak gyökeres változást. Az irányelv és a miniszterek idetartozó megállapodása az volt, hogy szeretnék elkerülni az oktatásügyben a diszkriminatív struktúrákat. A nagy-britanniai migráns gyerekek többségét a DES (*Department of Education and Science*) egy 1981-es rendeletével kizárták az európai irányelv érvényességi köréből. „Ne vonatkozzon azokra a gyerekekre, akiknek a szülei olyan brit állampolgárok, akiknek a családi gyökerei más országokból származnak” (itt idézve a *Swann Report* alapján, 1985). A nyolcvanas évek kezdetén a DES értékelése szerint a bevándorló gyerekeknek csupán 2 százaléka kapott anyanyelvi oktatást a brit iskolákban (RAPPORT, 1984).

A brit iskolákban mindenesetre a kontinensen tapasztalhatóhoz képest korábban igyekeztek figyelembe venni a kulturális sokféleséget. „A »bevándorlók« ünnepeivel, ünnepségeivel, szokásaival, ruházatával és ételleivel a tanterv alacsony presztízű részeinek keretében kezdtek el foglalkozni elszigetelt, ad hoc, kezdetleges és folklorisztikus alapokon”⁶ (LYNCH, 1986). Ezek a kezdeményezések támogatásra találtak, és egy parlamenti bizottság már 1973-ban multikulturális pedagógusképzést javasolt. Ugyanabban az évben megjelent a *School Council* írása *Multikulturális nevelés: szükséglet és innováció* (Multicultural Education: Need and Innovation) címmel.

Különféle gyökerekből megindultak tehát az interkulturális oktatás kezdetei. A gyakorlatban érzékelhető, az *asszimilációval* és a szegregáló intézkedésekkel szembeni elégedetlenség kapaszkodókat keresett a szociálteória és a szociálpedagógia, a reformpedagógia és a projektoktatás, a tantervfejlesztés, a nyelvtanítás és a didaktika területein. Megszülettek az első elképzelések arról, hogyan lehetne pedagógiailag hasznosítani a hazai és a migráns diákok együttlétét. A bevándorlók szemszögéből ez az ő világuk figyelembevételét jelentette (és ez többnyire még azt az országot jelentette, ahonnan jöttek), a hazaiak szempontjából pedig az ily módon közelívé vált „távol kultúrák” tudomásulvételét.

⁶ Az eredetiben angolul.

Az 1980 körüli és utáni helyzet

A hetvenes években az iskolák megtanulták, hogyan szervezzék meg a bevándorlók tanítását és az ország nemzeti nyelvébe való bevezetést, és elfogadták a tényt, hogy az iskolákban a bevándorlók anyanyelvének oktatása folyik. A továbbra is fennálló nehézségek – a migráns gyerekek iskolai kudarcai és hiányos szociális integrációja – azonban eléggé szorongatóak voltak ahhoz, hogy messzebb menő megoldásokat követeljenek. Az 1980 körüli évek két válasza az *interkulturalizmus* és a *pozitív diszkrimináció*⁷ volt. Az előbbi inkább pedagógiai, az utóbbi inkább oktatáspolitikai megközelítés. A kettő azonban nem feltétlenül egymást kiegészítő módon és nem is mindenütt egyformán fejlődött.

Az Európa Tanácsnak a migráns gyerekeket oktató pedagógusok képzésére és a kísérleti osztályok értékelésére alakult munkacsoportjai a pedagógiai megközelítés úttörőivé váltak. A hetvenes évek végén változatos érvek hangzottak el egymással kölcsönhatásban arról, hogyan lehet a kulturális sokféleséget különböző módokon figyelembe venni az oktatási folyamatban, a teljesen véletlenszerűtől a teljes (a migráns gyerekeknek fenntartott) elkülönítettségig (vö. CHMIELORZ, 1985). A migráns gyerekek szocializációja, szölt az érvelés, a befogadó társadalomba való beilleszkedés (insertion) folyamata. Ez a folyamat, amennyiben nem asszimilációs nyomást jelent, a gyermek identitásának tiszteletben tartását követeli meg a befogadó társadalomtól. Ahol ez történik, ott a szinte egymástól érintetlenül hagyott kultúrák kritikát érdemlő egymás mellett élése helyére azok nyitott, változásra kész találkozási lép. „A bevándorlás jelensége nem csak a bevándorlókra van hatással, hanem a befogadó ország és a kibocsátó ország teljes közösségére is. A kultúrák találkozásának olyan folyamatát hozza létre, amely minden egyes kultúrát sajátosan mutat be, és bizonyosan megnyitja az utat további kifejezésformák előtt is, ezzel gazdagítva a kultúrák értékeit.” (REY, 1981)⁸ Ez a mindenkinek címzett felhívás volt a kontinensen a döntő lépés, az interkulturális nevelés alapító aktusa. Azon dinamikus kulturális kapcsolatokról szóló elképzelésekből eredt, amelyek makroszinten a migráns kultúrák létrejöttéért, mikroszinten interperszonális találkozássokként valósulnak meg, és amelyek pedagógiailag nem csupán a probléma megoldásához, hanem azon túl új oktatási lehetőségek létrehozásához is hozzájárulhatnak. Ezzel első ízben világítottak rá a társadalomban a migráció következtében létrejövő változások, az általános pedagógiai elvek és az összes tanuló oktatására kiható didaktikai következmények közötti összefüggésekre.

A szerzők ezt a gondolati összefüggést mindig mint „interkulturális hipotézist” emlegették, ezzel is hangsúlyozva befejezetlenségét. Az interkulturális hipotézis, különösen Franciaországban, a meglévő struktúrákra erőteljesen hatott, és tartalmi változásokat hozott azokban. A legelterjedtebb forma az volt, hogy a szaktárgyak óráin a *motiválást szolgáló tevékenységeket* (activités d' éveil) használták közös interkulturális oktatásra, *interkulturális tevékenységekre* (activités interculturelles). Olyan ismereteket és készségeket is bevontak a tanításba, amelyeket a bevándorlók nyelvének oktatása során sajátítottak el a tanulók. Ebben a helyi és a bevándorlók anyanyelvét oktató tanárok együtt dolgoztak. Tipikus példa erre a kétnyelvű

⁷ Pozitív diszkrimináció: előnyös megkülönböztetés, egy adott hátrányos helyzetű személy vagy csoport tagjai számára előnyök juttatása, hátrányaik enyhítése céljából. Pl. a fogyatékkal élők többletpontot kapnak a felvételi során vagy a munkáltatóknak adókedvezményt juttatnak, ha fogyatékkal élő vagy etnikai kisebbséghez tartozó munkavállalót alkalmaznak. (A szerk.)

⁸ Az eredetiben franciául.

történetmesélés, szóbeli és képes feldolgozás, kétnyelvű mesekönyv készítése az osztály által stb. (St. Priest; ALFA 1984.) Néhány kiemelkedő projekt:

- *Cavanna* – a franciaországi munkamigránslét kódjainak megfejtése, az olasz bevándorlók francia nyelvhasználata (IVRY; BOULOT és munkatársai, 1981);
- *Napóleon* – különbségek a spanyol és a francia szülő, tankönyvírók és művészek szemléletében az 1807–1808-as hadjáratokkal kapcsolatban (PARIS; PERRY, 1982); *Árnyszínház* – török és francia diákok természettudományos, szociális és esztétikai tanulásának összekapcsolása (MARIGNANE; REICH, 1985).

A legfontosabb átalakulás, amit a fennálló struktúrák az eredeti elképzelésen módosítottak, a *bikulturális megközelítés*⁹ irányába való elmozdulás volt. Ez ugyanis jobban megfelelt a személyi és órarendi adottságoknak, és didaktikailag gyümölcsözőnek bizonyult. De ez egyben azt is jelentette, hogy néhány diák csoport-hovatartozásának nagyobb figyelmet szenteltek, miközben más csoportok háttérbe szorultak. Ezen túlmenően azt is jelentette, hogy a „kultúrák találkozását” sokszorosan az „egyének találkozása” elé rangsorolták.

Ezek a kezdeményezések nem csupán az Európa Tanácstól, hanem az Európai Közösség Bizottságától és a francia oktatási minisztériumtól is támogatást kaptak. Az 1981-es kormányváltáskor döntő elhatározás született azzal kapcsolatban, hogy az interkulturális oktatást – az adott társadalmi-földrajzi környezet figyelembevételével – bevonják a hátrányos helyzetűek általánosabb fejlesztő programjaiba. A migráció és az interkulturalitás a rákövetkező években mindenekelőtt a *szociális gyűjtőpontokban*¹⁰ található iskolák támogatásában nyilvánult meg. Az ehhez kapcsolódó miniszteri rendeletek mindig utalnak a különböző kultúrákból származó diákok jelenlétére, és valóban, sok, a gyűjtőpontok közelében található iskola ilyen jellegű projekteket valósított meg támogatásokból. A projektek részint a bikulturális megközelítés továbbfejlesztését jelentették, részint a gyerekek multikulturális életteréhez jobban igazodtak.

Ezzel körülbelül egy időben, ám egészen más úton zajlott Angliában a multikulturális kezdeményezések általánosabbá válása, összefüggő oktatási koncepcióvá alakulása. A sarokpontokat politikai események, az 1976-os nemzetiségekre vonatkozó törvény és az 1981-es etnikai zavargások jelentették. A törvény magában foglalta az iskolai rendszerben a diszkrimináció tilalmát, a kormány megbízásából ajánlások készültek e témában. A zavargások jelentős politikai nyomást gyakoroltak a fejlődésre. Egy időre a hátrányos megkülönböztetés leküzdésének és a diszkriminatív struktúrák leépítésének kérdése egészen hangsúlyos helyet kapott a politikában, és ebben fontos szerepet tulajdonítottak az oktatásügynek. Az iskola egésze és annak funkciói erőteljesebben előtérbe kerültek a hátrányos megkülönböztetés (re-)produkciójával kapcsolatban, mint a kontinensen. A politikusok, pedagógusok és szakfelügyelők ajánlásait elsősorban a helyi oktatási hatóságnak (*Local Education Authorities*) címezték. Ők vállalták, hogy a helyi problémáknak megfelelően támogatják az iskolák multikulturális

⁹ *Bikulturális megközelítés*: mind a többségi, mind a kisebbségi kultúrájára összpontosító irányzat. (A szerk.)

¹⁰ *Szociális gyűjtőpontnak* nevezik egy-egy körzet, település szlémósódó negyedeit, ahol az emberek leromló lakásokban, rossz szociális-gazdasági körülmények között, gyakran a magas munkanélküliség okozta problémáktól szenvedve élnek a társadalom peremén. Ilyen környezetben az életfeltételek negatívumai (kedvezőtlen infrastruktúra, a szülők alacsony jövedelme, magas környezeti terhelés) kedvezőtlenül hatnak a gyerekek fejlődésére, iskolai tanulmányaira, lehetőségeire. (A szerk.)

intézményekké való átalakulását. Ide tartoztak az iskolai fejlődési alapelvekről szóló megállapodások, a fair vizsgamódszerekre való törekvés, a szülői aktivitás erősítése, a migráns szervezetekkel való együttműködés, interkulturális kérdések felvétele az iskolai összejövetelek témái közé, az iskolaépületek és osztályteremmel szemmel látható, multikulturális és többnyelvű átalakítása. Kiegészítő központi támogatások gondoskodtak arról, hogy a helyi oktatási hatóságok kétnyelvű segítőket és „multikulturális tanácsadókat” alkalmazzanak, valamint „multikulturális központokat” hozzanak létre a dokumentáció és a pedagógustovábbképzések számára.

A *multi-* előtagot szó szerint kell érteni. Az angol fejlődésben mindig is központi szerepet játszott a nyelvek és a kultúrák sokfélesége és a törekvés arra, hogy segítséget nyújtson az iskolák számára a sokféleséggel való megbirkózáshoz. Jellemző az iskola kapuján az ötnyelvű felirat a helyett, hogy az angol diákok egyetlen másik nyelvvvel foglalkoznának mélyrehatóbban, a világ vallásainak áttekintése az anglikán–iszlám találkozás helyett, a gazdasági rendszerek összehasonlítása a bevándorlók országának ismerete helyett.

A pedagógiai elmélet egyrészt erőteljesebben (JEFFCOATE, 1979), másrészt óvatosabban mérlegelve és a közös értékekre nevelést hangsúlyozva követte a gyakorlat fejlődését (LYNCH, 1983). A kontinensen ebben az időben zajló eszmecsere kifejezett differencializmusa épp hogy csak érintette Angliát. A *Swann Report* – amely egy 1979-től 1984-ig működő, etnikai kisebbségi csoportokból származó gyerekek oktatásáról tartott ankétbizottság záró beszámolója – kemény szavakkal illette a differencializmust:

„A nevelés szerepe nem lehet az – és ez nem is várható el tőle –, hogy megerősítse azokat a hiteket, értékeket és kulturális azonosságtudatot, amelyeket minden egyes gyerek magával hoz az iskolába. Valójában az ilyen nevelés éppúgy egyetlen kultúrában gyökerezne, mint a hagyományos anglocentrikus tantervek nagy része.” (Swann Report, 1985)¹¹

A bevándorlók anyanyelvének oktatása továbbra is a közoktatási tanterveken kívül maradt, ha attól eltekintünk, hogy néhány iskola az idegennyelvi oktatás keretén belül olyan nyelvek tanítását is kínálta, mint a pandzsabi vagy az urdu. Jellemző azonban az interkulturális gondolat közvetlen alkalmazása a *nyelvi sokszínűség* (language diversity) koncepciója szerint végzett nyelvoktatásban, ami az iskola első négy évében minden tanuló számára kibontakozási és találkozási lehetőséget nyújt a saját nyelven. Sok angol általános iskolában, ahol különböző származású diákok tanulnak, szokásosnak számít az, hogy több nyelven számolnak, hogy a dalokat minden olyan nyelven megtanulják, amelyet az osztályba járók beszélnek, hogy vallási és társadalom-földrajzi témák tárgyalásánál a tanulók többnyelvű tablókat készítenek.

Teljesen magától értetődően ez a nyelvek iránt is felkeltette az érdeklődést. A *language awareness* – a tudatosság felébresztése – ezen koncepció következetes alkalmazását és folytatását jelentette, például vizsgálódásokkal az osztályban vagy az iskolákban képviselt nyelvekről, idegen ábécékkel való ismerkedéssel vagy néhány kifejezés megtanulásával különböző nyelveken. Ezzel hidat vernek az ötödik osztálytól kezdődő szisztematikus nyelvoktatáshoz. Az ötödik osztályban lehetséges egy olyan nyelvoktatási forma, amit talán „megízlelő” tanulásnak nevezhetnénk. Egy-egy „term” idejéig (tehát a tanév egyharmadában) minden diák pl. franciát, spanyolt, majd gudzsaratit tanul, és az év végén mindenki eldöntheti, melyik nyelv

¹¹ Az eredetiben az idézet angolul szerepel.

tanulását szeretné a továbbiakban folytatni. Így hatodik osztálytól külön oktatják a nyelveket. Ezt a nyelvoktatási koncepciót kifejezetten támogatta a megélnékült tananyagkészítés (pl. *The Languages Book*, 1981; *The Children's Language Project*, 1984; HOULTON, 1985) és a kísérő kutatás (pl. EDWARDS, 1981; *The Other Languages*, 1985).

Németországban az oktatási hatóságok – különösen a tartományok kultuszminisztériumai (és a hozzájuk tartozó intézmények) – tartózkodóbban viselkedtek az új gondolat iránt, mint Angliában vagy Franciaországban. Az *interkulturális* kifejezés eleinte nem szerepelt a tantervekben és irányvonalakban, némely tartományban még ma is idegenkedés figyelhető meg a szóval kapcsolatban. Az interkulturális gondolat a gyakorlati oktatási projektek területén, a helyi kulturális munkában, mindenekelőtt azonban az óvodákban jelent meg és nyert nyilvános támogatást (PFIEM–VINK, 1980). Az óvodákban ütköznek össze először a családi kultúrák és a társadalom elvárásai, ugyanakkor itt még magától értetődő az összes gyerek közös nevelése. Jellegzetes volt a „Honnan is jössz te?” elnevezésű berlini projekt munkája (1979-től 1983-ig), ami angol hatásra helyzetorientált megközelítést követett. Volt benne ugyanakkor témaorientált munka is, ami viszont a fentebb leírt francia projektekkel mutat hasonlóságot: a szülők munkájával, az adott városrésszel kapcsolatos gyermeki tapasztalatok, beiskolázás, nemi szerepek stb. (AKPINAR–ZIMMER, 1984). Az iskolai és a közösségi munka összekapcsolását kísérte meg a Ruhr-vidéken a „regionális munkahelyek külföldi gyerekek és fiatalok támogatására” projekt keretében (1980-tól). Interkulturális anyagaik (iskolakezdekről, nemzeti és vallási ünnepekről, a származási társadalmakban való életről, munkával kapcsolatos tanácsadásról) a németországi interkulturális élettel és tanulással összefüggő elképzeléseket nagyban befolyásolták. „Az alapot egy olyan integráció-felfogás jelenti, ami a bevándorlók betagozódását nem »germanizálódásnak« látja, hanem a német és a bevándorlók egyenrangú együttélését a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális életben. Ez magában foglalja a származás által meghatározott és az életút során szerzett sajátosságok és különbözőségek megőrzését (az identitás megtartását).” (*Regionale Arbeitsstellen*, 1981)

Mindkét projektben fontos szerepet játszott a kétnyelvűség. A kétnyelvű fejlődés a cselekvő tanulás kontextusában zajlott: „Nyelvi tréningek helyett nyelvbarát mindennapokat” – ez volt a berlini projekt mottója (AKPINAR–ZIMMER, 1984.). Nem jött létre közvetlen kapcsolat a bevándorlók anyanyelvének iskolai oktatása és az interkulturális tevékenységek között (mint ahogy a francia projektek esetében történt). A bevándorlók anyanyelvének oktatása sokkal inkább a némettanítás struktúráihoz hasonlított azokon a helyeken, ahol ezzel foglalkoztak, vagyis Hessenben és Észak-Rajna-Vesztfáliában (*Empfehlungen*, 1984). Így – elméletileg – egy átfogó iskolai nyelvoktatás részét képezte, a gyakorlatban azonban az intézményi peremhelyzet a koncepció megvalósításának nehezen áthidalható akadálya maradt. Összességében a többnyelvű valóság gondolata még egészen a kétnyelvű pedagógiai kezdeményezések árnyékában volt (vö. FTHENAKIS és mtsai, 1985). Az elméleti fejlődés az Európa Tanács ajánlásait követte, közvetlenül vagy közvetve (STEFFEN, 1981; HOHMANN, 1983), amit azután általánosabb reformpedagógiai gondolatokkal, elsősorban angolszász eredetűekkel ötvöztek (pl. ZIMMER, 1988; BARKOWSKY–HOFF, 1991).

A nyolcvanas évek első fele az interkulturális nevelés virágkora volt. Egy történelmi pillanat erejéig úgy tűnt, hogy rátaláltak egy olyan pedagógiai útra, ami megfelel az új szociokulturális sokféleségnek anélkül, hogy felosztásra és elválasztásra lenne szükség. Úgy látszott, hogy ez az út képes összeegyeztetni az interkulturális nevelésben a szükségszerűen partikuláris, a saját nyelvre és kultúrára vonatkozó (iskolai) oktatás érdekeit mindenki érdekeivel, és új didaktikai cselekvési lehetőségeket is kínál. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy az inter-

kulturális oktatási koncepciók kifejezetten *minden* diák számára készültek, mégis nagyrészt a minta- és modellgyakorlatra korlátozódtak. Ezen koncepciók hatása ugyan kisugárzott mindenhová, de nem mindenhol talált igazán visszhangra. Leginkább csak azok az iskolák nyitottak a koncepció felé, ahol nagy arányban voltak migráns diákok, és többnyire az óvodák és az első négy osztály intézményei követték ezeket a gondolatokat.

Az 1980-as évek közepétől a jelenig

Az ezt követő változások komplex képet mutatnak: a megkezdett tevékenységek folytatása, ugyanakkor azonban a koncepció tarthatóságának megkérdőjelezése, elméleti kritika, valamint az elmélet és a gyakorlat viszonyának éles szembeállítás egyaránt jellemző. Az európai szintű eszmecsere összefogottabbá vált, amihez mindennekelőtt az Európa Tanács további munkái járultak hozzá („*Migránsok oktatása és kulturális fejlődése*”; vö. Projekt No. 7, 1986). A nemzeti eszmecserek azonban továbbra is különböző utakon haladtak.

Franciaországban viszonylag hamar fellazult a kapcsolat az interkulturális oktatás és a migráns diákok jelenléte közt. Már a fentebb említett modellkísérletekben kritikát gyakoroltak a bikulturális megközelítéssel kapcsolatban. Az egyenlőség csak akkor valósítható meg, hangsúlyozták, ha a nemzeti csoportok felértékelésének minden formája elkerülhető (*Alfa*, 1984). A tanfelügyelőség egy belső beszámolója (*Egyesített jelentés a CEFISEM Általános Felügyeletéről*¹², 1986; idézi BOULOT–BOYZON–FRADET, 1992) „az idegen származású gyerekek identitásának túlzott figyelembevételéről” és a *különbözőség kultuszáról* beszél. Az inga az ellenkező irányba lendül, az oktatáspolitikában teret nyernek az univerzalisztikus érvelések. Az interkulturalitás fogalma olyan módon értelmeződik át, mint „az iskola nyitása a nemzetközi valóság és a világra nyitott oktatás felé” (*Az Oktatási Minisztérium 1984. októberi körlevele*; uo.). A migráció pedagógiai kérdései ettől kezdve a harmadik világról és az emberi jogokról szóló nevelés és a korai nyelvoktatás keretei között található. Végül az általános interkulturális nevelés is eltűnt a minisztériumi rendeletekből. A harmadik világról és az emberi jogokról szóló nevelés, korrepetálás stb. a migrációra való hivatkozás nélkül jelenik meg. (HENRY-LORCERIE 1989-es rendeletgyűjteménye lehetővé teszi e folyamat lépésről lépésre történő nyomon követését.) 1990 végén az oktatási minisztérium egy munkatársa a bevándorlók integrációjával kapcsolatban azt nyilatkozta, hogy ma az oktatásban elsősorban a nemzeti azonosságtudat kérdéséről van szó. „Mit jelent franciának lenni azok számára, akik ma elhagyják az iskolát?” A prioritáslistán ezt követik a nemzettudat új felfogása, a társadalom fenyegető szétszakadása elleni intézkedések és az egyesült Európa konstrukciója, ahol azonban sajnálatos módon még mindig különböző nemzeti vélekedések uralkodnak a bevándorlással kapcsolatban (*Migrants-Formation*, 1991). Az oktatási minisztérium egy belső beszámolójának (*Rapport Hussenet*; itt idézi *Hommes & Migrations*, 1991) ajánlásaiban a következő címszavak szerepeltek: „*correction des inégalités*” – *esélyki egyenlítés*, „*une culture française ouverte sur le monde*” – *egy, a világra nyitott francia kultúra*, „*integration scolaire*” – *iskolai integráció*.

A nyelvoktatás tekintetében a beszámoló egyértelmű kijelentést tesz a nemzeti nyelvvel kapcsolatban: „A francia nyelv oktatása az elsőrendű.”¹³ (uo., 46. o.) Lényegesen kevésbé világosak a bevándorlók anyanyelvéről szóló ajánlások. Eszerint támogatandó a nyelvek di-

¹² Az eredetiben franciául.

¹³ Az eredetiben franciául.

verzifikációja az általános iskolában és két nyelv tanulásának lehetővé tétele az ötödik osztálytól. Kritikával illették a hagyományos nyelvi kurzusokat, ahol a bevándorlók anyanyelvét oktatták, amiatt, hogy ezek a bevándorló családok gyermekeire korlátozódnak. Fel lehetne tenni a kérdést – így a beszámoló –, hogy a jelenlegi viszonyok között nem inkább diszkriminatív, mint integrációs tényezőt jelentenek-e ezek a kurzusok. Meg lehetne próbálni jobban integrálni, vagy teljesen ki lehetne venni ezeket a kurzusokat a közoktatásból. Tény, hogy a tanfolyamok tovább folytatódnak; az általános iskolákban zajló diverzifikációs kísérletek csak nagyon kevés esetben foglalják magukban a migráns nyelveket. Az interkulturális témák tárgyalása gyorsan visszaszorul az iskolákban. A modellkísérletek, amelyeknek többek között az volt a feladatuk, hogy az interkulturális oktatás általánosíthatóságát próbálják ki (*Kulturübergreifende Ansätze*, 1986; REID–REICH, 1991), nem hatottak már más intézményekre. A pedagógiai publikációs tevékenység alapvetőbb témák felé fordul: identitás és kultúra, rasszizmus és nacionalizmus, a migráció története (RETSCHITZKY és munkatársai, 1989).

Angliában keményebb összeütközések zajlanak. Az *antirasszista pedagógia* hangsúlyosan a multikulturalizmus ellenmozgalmaként lépett fel. A valóságos szociális megkülönböztetés és a politikai összeütközések eltusolásaként értékelte azt, hogy a kultúrák különbözőségéről beszélnek. Kérdéseket tett fel a multikulturalizmus fogalmának megalkotóival, azok hatalmi pozíciójával és az általuk szolgált érdekekkel kapcsolatban, a helyzet megfogalmazásának és ezzel a tudományos nézőpontnak a teljes átfordítását követelte. Az antirasszista pedagógia képviselői szerint nem a kisebbségi családokból származó gyerekekre kellene nagyobb figyelmet fordítani a pedagógiában, hanem a többség szociálisan káros elképzeléseire, szokásaira és intézményi gyakorlatára (MULLARD, 1984; TROYNA, 1987).

LYNCH, aki *Az előítélet csökkentése és az iskola (Prejudice Reduction and the Schools)* című munkájában (1987) az antirasszista kihívást elfogadta, két dolgot próbált bizonyítani. Először is, hogy az antirasszista követelések összeegyeztethetők egy kibővített multikulturális koncepcióval. Másodszor pedig, hogy konkrét didaktikai javaslatokkal tölthető fel ez a koncepció – közvetlen tematizálás, együttműködés a következő nevelési területekkel: emberi jogok, békére nevelés, környezeti nevelés, állampolgári nevelés (education for citizenship); a gyerekek és a fiatalok erkölcsi fejlődésének támogatása, esettanulmányok felhasználása, az etnikumok közötti kapcsolatok és a kooperatív tanulás elősegítése, dráma és vita, észlelési gyakorlatok és egyebek. A különbség azonban továbbra is világos: a cél itt az előítéletek megszüntetése, s nem a struktúraváltás. Az antirasszista nevelés ezektől a közeledési kísérletektől is egyértelműen elhatárolódott: „A rasszizmuseellenes nevelés képes ellenállni és ellen is fog állni annak a nyomásnak, hogy a társadalmi osztályokról és a politikai témákról szóló hangsúly a kultúrák közti kommunikáció hangsúlyozásába olvadjon. A döntő lépés az, amikor a multikulturalitás politikai cselekvésre irányul. Ezt a lépést nem lehet meggyőzően megtenni, mivel a multikulturális nevelés egy iskolaközpontú nevelési filozófia, ami hisz abban, hogy az iskola a társadalmi struktúrákra reflektál, ezért csak korlátozottan képes megváltoztatni a társadalmat.”¹⁴ (GRINTER, 1992) Ez valóban így is van.

Az antirasszista elmélet mindenképpen befolyással volt az oktatásügy gyakorlatára Angliában. Az iskolákban tapasztalható verbális diszkrimináció és rasszista erőszak olyan új kényszerhelyzetet teremtett, amelyben a brit pedagógusok készek voltak arra, hogy elgondolkodjanak magukról, az intézményükről és a többség oktatásának megfelelő célokról. A rasszizmus tudatosítása (*racism awareness*) a pedagógus-továbbképzések témája lett; több

¹⁴ Az eredetiben franciául.

helyi oktatási hatóság antirasszista irányelveket adott ki, és gondoskodtak arról, hogy több színes bőrű munkatársat foglalkoztassanak. Magukban az iskolákban a multikulturalizmus és az antirasszizmus közötti vita sosem volt olyan éles, mint elméleti szinten. Ez az interkulturális nevelés egyik erősségében és az antirasszista pedagógia egyik gyengeségében gyökerezik: az interkulturális nevelésben a kulturális potenciál láthatóvá tétele, más kultúrák témáinak és gondolatainak megismerése, több nézőpont figyelembevétele, előítéletek leküzdése szerepel – mind didaktikailag rendkívül termékeny megközelítés. Ezzel szemben MULLARDS (a rasszista folyamatokra és struktúrákra vonatkozó) irányultság, megfigyelés, szembenállás fogalmi¹⁵ sokkal kevesebbet nyújtanak az oktatás számára, főként, hogy az antirasszista pedagógia következetesen csekély érdeklődést mutat a (csak) tantervi kérdések iránt. Az antirasszista pedagógusok is gyakran interkulturális oktatást folytattak.

Ezzel egy időben zajlott az az oktatáspolitikai fejlődés, amely az 1988-as „oktatási reformról szóló törvényben”¹⁶ talált törvényes keretet, és amelynek két jelentős módosítása, az *iskolák helyi irányítása* (Local Management of Schools) és a *nemzeti tanterv* (National Curriculum) – mindkettő a maga módján – a multikulturális és az antirasszista ambíciók visszaszorítását eredményezte. Az elosztási harcok helyi szintre tevődtek át, és az egységes képzési célok megfogalmazásában a sokféleség gondolata már csak lábjegyzet szintjén jelent meg. Ennek következtében a bevándorlók anyanyelvének oktatása visszaszorult, a multikulturális projektek nyomás alá kerültek, a kétnyelvű tanárok finanszírozási lehetőségei jelentősen csökkentek. Az antirasszista elméletalkotók úgy látják, hogy elemzéseik beigazolódtak. Az interkulturalitás teoretikusai itt is általánosabb témákhoz vonulnak vissza. 1991-ben *Állampolgári nevelés* (Education for citizenship) címmel LYNCH könyvet jelentet meg, amely – a címe szerint – kifejezetten a „multikulturális társadalomban” való oktatáshoz kíván hozzájárulni, a multikulturalitás gondolata azonban egészen eltűnik az emberi jogok általános érvényének elve mögött.

Németországban az interkulturális oktatási gyakorlat – elméleti programja ellenére – még sokáig bizonyos külföldiek csoportjainak iskolai jelenlétével függött össze. Erről tanúskodik számos gyakorlatorientált írás, például az *Interkulturális nevelés a gyakorlatban és az elméletben* (TUMAT, 1984), *Interkulturális nevelés az általános iskolában* (ZIMMER, 1988) sorozatok, amelyekben a munkamigrációval való kapcsolat mindvégig egyértelmű. A nyolcvanas évek végén a Kelet-Európából felerősödő bevándorlási hullám nyomán aztán új célcsoportra irányultak, és újjáéledtek az interkulturális oktatás korábban megalkotott eszméi (pl. GLUMPER–SANDFUCHS és munkatársai, 1992).

Folytatták a munkamigránsok nyelvének tanfolyamait, tananyagokkal és pedagógus-továbbképzéssel didaktikailag támogatták őket anélkül, hogy a tanfolyamok intézményi peremhelyzetén javítottak volna. Voltak olyan kezdeményezések (Észak-Rajna-Vesztfáliában és Berlinben), hogy az első vagy a második idegen nyelv helyett vezessék be a bevándorlók anyanyelvét, de ez kevésbé terjedt el. A kelet-európai bevándorlók számára nem alakult ki hasonló kínálat, a kisebb migráns nyelvek a közoktatás keretein kívül maradtak.

Említésre méltó azonban az a próbálkozás (mindenekelőtt Észak-Rajna-Vesztfáliában), amivel az interkulturális nevelés elemeit az európai belső piac által lendületbe hozott „Európa-tanulás” gyakorlatába igyekeztek átültetni. Nem csak történelmi és politikai tartalmakat érintett ez, hanem a migráns nyelveket is. Ezek oktatását legalább helyenként bevonták az általános iskolai nyelvoktatás koncepciójába (*Landesinstitut*, 1991; 1992).

¹⁵ Az eredetiben angolul.

¹⁶ Az eredetiben angolul.

A gyakorlat mellett Németországban kibontakozott az interkulturális oktatás kritikája is. A kritika részben tudatosan elfordult a gyakorlattól. Első pontja általánosságban tárgyalja a pedagógiai normatív érvelésben a kultúra szerepét. Az emancipáció célja, az érett személyiség, a kollektív identitások mindenféle hangsúlyozásának ellentmond. Ellenkezőleg: sokkal inkább a kulturális kötődéseken való túllépést kívánja meg egy olyan kozmopolita orientáció javára, amelyben csakis az individuum tudja magát meghatározni és szabadon kibontakoztatni. RUHLÖFF (1982) erősen kiélezve úgy fogalmaz, hogy az ember „még nem igazán alakult emberré, ameddig szüksége van identitásra”. Az interkulturális nevelés tehát antiemancipációs törekvést követ, és a „ma lehetséges nevelési elvektől” elmarad. A kritika másik felvetése politikai összefüggésekre mutat rá: amennyiben a szociális strukturális problémahelyzeteket kulturálisakká fogalmazzuk át (HAMBURGER és munkatársai, 1983), ez egyrészt a megoldatlan politikai feladatok elkendőzését jelenti, s ami még ennél is rosszabb, maga is hozzájárul a migránsok stigmatizálásához. „Az »interkulturális nevelés« a kulturális és etnikai különbségek hangsúlyozásával, szándékaival ellentétesen támogatja azon megkülönböztetési mintákat, amelyeket a társadalomban diszkriminatív forrásoknak használnak majd” (RADTKE, 1992, vö. részletesebben DITRICH–RADTKE, 1990). Kétségtelen az antirasszista eszmékkel való hasonlóság, Nagy-Britanniával ellentétben azonban Németországban nem jelentkeztek erre a felfogásmódra visszavezethető változások az iskolák gyakorlatában és az oktatási hatóságok munkájában.

Az 1991 és 1993 között tapasztalható németországi rasszista atrocitások új pedagógiai vitákat indítottak, és irányváltást eredményeztek a pedagógiában. Az eseményekre való gyors, közvetlen reakcióként összeállított cselekvési tervekben azonban, amelyek az idegengyűlölet leküzdését szolgálják, egyelőre csak az antirasszista és az interkulturális nevelési stratégiák egymás mellé helyezését láthatjuk (pl. RAJEWSKY–SCHMITZ, 1992). Lényegbevágó oktatáspolitikai intézkedések nincsenek kilátásban.

Az interkulturális nevelés elméletére azonban egyértelműen hatott a kritika. Az *etnocentrismus*¹⁷ elfogultság önkritikus beismerése a kutatási perspektívákhoz való tudatosabb viszonyulás megfogalmazásához vezetett. „A bevándorlókról a helyiekre kell, hogy áthelyeződjön a hangsúly, a közösségekről a felvevő államok intézményeire, a kisebbségekről a többségre. Nem a migránsoknak, hanem a befogadó társadalmaknak kell az elsődleges célcsoportnak lenniük.” (A *munkamigráció következményei*, 1990; vö. KRÜGER–POTRATZ, 1987; a szempontváltáshoz BARKOWSKY–HOFF, 1991)

Helyzetjelentés

Az interkulturális nevelés betöltötte elsősegélynyújtó szerepét, és volt egy olyan időszak, melyet a virágkorának nevezhetünk. Az interkulturális nevelés azon törekvése azonban, hogy általánossá váljon, és megfeleljen a maga elé tűzött célnak, azaz hogy egy mindenki számára érvényes oktatási koncepcióvá váljon, nehézségekbe ütközött. Mi volt mégis az eredménye?

¹⁷ *Etnocentrizmusnak* nevezzük azt a jelenséget, amikor saját kultúránk szemüvegén keresztül szemléljük a világot. Hajlamosak vagyunk arra, hogy saját kultúránkat egyedül jónak, követendőnek tartsuk, elfogultan észleljük, míg másokét a miénkkel összehasonlítva, azzal szembeállítva szemléljük. A saját kultúránkból való kiindulás mintát ad a világban való eligazodáshoz, de egyúttal behatárolja viselkedésünket, torzítja gondolkodásunkat, érzelmeinket, a másik emberhez kötődő attitűdjeinket. (A szerk.)

Számos didaktikai ötletet és izgalmas projekteket hívott életre. Sok pedagógust érzékenyebbé tett az oktatási folyamat olyan dimenziói iránt, amelyeket korábban nem észleltek vagy amelyek kifejezetten kirekesztettek voltak a nemzetállamok iskoláiból. Hozott néhány intézményi változást, amelyeket úgy értékelhetünk, mint az oktatási rendszerek részleges alkalmazkodását a társadalmi sokféleség kialakulásához. Nyomot hagyott a tankönyvekben, az iskolák történetében és a diákok életében. Visszavonhatatlanul megmutatta, mennyire egyoldalúak voltak a nemzetállamok iskoláinak kommunikatív, tantervi és intézményi hagyományai, és mennyire egy kultúrához kötöttek a pedagógiai elméletek, amelyek szívesen jelentkeznek az általános érvényűség köntösében.

Ugyanakkor azonban az interkulturális nevelés erőteljes kritikának és erős támadásoknak van kitéve. A neokonzervatív oktatáspolitikai értékrelativizmustól és politikai széteséstől tart, és szívesen visszatérne az általánosító pedagógiai koncepciókhoz. Az univerzalisztikus társadalom- és oktatáselmélet a sokszínűség társadalmi és egyéni veszélyeit vetíti előre, és az emberi jogokkal és állampolgári ismeretekkel kapcsolatos nevelést szorgalmazza az interkulturális nevelés helyett. A politikai pedagógia a rasszizmus segítőjeként bélyegezte meg az interkulturális nevelést. A kritikák közül egyik fölött sem lehet egyszerűen átsiklani. Az interkulturális nevelést a gyakorlati relevanciának és az elméleti és politikai hitelességnek az elvesztése fenyegeti. Milyen esélyei vannak arra, hogy túléli ezt a válságot? A gyakorlati érvényesség elvesztésének pillanatát bizonyos értelemben tulajdonképpen meg is lehet határozni. Akkorra tehető, amikor felismerték, hogy az oktatási rendszerek interkulturalizálása nem érhető el azzal, hogy néhány interkulturális elemet hozzáteszünk, hanem alapvető változtatásokat kíván. Azt lehetne mentségeképpen felhozni, hogy innentől kezdve az iskola intézményének ellenkező irányú törekvései érvényesültek. Azt is lehet mondani, hogy innentől ajánlatos lett volna az interkulturális nevelésben stratégiát váltani.

Nem véletlen, hogy az interkulturális nevelőmunka főképp az óvodás és a kisiskolás korosztályra koncentrál. A családi szocializációhoz való kapcsolódás, a gyerekek környezetének figyelembevétele, figyelemfelhívás mások életére: ezek kétségkívül az interkulturális nevelés alapjait jelentik. De ezek az alapvető törekvések nem teljesezhetnek ki, ha folytatás nélkül maradnak, és az ötödik osztálytól többé-kevésbé „nemzeti” vagy „kultúramentes” módon kialakított szaktárgyi oktatásba torkollanak. A gyakorlati relevancia visszanyerésének egy lehetséges útja ebben az értelemben a szaktárgyi tantervek újratárgyalása lehetne. Mindennek eklektikus megközelítéseken keresztül „átfogó tantervi egységek meghatározásához” kellene vezetnie (HOHMANN, 1989). Egy efféle kísérlet több szempontból is indokolt lenne: úgy is, mint a továbbra is fennálló etnocentrizmus leküzdése felé tett lépés, s úgy is, mint annak tesztelése, hogy az interkulturális nevelés konstruktív elveinek mekkora hatótávolsága van, ezzel együtt pedig az interkulturális megközelítés mennyire általánosítható.

Az interkulturális megközelítés annál is inkább legitim, mert más vonatkozó tudományokban – nem csak a pszichológiában és az etikában, de az irodalomtudományban, a történelemtudományban, sőt, a teológiában is – olyan fejlődési irányok figyelhetők meg, amelyek közel állnak ennek a diskurzusnak a témájához. Így például maga az irodalomtudomány tette félre a 19. században létrejött, és az iskolai tárgyakban fennmaradt nemzeti irodalmakra koncentrálni koncepciót, s egyrészt az olvasóra vonatkozó kutatási paradigmákkal, másrészt összehasonlító vizsgálatokkal helyettesítette. Hasonlóképpen alakult a történettudományi kutatás is, ami már régen nem a nemzeti történelem identitásteremtő elképzelését követte – ahogy még mindig számos tankönyv és tanterv teszi –, hanem átfogó szociális és problémátörténeti témákat és ezek több szempontú feldolgozását ragadta meg. Az efféle szaktudományi fejlődési vonalak

hoz való kapcsolódás azt jelentené, hogy a diákoknak, *minden* diáknak – fehéreknek éppúgy, mint feketéknek, fiúknak éppúgy, mint lányoknak, kétnyelvűeknek éppúgy, mint egy nyelvűeknek – átadjuk a legfrissebb gondolkodásmódokat, amelyek nem csak a multikulturálissá vált társadalmakban való tájékozódást teszik lehetővé számukra, hanem azon kulturális orientáció kibontakoztatását is, amely mellett majd elkötelezik magukat.

Az ilyen vagy a hasonló munkához – a dolgok jelenlegi állása szerint – elméleti alapok kidolgozására van szükség. A központi problémát a pedagógiai diskurzusban a kultúrafogalom alkalmazása jelenti.

Mára világossá vált, hogy a stabil és egységes etnikai kultúrákban való gondolkodás sem a gyerekek és a fiatalok felfogásának, sem a társadalmi viszonyoknak nem felel meg. A kultúra mikro- és makroszinten is változókéony, és olyan összetett kiterjedést képvisel, amelynek elemei helyzetről helyzetre különböző hangsúlyokat kapnak. Ideje, hogy miután mindez tisztázódott, továbbgondoljuk az oktatással, az iskolával és a tanulással kapcsolatos következményeket. Az iskola nem is tehet mást, mint hogy társadalmi funkcióit a „kultúra” közvetítésével tölti be. A pedagógia feladata pedig az, hogy az oktatási célok és tartalmak kikerülhetetlen kiválasztásáról és súlyozásáról eszmecserét folytasson. Az interkulturális koncepció szerint, ha az iskola kizárólag az emberiség közös értékeinek átadása, az univerzalisztikus elképzelések mellett kötelezi el magát, a jelen körülmények között, amikor az oktatási rendszerek nemzeti beállítottságúak és a társadalom különböző nyelvi és kulturális csoportjai között egyenlőtlen hatalmi viszonyok uralkodnak, elkerülhetetlenül a domináns csoportok kulturális hegemoniájához vezet. A valódi egyenlőség felé tehát csakis a kulturális sokféleség kifejezett figyelembevétele nyithatja meg az utat. Az interkulturális nevelés lényege nem az univerzalisztikus alaptétel tagadása, hanem annak megvalósítása az adott történelmi viszonyok között.

Ez a megállapítás a válság harmadik tényezőjéhez vezet el minket: a pedagógiai pozíciók politikai szerepéhez. A kulturalisztikus megközelítés párbeszédre és tudatosításra (ROTH, 1991) irányul, a politikai oktatás feladatából indul ki, nem pedig a struktúraváltás követelményéből. Természetesen annál fontosabbnak kellene lennie számára az oktatásügyben az egyenlőségi alapelvnek. Politikailag nézve az interkulturális nevelés súlyos mulasztása, hogy nem tesz eleget kellő következetességgel ennek az igénynek. Az esélyegyenlőségről szóló korábbi kvantitatív kutatások túlnyomórészt a diákok jellemzőiből indultak ki (pl. az ott-tartózkodás időtartama, nyelvi fejlődés, önbizalom, etnikai-kulturális hovatartozás stb.), tehát egyfajta „külföldiekre irányuló pedagógia” talaján keletkeztek. A tény, hogy az interkulturális nevelés elhanyagolta ezt a kérdést, érthető lehet annak fényében, hogy ezen az úton kevés kilátása van a saját koncepciójával kapcsolatos látható eredmények felmutatására. Azonban ez nem lehet ok arra, hogy egyszerűen félresöpörje ezt a területet. Az olyan újabb kezdeményezések, mint az iskolai hatékonysággal kapcsolatos vizsgálatok vagy azok az esettanulmányok, amelyek multikulturális területeken lévő iskolák fejlődését elemzik, betölthetik ezt az űrt, és fontos tényezővé válhatnak az oktatásügy más irányú fejlődésével szemben az interkulturális nevelés kritikus funkcióinak újáélesztésében.

Egy további kérdés

Végezetül még egy kérdést kell felvetnünk. Groteszk ellentét feszül az interkulturális nevelés öndefiníciója – ami azt az érzetet kelti, mintha az interkulturális nevelésnek egymagának kellene az összes oktatási folyamat leírását, elemzését és orientációját megszervezni – és a rá

az általános pedagógia és más neveléstudományi területek részéről megnyilvánuló viszonylag csekély figyelem között. Igaz lehet, hogy az interkulturális gondolat az összes oktatási folyamatot érinti vagy legalábbis érintheti. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ezeket csakis az interkulturális megfontolások határozzák meg vagy kellene, hogy meghatározzák.

Ezen a megközelítésen módosítani kell.

A megválaszolendő kérdés, hogy hol van az interkulturális nevelés helye a tudományban, de még inkább az, hogy az interkulturális nevelés hogyan kapcsolódik be a tudomány dinamikus fejlődésébe. HOHMANN (1987) egy megfelelő lehetőségre mutatott rá KLAFKI általános képzési fogalmával összefüggésben. Az „általános képzés” KLAFKI (1993) szerint mindenkre irányul (a demokratikus polgári jogok értelmében), az emberi érdeklődési területek és képességek minden alapdimenzióját érinti (kognitív, manuális, társas, esztétikai, etikai és politikai területek és képességek) és általános érvényű témákat közvetít. Az utolsó pontban szereplő kijelentés alatt KLAFKI a korunkra jellemző és a jövőben valószínűleg jelentkező kulcsproblémákra irányuló fokozott figyelmet értette. Ő maga példaként négy ilyen kulcsproblémát nevez meg: a béke kérdéskörét, a környezet kérdéskörét, a társadalomban termelődő egyenlőtlenséget és az interperszonális kapcsolatokban megfigyelhető változásokat. A multikulturalitás ebben csupán a „társadalomban termelődő egyenlőtlenség” kulcsprobléma részétényezőjeként szerepel, és ez a beszűkítés kétségkívül vitatható. Ugyanakkor termékenynek tűnik az a gondolat, amely a jelenkori oktatás központi feladatának tekinti az interkulturális nevelést, természetesen más egyéb feladatok mellett, amelyekkel kapcsolatba is hozható.

Az interkulturális nevelés egyik, talán legfontosabb érdeme, hogy tudatossá teszi, mennyire időszerű és fontos ez a téma. A kulturális sokféleség kialakulásának jelenben megfigyelhető folyamatai olyan mélyrehatóak, hogy szükségessé vált a társadalmi együttélés szabályairól való új megegyezés. Ma az oktatás az által mozdíthatná elő ezt a megegyezést, hogy olyan gondolkodási, kommunikációs és cselekvési lehetőségek előtt nyitja meg az utat, amelyek a mindennapi kulturális sokféleséghez való civilizált viszonyulást segítik elő. Ezzel együtt természetesen továbbra is megmaradna a politika felelőssége.

IRODALOM

AKPINAR, Ü. – ZIMMER, J. (szerk.) (1984): *Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. München, 4 Bde.

ALFA-Forschungsgruppe (1984): *Abschlußbericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Forschungsprojekt: Vergleichende Evaluation Von Modellversuchen*. Teil V. Lyon, Essen/Landau (hekt.)

BANKS, J. A. (1992): Multicultural Education: Contexts and Meanings. In: J. LYNCH u. a. (szerk.). S. 112–117.

BARKOWSKI, H. – HOFF, G. R. (szerk.) (1991): *Berlin interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik*. Berlin

BERQUE, J. (1985): *L'immigration à l'Ecole de la République*. Rapport au ministre de l'Education Nationale. Paris

BORRELLI, M. (szerk.) (1992): *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*. 2 Teile. Hohengehren

BOULOT, S. – BOYZON-FRADET, D. (1992): La pédagogie interculturelle: poirrit de vue historique et enjeux. In: *Le français aujourd'hui*, no. 100, S. 92–100.

BOULOT, S. – FRADET, D. PERROTTI, A. (1981): *Une activité pédagogique franco-italienne*. Les RITALS de CaVanna. Paris, CREDIF

- CHMIELORZ, A. (1985): *Der Europarat und die Migration in Europa*. Frankfurt a. M., u. a.
- DITTRICH, E.J. – RADTKE, F.-O. (szerk.) (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen
- EDWARD, V. (1981): *Language in Multicultural Classrooms*. London
- Empfehlungen (1984): *Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*. Düsseldorf. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
- Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. In: *Deutschlernen I* (1990). S. 70–88.
- FRIBERG, D.: Gemeinsamer Unterricht. In: M. HOHMANN (szerk.) (1976): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf, S. 185–208.
- FTHENAKIS, W. E. u. a. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München
- GLUMPLER, E. – SANDFUCHS, U. u. a. (1992): *Mit Aussiedlerkindern lernen*. Braunschweig
- GRINTER, R. (1992): Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose. In: LYNCH u. a. (szerk.), S. 95–111.
- HAMBURGER, F. – KARSTEN M.-E. – OTTO, H.-U. – RICHTER, H. (1983): Sozialarbeit und Ausländerpolitik – Argumente für einen sozialpädagogischen Beitrag zum Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft. In: DIESS (Hrsg): *Sozialarbeit und Ausländerpolitik (Neue Praxis, Sonderheft 7)*, S. 3–20.
- HENRY-LORCERIE, F. (1989): Bilan d'une réglementation. In: I. R. E. M. A. M. (szerk.): *Immigration et école: la pluralité culturelle*. Aix-en-Provence, S. 33–62.
- HINNENKAMP, V. – RADTKE F. O. (1984): Vom Umgang mit Minderheiten. Zu Besuch bei der englischen Race Relations-Industry. In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit 2*, S. 60–69.
- HOHMANN, M. (1983)... Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: *Ausländerkinder der in Schule und Kindergarten 4*, S. 4–8.
- HOHMANN, M. (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen, Berichte, Studien*, Nr. 17, S. 98–115.
- HOHMANN, M. (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: M. HOHMANN – H. H. REICH (szerk.), S. 1–32.
- HOHMANN, M. – REICH, H. H. (szerk.) (1989): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster
- HOULTON, D. (1985): *All Our Languages. A Handbook for the Multilingual Classroom*. London
- JEFFCOATE, R. (1979): *Positive Image: Towards a Multiracial Curriculum*. London
- KLAFFKI, W. (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel
- KRUOER-POTRATZ, M. (1987): Ausländerpolitik, Interkulturelle Erziehung und Vergleichende Erziehungswissenschaft — Anmerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen, Berichte, Studien*, Nr. 17, S. 116–127.
- Kulturübergreifende Ansätze zur Erzielung schulischer Erfolge bei Kindern von Wanderarbeitnehmern. Modellversuch der Direktion Schulen zusammen mit der Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Einführungsunterlage zum Kolloquium. Pont-à-Mousson (1986). (hekt.)
- Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (szerk.) (1991 ff): *Lernen für Europa – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (szerk.) (1992): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Leitfaden für Konferenzen*. Soest
- LYNCH, J. (1983): *The Multicultural Curriculum*. London
- LYNCH, J. (1986): *Multicultural Education. Principles and Practice*. London u. a.

- LYNCH, J. (1987): *Prejudice Reduction and the Schools*. London
- LYNCH, J. (1992): *Education for citizenship in a multicultural society*. London, New York
- LYNCH, J. – MODGIL, C. – MOGDIL, S. (szerk.) (1992): *Cultural Diversity and the Schools. Band 1: Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. London, Washington DC
- Migrants-Information, no. hors série (1991): *Quelle formation pour les enseignants, les formateurs et les travailleurs sociaux?* Actes des journées audiovisuelles INRP-CNDP-FAS (20-21-22 novembre 1990). Paris
- MULLAED. CH. (1984): *Anti-Racist Education: The Three. O's*. Cardiff
- PADRUN, R. (1983): L'expérience interculturelle de Saint-Quentin-en-Yvelines. In: Conseil de la Coopération Culturelle (szerk.): *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg, S. 151–167.
- PERRY, P. (1982): Was diesseits der Pyrenäen wahr ist, ist jenseits falsch. Interkultureller Unterricht in einem französischen Grundschulprojekt. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4*, S. 13–16.
- PERIEM, R. – VINK, J. (1980): *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten*. Stuttgart
- POMMERING (1977): *Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern*. Bochum
- PROJECT NO. 7 DU CDCC (1986): *L'éducation et le développement culturel des migrants. Rapport final du groupe de projet*. Strasbourg
- QUESTIONS–RÉPONSES (1976): *Questions–Réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. Paris
- RADTKE, F. O. (1992): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft“. In: R. Brähler, Dudek (szerk.) (1992): *Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit (Jahrbuch für interkulturelles Lernen, 1991)*. Frankfurt a. M., S. 185–208.
- RAJEWSKY, C. H. – SCHMITZ, A. (1992): *Wegzeichen. Initiativen gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit*. Tübingen
- RAPPORT (1984): *Rapport de la Commission au Conseil sur la mise en oeuvre de la directive 77/486/CEE (scolarisation des enfants de travailleurs migrants)*. Bruxelles (hekt.)
- RAPPORT HUSSENET (1991): Une politique scolaire de l'intégration. Extraits du rapport Husenet. In: *Hommes and Migrations, no. 1146*, S. 46–51.
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) – Kurzdarstellung des Konzepts (1981). Essen (hekt.)
- REICH, H. H. (1985): Kulturoffener Sachunterricht und Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: *Deutsch lernen, 4*, S. 19–41.
- REICH, H. H. (1993): Die Entwicklung interkultureller Curricula. In: H. H. REICH, U. Pörnbacher
- REICH, H. H. – PÖRNBACHER, U. (szerk.) (1993): *Interkulturelle Didaktiken*. Münster
- REID, E. – REICH, H. H. (szerk.) (1991): *Breaking the Boundaries. A comparative analysis of EC-projects on the education of migrants' children*. Clevedon, Philadelphia
- RETSCHITZKY, J. u. a. (szerk.) (1989): *La recherche interculturelle, 2 Bände*. Paris
- REY-VON ALLMEN, M. (1981): Préface. In: L. PORCHER: *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg
- REY-VON ALLMEN, M. (1984): Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen. In: H. H. REICH – F. WITTEK (szerk.): *Migration. Bildungspolitik. Pädagogik*. Essen/Landau, S. 47–56.
- ROTH, H.-J. (1991): Dialog und Bewußtsein – Überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik. In: *Lernen in Deutschland 1* S. 37–51.

Hans H. Reich: Interkulturális nevelés – helyzetelemzés

RUHLOFF, J. (1982): Bildung und national-kulturelle Orientierung. In: DERS. (szerk.): *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“*. Frankfurt a. M. u. a., S. 177–194.

STEFFEN, G. (1981): Interkulturelles Lernen – Lernen mit Ausländern. In: U. SANDFUCHS (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn, S. 56–68.

STEINER-KHAMSI, G. (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen

Swann Report (1985): Education for All. Chairman: Lord Swann FRS, FRSE. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Presented to the Parliament by the Secretary of State for Education and Science by Command of Her Majesty. March 1985. London 1986.

The Children's Language Project (1984) London: University Institute of Education

The Languages Book (1981): London

The Other Languages (1985): The Other Languages of England. Linguistic Minorities Project. London u. a.

TRSOYNA, B. (szerk.) (1987): *Racial Inequality in Education*. London

TUMAT, A. J. (szerk.) (1984 ff): *Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“*. Baitmannsweiler (bis 1992: 15 Bände)

WILMS, H. (1990): Deutsch als Fremdsprache weitweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. In: *Deutsch lernen 2*, S. 99–121.

ZIMMER, J. (szerk.) (1988 ff): *Reihe „Interkulturelle Erziehung in der Grundschule Weinheim“* (11 Bände).

ZIMMER, J. (1988): Stichwort: Interkulturelle Erziehung. In: M. NEHR u. a.: *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?* Weinheim, S. 113–127.

Mikael Luciak

Az etnikai kisebbségek iskoláztatása és az interkulturális nevelés: a legújabb tendenciák összehasonlítása a régi és az új EU-tagállamokban¹

A szerző által végzett összehasonlító vizsgálatok megmutatják, hogy az etnikai kisebbségek oktatását, valamint a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos kérdések kezelését az EU-tagállamokban különböző módon közelítik meg. Az új tagállamok elsősorban a nemzeti vagy őshonos kisebbségek oktatására fókuszálnak, míg a régi tagállamokban a bevándorló családokból származó diákok részére kialakított nyelvoktató és felzárkóztató programok állnak a figyelem középpontjában. Ráadásul az interkulturális oktatással kapcsolatos koncepciók országonként változnak. A különféle etnikai csoportok tanulmányi sikerei közötti eltérés annak ellenére is megállapítható, hogy sok ország az oktatásban elért eredményekről csak korlátozott mennyiségű differenciált adatot tart nyilván. Az alábbi mű két fő kérdéssel foglalkozik. Az első: a különféle pedagógiai szemléletek miként járulhatnak hozzá hatékonyan az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók tanulmányi eredményének növeléséhez? A második: ezek a szemléletek hogyan segítették a diákok felkészítését egy kulturálisan sokszínű társadalomban való életre, és mit tettek a kulturális különbségek iránti tolerancia növekedéséért?

* * *

Bevezetés

Két nemrégiben készült tanulmány (LUCIAK, 2004; LUCIAK–BINDER, 2005) roppant sokszínű képet nyújt arról, hogy az etnikai kisebbségek iskoláztatása miként valósul meg a régi és az új EU-tagállamokban. Nagyon sokfajta kisebbségi csoport létezik, és hasonlóan széles a skálája a kulturális és nyelvi sokszínűséget megcélzó oktatási szemléleteknek is. Vannak bennszülött, őshonos vagy más szóval nemzeti kisebbségek (amelyeket időnként „nemzetiségieknek” is neveznek), amelyek évszázadok óta élnek az adott országban. Számos régi és új európai uniós

¹ MIKAEL LUCIAK (2006 March): Minority schooling and intercultural education: A comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 1. 73–80. (www.informaworld.com)
Dr. Mikael Luciak neveléstudós és pszichoterapeuta. Tanulmányait és tudományos kutatómunkáját a Bécsi Egyetemen és a bécsi Közgazdasági Egyetemen, a Kaliforniai Egyetemen, Berkeley-ben, és a San Franciscó-i Állami Egyetemen végezte. Kutatási és előadói tevékenységének fő hangsúlya az interkulturális oktatásra és az etnikai kisebbségek iskoláztatásának összehasonlító perspektívába helyezett és befogadó oktatáson belül történő megvalósítására tevődik. Jelenleg a Bécsi Egyetem Pedagógiai Intézetének munkatársa.

tagállamban található olyan kisebbségi oktatási program vagy nemzeti kisebbségi iskola, amely vagy *kétnyelvű*, vagy anyanyelven történő oktatást, valamint a kisebbségi kultúrával is kapcsolatos tananyagot kínál. Ugyanakkor a nemzeti kisebbségek jogaira vonatkozó törvényhozó gyakorlat és e jogok megvalósítása az oktatási gyakorlatban gyakran eltérő. Vegyük például a romákat, akiknek a kisebbségi státusa több régi és új tagállamban is elfogadott, s akiknek esetenként elismert, érvényes joguk van a kisebbségi oktatáshoz. Ez a jog azonban az oktatási praxisban nagyon sokszor nem valósul meg. Ezzel ellentétben az olyan kisebbségi csoportok, mint a Szlovákiában vagy Romániában élő magyarok élvezhetik a kisebbségnek járó oktatás előnyeit. (Románia tagfelvételre váró ország.)² A különbségek okai többértűek, egyaránt kihat rájuk a kisebbség és a többség kultúrája közötti kapcsolat, a kisebbségi csoportok státusa, továbbá (mint az a magyarok esetében is látható) az „anyaállamtól” kapott támogatás. A régi tagállamok őshonos lakosai szintén országonként változó lehetőségekkel bírnak. Míg a Finnországban és Svédországban élő lappok vagy a görögországi moszlim kisebbség hozzájuthat a nemzetiségi oktatáshoz az arra kijelölt régiókban, addig az írországi „utazók” (*travellers*)³ jóval kevesebb lehetőséghez jutnak. A kisebbségi iskoláztatás széles skálája magában foglalja továbbá az egy bizonyos területen élő, nyelvi kisebbséghez tartozók tanítását is. Ilyenek például a Szlovén Köztársaságban élő olaszok és magyarok, a Finnországban élő svédek és a Svédországban élő finnek.

Előfordul, hogy a kisebbségi státus elismerését és az azzal járó jogokat megtagadják vagy nagyon szigorúan korlátozzák. Franciaországban például a nemzeti egységet és államosítást szorgalmazó republikánus elvek az olyan speciális csoportjogok ellen dolgoznak, amelyek előnyösek lehetnének a „nemzeti” kisebbségek számára, mondjuk anyagi támogatást nyújtó kezdeményezések és a kulturális identitást védő törvények formájában. A legtöbb új tagállamban a kisebbségi státus elismerésének előfeltétele az állampolgári státus. Észtországban ebből az következik, hogy az összes nemzeti kisebbségnek több mint a felére nem érvényes a nemzeti kisebbség jogi definíciója, s ezért nem is részesül nemzetiségi jogokban. Ez sok orosz lakost érint, akik nem észtek állampolgárok. Ráadásul függetlenségük elnyerése óta a balti államok nehéz átmeneti időszakot élnek meg, mivel mindegyik állam a saját nyelvét szeretné az oktatás nyelvévé tenni. A szovjet uralom alatt az oktatási rendszer ellenezte az integrációs törekvéseket, és sok orosz nem tanulta meg annak az államnak az anyanyelvét, amelyben élt, mára pedig az lett a hivatalos nyelv. Jelenleg az orosz iskolák és pedagógusok nem minden esetben elég felkészültek arra, hogy az új rendeleteket a gyakorlatban megvalósítsák. Úgy tűnik, Észtország a legvitathatóbb megoldást választotta. Törvényileg tiltja a kétnyelvű iskolai előkészítő foglalkozásokat, és egyre fokozottabban törekszik az egynyelvű és egyfajta kultúrát támogató oktatási rendszer megvalósítására.

A régi és az új tagállamok közötti legszembetűnőbb különbség, hogy a *migráció* (munkaerő-vándorlás, a családtagok ezt követő költözése, a korábbi gyarmatokról történő bevándorlás és menekültek befogadása) következtében a legtöbb régi tagállam etnikai összetétele a 20. század második felében nagymértékben megváltozott, míg az újabb tagállamok etnikai összetétele stabilabb maradt. Sok régi EU-tagállam hosszú ideig csak nagyon nehezen törődött bele, hogy emigrációs befogadó országgá vált. Napjainkban a bevándorlók számára kidolgozott oktatási programok elsősorban az anyanyelven és a hivatalos nyelven történő ok-

² 2007-től már Románia is tagja az EU-nak. (A szerk.)

³ *Utazók* (*travellers*): Olyan személyek, családok, akik – többnyire lakókocsival – nomád életmódot folytatnak. Lehetnek ugyan valódi vándorcigányok, de a legtöbb esetben nem csak romákról van szó, hanem lakókocsival folyamatosan költözők, alkalmi munkából vagy szociális juttatásokból élő emberekről. (A ford.)

tatás segítségével próbálják előmozdítani az integrációt. Előfordul, hogy ezek a programok a kisebbségi kultúra és a vallás oktatását is tartalmazzák. Az utóbbi években a kisebbségi, valamint a többségi tanulók igényeit egyaránt figyelembe vevő interkulturális oktatást releváns és alapvető pedagógiai szemléletnek tekintik, de ez főleg a régi tagállamokra jellemző. Az interkulturális nevelés a diákok más kultúrákra vonatkozó ismereteinek elmélyítésére, a kultúrák megbecsülésére, az előítéletek csökkentésére törekszik, továbbá rámutat a világban létező kölcsönös függőség jelenségére. Ha magában foglalja az etnikai előítéletek ellenzését is, akkor éber, kritikus gondolkodásra ösztönöz a társadalmi egyenlőtlenségek eredetével és az intézményesített diszkriminációval kapcsolatban.

Amikor tehát összehasonlítjuk az etnikai kisebbségek iskoláztatására és az interkulturális oktatásra vonatkozó legutóbbi fejleményeket a régi és az új EU-tagállamokban, akkor a következőket állapíthatjuk meg.

- Eltérő módon közelítik meg
 - a bevett kisebbségek nemzetiségi iskoláztatását, a nemzetiségi iskolák vagy iskolai programok biztosítását, melyek az oktatást a nemzetiségi nyelven és kultúrán keresztül kínálják;
 - a nyelvi (és kulturális) programok biztosítását a bevándorlók és leszármazottaik részére;
 - az interkulturális oktatási szemléletet, mely egyaránt célozza a kisebbségi és a többségi tanulókat.
- A nemzetiségi iskoláztatás biztosítása a kisebbségek számára az adott kisebbségi nyelv/ fejlődésén belül számos régi tagállamban releváns kérdés, az új tagállamokban viszont a nemzetiségi oktatásnak ez a központi aspektusa.
- Néhány új tagállamban nincsen a nemzetiségi oktatásra vonatkozó törvény. Mások nem definiálják egyértelműen, hogy mit értenek az „etnikai kisebbség” és a „nemzeti kisebbség” megnevezésen. A „nemzetiségi” és „etnikai” kategóriák gyakran keverednek egymással, annak ellenére, hogy a legtöbb kisebbségi csoport generációk óta a szóban forgó országokban él, és nem bevándorlóként került oda. Ez a helyzet hasonló a régi tagállamokban tapasztaltakhoz, ahol nincsenek a kisebbségi státusz lényeges elemeire vonatkozó egységes szabályok.
- A bevándorlók integrációját segítő oktatási szemlélet (ami biztosítja az anyanyelven és a hivatalos nyelven történő tanítást) sokkal erőteljesebben él a régi tagállamokban. Az oktatóprogramok és a nyelvtanárok képesnek minősége nagymértékben eltérő.
- Úgy tűnik, hogy az új tagállamokban kisebb hangsúlyt fektetnek arra a tényre, miszerint az anyanyelvi oktatás elősegíti a hivatalos nyelv megtanulását.
- A minden diákot egyformán érintő interkulturális oktatás a régi tagállamokban központi kérdés. Ugyanakkor a koncepciókat nem mindig sikerül megfelelően kivitelezni. Ennek okai: az elégtelen pedagógusképzés, ami nem teszi lehetővé, hogy a tanárok szert tegyenek bizonyos interkulturális kompetenciára és a megfelelő oktatási anyagok hiánya.

Iskolai teljesítmény és egyenlőtlenség az oktatásban

Az egyes országok eltérő etnikai összetétele, heterogén besorolási és különböző oktatási rendszere miatt nehéz összehasonlítani az Európai Unió kisebbségeinek oktatási helyzetét. Ráadásul nagyon eltérőek a generációk óta ott élő és a bevándorló etnikai kisebbségek gyermekeinek a beiratkozására és iskolai teljesítményére vonatkozó iskolai adatnyilvántartások. Ezek a különbségek nemcsak a régi és az új EU-tagállamok között léteznek, hanem nagyon sok más ország között is. A régi és az új tagállamok mindegyike vezet valamilyen differenciált adatnyilvántartást arról, hogy az egyes oktatási szinteken milyen arányban iratkoztak be az etnikai kisebbségi csoportok tagjai. Ugyanakkor csak nagyon kevés ország tart nyilván adatokat az iskolai tanulmányokat befejezők számáról. Nagy általánosságban megállapítható, hogy a régi tagállamokban a bevándorló családokból származó diákok inkább a könnyebben elvégezhető, rövid ideig tartó képzést kínáló iskolatípusokat választják. Ezek a diákok rendszerint nagyobb számban maradnak ki, illetve gyakrabban tanácsolják el őket, mint az anyanyelvű, nem bevándorló családból származókat. Túlnyomó többségben vannak a szakmunkásképzőkben, az eltérő tantervű iskolákban és a hátrányos helyzetű környezetben épült oktatási intézményekben. Az anyanyelvű lakossághoz mérten általában rosszabb az iskolai teljesítményük, és ahogyan felsőbb osztályokba kerülnek, ez az arány csak tovább romlik. Az is igaz, hogy az összesített statisztikai adatok nem teszik lehetővé a helyzet pontos felmérését. Kiváltképp nehéz megállapítani az iskolai teljesítményben jelentkező eltéréseket egy kisebbségi csoporton belül és a kisebbségi csoportok között. Angliában az iskolai tanulmányok befejezésére vonatkozó differenciált adatok szerint bizonyos kisebbségi csoportok kevésbé teljesítenek jól, míg mások messze lehaladják a diákok többségét. A gyengén teljesítés „veszélyének” leginkább kitett tanulók a Karib-szigetektől elszármazott afrikaiak, a romák, az „utazók”, valamint a bangladesi és a pakisztáni diákok. A Kínából és Indiából származó tanulók ugyanakkor lényegesen jobb, sokszor átlagon felüli eredményeket érnek el.

Sok régi európai uniós tagállamban nincs elég adat az őshonos vagy nemzetiségi kisebbségek iskolai teljesítményéről. De még így is kimutatható, hogy bizonyos csoportok, mint például a moszlimok Görögországban, az írországi utazók vagy több országban a romák közel sem teljesítenek jól az iskolákban. Az új tagállamokban szintén hiányosak az etnikai kisebbségek iskolai teljesítményére vonatkozó adatok. Ennek ellenére közismert tény, hogy az oktatás szempontjából *leghátrányosabb csoport a romáké*. Túlnyomó többségben vannak jelen az eltérő tantervű iskolákban, óriási számban maradnak ki az iskolából, nagyon gyakran a kötelező éveken túl nem tanulnak tovább, és súlyos elszigeteltségben élnek. Ahhoz, hogy jobban megértsük az európai uniós tagállamokban élő etnikai kisebbségek oktatási helyzetét, differenciált adatokra és kutatásra van szükség. Amikor a különböző csoportok beiratkozási és iskolai teljesítményére vonatkozó statisztikát vizsgáljuk, elsősorban nem csupán az állampolgári státusra, az országban eltöltött évekre, nyelvi kompetenciára, etnikai hovatartozásra, nemi és *szocioökonomiai státusra*⁴ kellene figyelni, hanem azokra az okokra, amelyek miatt egy kisebbségi csoport kapcsolatba került a többségi lakossággal, illetve hogy milyen a kisebbségi és a többségi lakosság közötti kapcsolat.

⁴ Szocioökonomiai státusznak nevezzük a gyermek, a szülő társadalmi-gazdasági helyzetét, amelyet meghatároz a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, jövedelme, lakóhelye, lakáskörülményei stb. Ma már vizsgálatok sorával bizonyított, hogy a szocioökonomiai státusz befolyással van a diákok iskolai tanulmányi előmenetelére is. (A szerk.)

Mind a régi, mind az új tagállamokban a bevándorlók és az etnikai kisebbségek oktatását érintő legsúlyosabb kérdés e csoportok elszigeteltsége, és az, hogy közülük nagyon sokan tanulnak az eltérő tantervű iskolákban.

Az elszigeteltségnek az alábbi típusait különböztetjük meg:

- *osztályon belüli elkülönítés*, amikor egy iskolai osztályban különböző tanulmányi szintek alapján csoportosítják a diákokat
- *iskolán belüli elkülönítés*, amikor egy iskolán belül speciális kisebbségi osztályokat vagy kiegészítő osztályokat szerveznek
- *iskolák közötti elkülönülés*, a különböző *etnikai csoportok* területi vagy lakóhelyi elszigeteltsége következtében
- *iskolák közötti elkülönülés*, amit a „*hagyományos*” iskolák és az *eltérő tantervű iskolák* rendszere közötti különbség okoz
- *iskolák közötti elkülönülés*, amit az *állami* iskolák mellett a *magán*, az *alapítványi* és az *egyházi* iskolák szervezése okoz

A kisebbségek iskoláztatásának javítására és az interkulturális oktatás bevezetésére tett erőfeszítések ellenére is létezik egyfajta izolációs tendencia. Sok szülő írta be a gyereket olyan iskolába, ahol a kisebbségi tanulók száma alacsony, annak reményében, hogy egy kulturálisan homogén osztályban az oktatás minősége jobb. A kisebbségi tanulók tanításában kimerült vagy tőlük alacsony tanulmányi teljesítményt váró pedagógusok és iskolavezetők gyakran irányítják a kisebbségi tanulókat eltérő tantervű iskolákba vagy fejlesztő/speciális osztályokba. Vannak olyan kisebbségi családból származó gyerekek, akiket egyházi iskolába íratnak, mert a szülők el akarják kerülni az állami iskolák liberális rendszerét. Végezetül az iskola eljárási elvei, szerkezeti hiányosságai és a házon belüli izoláció mind hozzájárulnak az oktatás még további rétegződéséhez.

Az interkulturális oktatás és az etnikai kisebbségek iskoláztatásának lehetőségei és korlátai

A nemzetiségi oktatás, a bevándorlóknak szóló oktatási programok és az interkulturális nevelés más-más szemléletet alkalmaz, különbözőek a céljaik, és általában a kimenetelük és előnyei is eltérnek egymástól. A generációk óta az országban élő nemzeti vagy nyelvi kisebbségi csoportok oktatási programjai gyakran tűzik ki célul a kisebbségi nyelv és kultúra őrzését és támogatását. Előfordul, hogy emellett erős *bikulturális* (kettős kultúrájú) és *bi-lingvis* (kétnyelvű) irányultságot is képviselnek. A bevándorlók számára kialakított oktatási programok elsősorban a bevándorlók és leszármazottaik integrálására koncentrálnak, amit az anyanyelvükön és a hivatalos nyelven történő tanítással kívánnak elérni.

Az interkulturális nevelés, ami egyformán megcélazza minden diák oktatását, arra törekszik, hogy elmélyítse a diákok más kultúrákra vonatkozó ismereteit, növelje azok megbecsülését, csökkentse az előítéleteket, előmozdítsa a társadalmi egyenlőtlenségek és az intézményesi-

tett diszkrimináció kritikus szemléletét, valamint segítse a sokszínű kulturális perspektívákkal és gyakorlatokkal kapcsolatos diskurzust. A fenti szemléletek következményei és eredményei eltérőek. Ezzel összefüggésben két érdekes kérdés merül fel:

- A fent említett oktatási szemléletek milyen módon növelik az etnikai kisebbségek tanulmányi teljesítményét?
- Ezek a szemléletek mennyire alkalmasak a diákok felkészítésére egy kulturálisan sokszínű társadalomban való életre, és hogyan segítik a kulturális különbségek iránti tolerancia növelését?

A nemzetiségi oktatás egyik érdekes példája a romániai magyarok oktatását szolgáló rendszer. Annak ellenére, hogy sok elmélet hangsúlyozza a román közegbe integrált iskolarendszer fontosságát, a magyar kisebbség mégis kiemelkedő iskolai eredményeket ér el, és az iskolák elkülönítését a nemzetiségi kisebbség sokszor az asszimilálódás elkerülését segítő nélkülözhetetlen eszköznek tekinti. Egyfelől tehát úgy tűnik, hogy a romániai magyar nemzetiségi számára előnyös az elkülönítésen alapuló nemzetiségi oktatási rendszer. Az általános oktatási rendszerbe való integrálás nem minden esetben szükséges egy kisebbségi csoport sikeres oktatásához. Ebben az esetben például a feltételek megfelelőek ahhoz, hogy a kisebbségi csoport tagjai jól teljesítsenek az iskolában. Mindazonáltal meg kell említeni, hogy a legtöbb esetben az etnikai kisebbségek nem jutnak ilyen előnyös körülményekhez. Másfelől viszont megkérdőjelezhető, hogy egy államon belül az ilyen elkülönített rendszer hogyan hat az interkulturális párbeszédre és egyetértésre. Kérdéses, hogy az etnikai csoportok effajta intézményes elkülönítése a legjobb megközelítése-e a kisebbségi csoportok integrációjának. Igaz, hogy az orosz kisebbséget bizonyos fokon kényszerrel integráló észt politika szintén megkérdőjelezhető. Az Észtországon belül és a nemzetközi szinten elhangzott tiltakozások ellenére is úgy tűnik, hogy csak elenyésző kísérleteket tettek a kulturális és a nyelvi pluralitás előnyeinek megbecsülésére. Jelenleg még nem tudható, hogy a kisebbségi oktatás mostani megközelítésén fognak-e változtatni. Ha ez az állapot tartós marad, az a kisebbséghez tartozó gyerekek nagy részének tanulmányi előrehaladását súlyosan gátolja, s az etnikai feszültségek is tovább növekednek majd. Általában véve a bevándorlók számára kidolgozott nyelvvoktató programok fő célja a tanulmányi eredmények javítása. Mindamellet e programok minősége országról országra változik. A nyelvészek és a pedagógusok szerint a kisebbségi tanulók oktatásakor az új nyelv elsajátítását legjobban az anyanyelvnek és a hivatalos nyelvnek a tanításban használt kombinációja segíti. A befogadó ország nyelvének ismerete előfeltétele a tanulmányi haladásnak. Ennek ellenére az idevágó javaslatokat még mindig nem fogadják el az összes régi tagállamban. Sőt, Dánia például éppen a korábbi jó gyakorlatot változtatta meg, miszerint a kötelező oktatásban részt vevő minden bevándorló tanulóknak biztosították az anyanyelvi oktatást. 2002 után a helyi önkormányzatok már csak azon tanulók számára kötelesek anyanyelvi oktatást biztosítani, akik vagy valamelyik európai uniós tagállamból vagy az Európai Gazdasági Közösség területéről vagy a Feröer szigetekről vagy Grönlandról származnak. Sok, úgynevezett „harmadik országbeli”, EU-n kívüli nemzetiség többé nem élvezi ezt a jogot. Ráadásul sok régi tagállamban igen alacsony szintű a nyelvtanárok képzése, s ez vonatkozik az anyanyelvet és az idegen nyelvet megfelelő képesítés vagy engedély nélkül oktató tanárookra is. Olaszországban például sok iskola kényszerült

„kulturális és nyelvi közvetítők”⁵ alkalmazására, akik külsőként segítik a nyelvhasználatban azokat a tanulókat, akik még csak rövid ideje élnek az országban. Ezek a közvetítők gyakran nem rendelkeznek megfelelő képezéssel. Úgy tűnik, nincsenek egységes előírások, melyek az olasz nyelv idegen nyelvként való tanítására szakosodó pedagógusok képzését szabályozná. Az új EU-tagállamok bevándorlók számára kidolgozott oktatási programjai sokszor gyenge minőségűek. Ennek oka részben, hogy ezekben az országokban a bevándorlás viszonylag új jelenség. Megállapítható, hogy a megfelelő iskoláztatási programok elősegítik a bevándorlók tanulását és a magasabb képzettségi szint elérését. Azt azonban nehéz felmérni, hogy az iskoláztatási programok milyen mértékben mozdítják elő az interkulturális egyetértést. Feltételezhető, hogy az integrálásra törekvő intézkedések, úgymint a pedagógusteamek bevezetése vagy az egész osztályt (és nemcsak a nemzetiségieket) tanító bilingvis pedagógusok alkalmazása jobban megfelelnek a fenti céloknak.

Alkalmos-e az interkulturális szemlélet a bevándorló és az etnikai kisebbség képzettségi szintjének emelésére? A múltban a saját társadalmukon belül függőségi helyzetet megélt kisebbségi csoportok tagjai napjainkban is komoly nehézségekkel küzdenek, amikor kulturális és nyelvi határokat kell átlépniük, pedig ez nélkülözhetetlen a tanulmányi sikerek eléréséhez. Azok a bevándorlók, akik társadalmi diszkriminációnak voltak kitéve, akik hátrányba kerültek a munkaerőpiacon és akiknek a társadalom szerkezetén belül jelentkező egyéb akadályokkal is meg kellett küzdeni, könnyen elhithetik magukkal, hogy a tanulás nem segít a társadalomban való előrelépésben. Joggal kérdezhetjük, hogy az interkulturális oktatás pozitív hatással van-e arra, amit JOHN U. OGBU *közösségi erő*knek nevez, és segíti-e a kisebbségek iskolai szereplésének javulását. Természetesen az interkulturális oktatásnak többféle koncepciója és gyakorlati megvalósítása van. Ráadásul nagy a szakadék a pedagógiai értekezések és elméletek és azok mindennapi, iskolai gyakorlatban történő megvalósítása között. Véleményem szerint az interkulturális oktatás csak egy bizonyos fokig segítheti a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók tanulmányi eredményeinek javulását. Pozitív hatás akkor valósul meg, ha a pedagógusok az interkulturális kérdéseket illetően megfelelő képzésben részesülnek, és ennek következtében nagyobb elvárással tekintenek a kisebbségi diákok teljesítményére. Lényeges továbbá, hogy *a nyelvi különbségeket ne kezeljük intellektuális hiányosságként, és a pedagógusok a kisebbségi szülőkkel közösen keressék bizonyos problémák megoldásait*. Mindazonáltal szükséges egyéb, a szerkezetet érintő kísérő intézkedések bevezetése is, úgymint *jól képzett, teamben dolgozó pedagógusok alkalmazása, bilingvis pedagógusok és a kisebbségi csoportból származó asszisztensek foglalkoztatása, kisebb létszámú osztályok indítása, valamint ingyenes iskola előtti és iskola utáni foglalkozások biztosítása*. Viszont az oktatás önmagában még nem old meg minden problémát. Amíg nem biztosítunk egyenlő esélyeket a munkavállalásban és a lakáskörülményekben, valamint nem biztosítjuk az egyenlő politikai jogokat, addig az oktatás hatása csak korlátozott lehet.

Végezetül vizsgáljuk meg, hogy miként tudja felkészíteni a diákokat az interkulturális oktatás a kulturálisan sokszínű társadalomban való életre, és vajon sikerül-e segítenie a kulturális különbségek iránti tolerancia és tisztelet növekedését? Az interkulturális oktatási szemlélet kritikusai felhívják a figyelmet arra, hogy ne essünk a kultúrák „egységes egészként” kezelésének csapdájába, kérik, hogy hagyjunk fel a kulturális pluralizmus járulékos modelljeivel,

⁵ *Kulturális és nyelvi közvetítőknek* nevezzük azokat a személyeket, akik a kisebbségi helyzetben lévő, migráns, bevándorló családok gyermekeinek iskolai beilleszkedését, nyelvtanulását segítik. Mind a pedagógusok, mind a szülők és a gyerekek problémáinak megoldásában igyekeznek közreműködni. Tagjaik gyakran már rég az országban élnek, az adott etnikai kisebbség köréből kerülnek ki. (A szerk.)

és óvakodjunk a kisebbségi tanulókat érintő esetek kulturális megközelítésű magyarázatától. Mi több, azt kérik, hogy ismerjük el a kultúrák heterogenitását és átalakulását, az erőviszonyok fontos társadalmi szerepét és a társadalmi egyenlőtlenségek relevanciáját. E követelményeknek a mindennapi iskolai gyakorlatba, a pedagógusképzésbe, a tanterv- és tankönyvírásba való átültetése igen nehéz feladat.

Az interkulturális oktatás támogatja a kulturális pluralizmust, ha

- a tanításba más perspektívákat is integrálunk, és nem csak a többségi szemléletet tanítjuk;
- az „ők” és a „mi” szembeállításának elkerülésével tanítunk a kisebbségi kultúrákról;
- kerüljük a kulturális sokszínűséget figyelmen kívül hagyó nacionalista nézeteket;
- lehetőséget adunk mind a kisebbségi, mind a többségi csoportok tagjainak, hogy kritikusán szemlélhessék saját kultúrájukat, és felismerjék annak összetettségét;
- felhívjuk a figyelmet a diszkriminációra és a társadalmi egyenlőtlenségekre.

Mindent egybevetve úgy tűnik, hogy a régi és az új tagállamokban a kisebbségi iskoláztatással és interkulturális oktatással kapcsolatos hasonlóságokat és különbségeket érintő kutatás, ismeretanyag és vitalehetőség igen hiányos. Minden érintett fél nagy hasznát látná az intenzívebb kutatásnak és az országok közötti eszmecserének. Következésképpen a kutatóknak, gyakorló szakembereknek és az eljárások, irányelvek kidolgozóinak egyaránt jobb tájékoztatásra van szükségük a különböző országokban az etnikai kisebbségek oktatási helyzetére vonatkozó jelenleg elfogadott ismeretanyagról. Ismerniük kell továbbá a gyenge tanulmányi teljesítményből származó hátrányoknak leginkább kitett csoportok helyzetének javítását szolgáló sikeres eljárásokat, a diszkriminációs és az elszigetelő tevékenységeket csakúgy, mint az új iskolai programokat, kezdeményezéseket és eljárásokat, melyek az oktatásban a kulturális pluralizmus jelenségét támogatják.

IRODALOM

LUCIAK, M. (2004): *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 Member States of the European Union on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Vienna. Elérhető: <http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/comparativestudy/CS-Education-en.pdf>

LUCIAK, M. – BINDER S. (2005): *National strategies for minority schooling: a comparative analysis. Report submitted on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Vienna, Elérhető: http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/RAXEN/4/edu/CC/EDuc.%20CS_EDU_CC.pdf

Pieter Batelaan – Fons Coomans

Az interkulturális nevelés nemzetközi alapjai, beleértve az antirasszista és az emberi jogi nevelést is¹

„A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes etnikai és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot és az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenységét.”

*Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata,
26. cikkely, 2. bekezdés*

(ENSZ, 1948. december 10.)

Előszó

A népcsoportok és egyének növekvő mobilitása a társadalmak demográfiai és kulturális összetételének gyors változását eredményezte. Az etnocentrikus, a rasszista és az idegengyűlölő magatartás komolyan veszélyeztetik nemcsak számos társadalom életét és jólétét, hanem az emberi méltóságot és az egyén megbecsülését is. A kormányok és nemzetközi szervezetek, nevezetesen az ENSZ és az Európa Tanács többszörösen és határozottan leszögezték, hogy elsődleges feladat a rasszizmus, a diszkrimináció és az idegengyűlölet minden formájának, valamint az ehhez kapcsolódó intolerancia gyors és átfogó kiküszöbölése. Ezzel kapcsolatban az interkulturális nevelés döntő jelentőségű, ezért megvalósítását minden rendelkezésre álló eszközzel támogatni kell annak érdekében, hogy elősegítsük a nemzetek, csoportok és egyének közti tolerancia, kölcsönös megértés és megbecsülés létrejöttét. Számos, Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának filozófiájára és tartalmára építő nemzetközi dokumentum tovább bővíti a Nyilatkozat által kihirdetett közös szabályokat, és hangsúlyozza az oktatás és a nevelés jelentőségét, ami e szabályok gyakorlati kivitelezésének hatékony eszköze. Sajnálatos tény, hogy a legtöbb nemzetközi dokumentumot nem sokan ismerik, s gyakran tudomást sem vesznek róluk. A PIETER BATELAAN ÉS FONS COOMANS által összeállított

¹ PIETER BATELAAN – FONS COOMANS (1995): *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. Council of Europe, Strasbourg, International Association for Intercultural Education, Hilversum, International Bureau of Education, Geneva, 5–17.

kiadvány nagy érdeme, hogy ezt a hiányt és mellőzést némiképpen megszüntetni igyekszik. Az interkulturális nevelés szükségessége és jelentős lehetőségei miatt BATELAAN és COOMANS összegyűjtötték az ENSZ-hez, az UNESCO-hoz, az EBESZ-hez és az ET-hez tartozó tagállamok kormányai által elfogadott és aláírt idevágó dokumentumokat. Továbbá rámutattak, hogy ezek a jogi eszközök nem csupán magasztos ideálokat tükröznek, hanem konkrét elköteleződést is jelentenek. Mindkét szerző rendkívül hatékonyan elemzi az interkulturális nevelésről szóló nemzetközi dokumentumok jogi jellegét és társadalmpolitikai hatásait. Azt kívánom, hogy ez a kiadás minél több eljárást kidolgozó szakember, pedagógus és nevelő kezében forduljon meg. Ajánlom referenciaműként, valamint a tájékoztatás, a motiváció és az iránymutatás forrásaként történő kiterjedt és gyakori alkalmazását.

Theo van Boven²

* * *

Fons Coomans

Az interkulturális nevelésről szóló nemzetközi dokumentumok jogi jellege³

Bevezető

A nevelés a nemzetközi közösség egyik alapvető ügye, különösen, ami az emberi jogokat, az esélyegyenlőséget, a kulturális sokszínűséget és a multikulturális társadalmak oktatásügyét illeti. 1948 óta több nemzetközi jogi szöveg került elfogadásra, mely az interkulturális nevelés támogatására is kitér. Ezek a szövegek többnyire a nemzetközi szervezetek (ENSZ⁴, UNESCO⁵,

² Professzor of Law and Member of the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination.

³ FONNS COOMANS (1995): The legal character of international documents on intercultural education. In: PIETER BATELAAN – FONNS COOMANS (1995): *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. Council of Europe, Strasbourg, International Association for Intercultural Education, Hilversum, International Bureau of Education, Geneva, 5–17.

FONNS COOMANS a Limburgi Egyetem munkatársa. Ez az írás az Interkulturális Nevelés Nemzetközi Szövetsége (IAIE), Sumatrallaan, NL-1217 GP Hilversum, az UNESCO Nemzetközi Nevelési Hivatal és az Európa Tanács együttműködésével készült el.

⁴ ENSZ: Egyesült Nemzetek Szövetsége, a világ országait átfogó egyetemes intézmény. Alapvető célja: a béke és a biztonság megőrzése, az emberi és a szabadságjogok tiszteletben tartása, a nemzetek közötti együttműködés elősegítése. Az utóbbi években megnőtt a szerepe a fegyveres konfliktusok kezelésében, a békefenntartásban. (A szerk.)

⁵ Az UNESCO az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete. Céljai közé tartozik: az írástudatlanság elleni küzdelem, az alapfokú oktatás általánossá tétele, a kiskorúak jogvédelme, az emberiség kulturális örökségének megőrzése. (A szerk.)

Európa Tanács⁶) által kidolgozott jogi eszközök kategóriájába tartoznak. Az emberi jogokra szakosodott jogászok feltehetően jól ismerik ezeket az anyagokat, viszont a nyilvánosság, valamint az interkulturális nevelés területén dolgozó szakemberek és politikusok kevésbé tájékozottak az idevágó jogi szövegekben. A nemzeti törvénykezésben és a hivatalos irányvonalakban csak nagyon ritkán lehet találkozni a nemzetközi szabályokra való hivatkozással. Jelen fejezetben szeretnénk felvázolni az interkulturális nevelésről szóló nemzetközi dokumentumok jogi jellegét annak a kérdésnek a megválaszolására érdekében, hogy mennyire fontosak ezek a szövegek az interkulturális nevelés támogatása szempontjából. A következő jogi kérdésekre keressük a választ: először is, ezek a dokumentumok milyen kötelezettségeket tartalmaznak a kormányok részére, ha egyáltalán kötelezik őket valamire? Másodsor: mennyire értékesek a diákok, szülők, pedagógusok, iskolák, főiskolák, egyetemek és civil szervezetek szempontjából? A Bevezetőt követő alfejezet néhány mértékadó nemzetközi emberi jogi dokumentum rövid elemzését tartalmazza az interkulturális nevelés szemszögéből. A következő alfejezet a nemzetközi jogi eszközök jogi jellegét tárgyalja, külön tekintettel az egyezményekre, ajánlásokra és az ún. „politikai” dokumentumokra. Végezetül néhány, a dokumentumok mindennapi gyakorlati értékére vonatkozó megjegyzést közöl.

Mértékadó nemzetközi dokumentumok

Minden nevelésről szóló nemzetközi dokumentum alapja *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*, amelyet az ENSZ közgyűlése 1948. december 10-én fogadott el. Elvileg nem kötelező érvényű jogi eszköz, de hatálybalépése óta széles körű jóváhagyást és elfogadottságot élvez. A Nyilatkozat 26. cikkelye a tanuláshoz való jogról szól. A 2. bekezdés a nevelés céljairól a következőt mondja:

„A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes etnikai és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot, és az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenységét.”

E bekezdés néhány eleme, mint az emberi személyiség teljes fejlődése és az emberek közötti megértés, tolerancia, barátság előmozdítása, igen jelentős az interkulturális nevelés szempontjából is. 1948 óta ezt a bekezdést számos más nemzetközi emberi jogi dokumentum is idézte, illetve kifejtette. Ezen szövegek némelyike *egyetemes jellegű*, és az ENSZ vagy az UNESCO keretében látott napvilágot, mások *regionális jellegűek*, és az Európa Tanács vagy az Amerikai Államok Szervezete⁷ keretében megfogalmazódtak meg. Az alábbiakban röviden tárgyalunk néhányat a releváns szövegek közül.

„A rasszista megkülönböztetés minden formájának megszüntetését szolgáló nemzetközi egyezmény” foglalkozik a rasszista megkülönböztetést eredményező előítéletek elleni

⁶ *Európa Tanács*: az 1949-ben létrejött szervezet célja az európai örökség és a demokratikus értékek védelme, valamint az európai együttműködés előmozdítása. Eddig mintegy 120 egyezményt és megállapodást hagytak jóvá, köztük a legfontosabbak, pl. az Európai Emberi Jogi Konvenció elfogadása a tagság feltétele. (A szerk.)

⁷ *Amerikai Államok Szervezete*: célja az amerikai kontinens békéjének és biztonságának garantálása, a demokrácia védelme a be nem avatkozás tiszteletben tartásával. (A szerk.)

küzdelem fontos ügyével (*Függelék, 3⁸⁸*). Ezen előírás szerint az aláíró országok vállalják, hogy azonnali hatékony intézkedéseket hoznak létre az oktatás, nevelés, kultúra és tömeg-tájékoztatás területén annak érdekében, hogy – többek között – előmozdítsák a nemzetek, rasszok, illetve az etnikai csoportok közötti kölcsönös megértést, toleranciát és barátságot. Más egyetemes szövegek is párhuzamba hozhatók az Egyetemes Nyilatkozat 26. cikkelyének 2. bekezdésével, mint a *Gazdasági, szociális és kulturális jogokról szóló nemzetközi egyezség* 13. cikkelyének 1. bekezdése⁹ (*Függelék, 1**) vagy az *UNESCO Nevelésben való diszkriminációellenes egyezményének* 5. cikkelye¹⁰ (*Függelék, 4**). Egy újabb keletű példa a *Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény*. Tekintettel a nevelés kulturális szempontjaira, az egyezmény 29. cikkelye több új elemet is tartalmaz, melyek hiányoznak a régebbi szövegekből¹¹. Egy másik nemrég elfogadott eszköz a „*Minden vendégmunkás és családtagjai jogainak védelméről*” szóló nemzetközi egyezmény. Ez az egyezmény olyan előírást is tartalmaz, mely kitér a nevelés jelentőségére a vendégmunkás családoknak a munkavállalás államában történő integrálása szempontjából¹². Külön figyelmet érdemel a „*Nemzeti vagy etnikai, vallási, nyelvi kisebbséghez tartozó személyek jogairól*” szóló nyilatkozat is. Az ENSZ közgyűlése sokéves tárgyalás után fogadta el ezt a nyilatkozatot egy politikailag érzékeny ügyről, a kisebbségek jogairól. A nyilatkozat 4. cikkelyének 4. bekezdése az adott ország kisebbségi és többségi lakói közötti egyetértés neveléssel történő előmozdítására irányul (*Függelék, 10^{*13}*). Végül megemlítendő a „*Vallási vagy hitbeli meggyőződésekkel szembeni intolerancia és megkülönböztetés minden formájának megszüntetéséről*” szóló nyilatkozat is (*Függelék, 10**). Ebben arról van szó, hogy a gyermekeket úgy kellene felnevelni, hogy mások vallásszabadságát és hitvallását tiszteljék, annak teljes tudatában, hogy energiájukat és képességeiket embertársaink szolgálatának kellene szentelni. Megemlítik, hogy mindez világosan kapcsolódik az interkulturális neveléshez.

Az UNESCO keretében is több fontos szöveget fogadtak el az interkulturális nevelés elősegítésére. 1974-ben az UNESCO közgyűlése elfogadta az „*Ajánlás a nemzetközi megértésre és együttműködésre, valamint az emberi jogi és alapszabadságokra vonatkozó nevelésről*” című dokumentumot (*Függelék, 7**). Ezen ajánlás III. része egy hivatkozással kezdődik a nevelésnek az Egyetemes Nyilatkozat 26. cikkelyének 2. bekezdése szerinti céljairól. Majd az oktatáspolitikai irányelveinek felsorolása következik. Ezen irányelvek egyike a minden nemzet iránti megértés és tisztelet, beleértve kultúrájukat, civilizációjukat, értékeiket és szokásaikat, a hazai etnikumok és más országok kultúráit. A 17. bekezdés is az interkulturális nevelés-

⁸ A zárójelben levő számok a *Függelék*ben felsorolt dokumentumokra hivatkoznak.

⁹ Lásd ennek hasonmását: az Amerikai Emberi jogi Egyezmény Jegyzőkönyve (San Salvadori Jegyzőkönyv) 13. cikkelyének 2. bekezdését, melyet 1988. november 14-én fogadtak el, és hasonló megfogalmazást használ.

¹⁰ Elfogadta: az UNESCO közgyűlése 1960. december 15-én. Aznap a közgyűlés egy ajánlást is elfogadott ugyanebben a témakörben. Az egyetlen különbség az, hogy ellentétben az egyezménnyel, az ajánlás jogilag nem kötelező dokumentum.

¹¹ A 29. cikkely 1. c) bekezdése így szól: „Az aláíró államok megállapodnak abban, hogy a gyermek nevelése során tudatába kell vésni a szülei, saját kulturális azonossága, nyelve és kultúrájának értékei iránti tiszteletet, valamint annak az országnak, amelyben él, továbbá esetleges származási országának a nemzeti értékei iránti és a sajátjától különböző kultúrák iránti tiszteletét.”

¹² A 45. cikkely 2. bekezdése így szól: „A munkavállalás országai, együttműködve a származás országáival, szükség szerint olyan politikát folytatnak, mely elősegíti a vendégmunkás gyermekének a helyi iskolarendszerbe történő integrálását, kiváltképp a helyi nyelv megtanítása tekintetében.” Lásd a cikkely 3. bekezdését is.

¹³ A 4. cikkely 4. bekezdése így szól: „Szükség szerint az államoknak meg kell hozniuk azokat az intézkedéseket, melyek lehetővé teszik a területükön élő kisebbségek történelmével, hagyományaival, nyelvével és kultúrájával kapcsolatos ismeretek gyarapítását. A kisebbséghez tartozó személyeknek megfelelő lehetőségekkel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy az egész társadalomról ismereteket szerezhessenek.”

re utal, miszerint az UNESCO tagállamainak a nevelés különböző szintjein és típusaiban elő kellene mozdítaniuk a különböző kultúrák, az egymásra gyakorolt hatásuk és a szokások tanulmányozását a kulturális különbségek kölcsönös megbecsülése érdekében. 1978-ban az UNESCO elfogadta, és ünnepélyesen kihirdette a „Rasszokról és a rasszista előítéletekről” szóló nyilatkozatot (Függelék, 8*). E nyilatkozat szerint az államok a felelősök azért, hogy az összes ország oktatási erőforrásait a rasszizmus elleni harc szolgálatába állítsák. Ennek érdekében az államoknak minden intézkedést meg kell hozniuk, ideértve az ehhez szükséges jogi háttér kidolgozását is.

Az *Európa Tanács* több éven át nagyon tevékeny volt az emberi jogok tanításának előmozdítása érdekében. 1978 óta a Tanács miniszteri bizottsága több, a tagállamoknak címzett ajánlást fogadott el a témában. Mindjárt az első ajánlás egy nyilatkozat volt, az emberi jogoknak iskolai és egyéb képzési intézmények tantervei keretében történő tanításáról (Függelék, 11*)¹⁴. Az interkulturális nevelés elősegítése szempontjából egy másik érdekes szöveg az „Intoleranciáról mint a demokrácia veszélyeztetéséről” szóló nyilatkozat. Ezen nyilatkozat alapján a miniszteri bizottság döntése értelmében megfelelő „tudat kialakulását kell elősegíteni az emberi jogok követelményeivel és a demokratikus társadalomban e jogokból fakadó felelőségekkel kapcsolatban, és evégett, az emberi jogokra való nevelés mellett, az oktatási intézményeket ösztönözni kell – általános szinttől felfelé – a mások kultúrájának és értékeinek aktív megértését és tiszteletét szolgáló légkör megteremtésére” (Függelék, 12*). 1984-ben a miniszteri bizottság elfogadott egy a tagállamoknak szóló ajánlást a vendégmunkások második nemzedékéről (Függelék, 13*). Az ajánlás szerint a tagállamok kormányainak a lehető legmesszebb menően támogatniuk kellene a vendégmunkások második nemzedékének oktatásügyi és kulturális fejlődését. Ahol ez lehetséges, a befogadó ország és a vendégmunkás hazája közti kölcsönös együttműködés keretében kellene megvalósítani a támogatást. Ajánlatos továbbá a kormányoknak felismerni, hogy az interkulturális nevelésnek az általános nevelés egyik elemeként is jelentős szerepe van. Az interkulturális nevelés megvalósítását nem csak a tanterven belül kell elősegíteni; a hatékony nevelés egyik előfeltétele, hogy a pedagógusok ismerjék meg a témakört, és gyűjtsék a vonatkozó tapasztalatokat. E cél elérésének érdekében a miniszteri bizottság ajánlást fogadott el a pedagógusképzésről az interkulturális megértésre nevelés tekintetében, kivált a migráció összefüggésében (Függelék, 14*). A bizottság ajánlja a kormányoknak, hogy az interkulturális szempontokat és a különböző közösségek közti kölcsönös megértést emeljék be a pedagógusok alapképzésébe és továbbképzésébe. Ezután az ajánlás felsorol néhány módszert, melyekkel a fenti javaslat a gyakorlatban is megvalósítható.

Utolsóként két szövegre szeretnénk utalni, melyeket az *Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet* (EBESZ) keretében fogadtak el. Az EBESZ egy többé-kevésbé állandó egyeztetési folyamatnak biztosít keretet az európai államok, az USA és Kanada részvételével – ez az ún. *helsinki folyamat* –, ami biztonsági és emberi jogi ügyekről, valamint a gazdasági együttműködésről szól. 1990-ben a részt vevő államok képviselői megállapodtak abban, hogy saját alkotmányos rendszerüknek megfelelően nemzeti, regionális és helyi szinten erősíteniük kell a megértést és a toleranciát, kivált az oktatás, a kultúra és a tájékoztatás terén. Továbbá vállalták, hogy a nevelés célkitűzéseit illetően különös figyelmet fordítanak az etnikai cso-

¹⁴ Lásd úgyszintén az R(B5)7. sz. „Ajánlás az emberi jogok iskolákban történő tanításáról és tanulásáról”-t, amelyet a miniszteri bizottság 1985. május 14-én fogadott el. Ezzel az utolsó ajánlással kapcsolatban lásd H. STARKEY: The Council of Europe Recommendation on the Teaching and Learning of Human Rights in Schools, a H. Starkey által szerkesztett kötetben: *The Challenge of Human Rights Education*. London, 1991, 20–39.

portokkal szembeni előítélet és gyűlölet problémájára és a különböző civilizációk és kultúrák iránti tisztelet kifejlesztésére (*Függelék, 16**). 1992-ben az EBESZ-tagok állam- vagy kormányfői csúcstalálkozót tartottak Helsinkiben, ahol ünnepélyesen elfogadták a Helsinki Csúcs Nyilatkozatát. Az emberi jogok ügyében kifejtett elkötelezettség és együttműködés elmélyítése céljából a részt vevő államok megegyeztek, hogy fontolóra veszik a diszkriminációmentes és interkulturális megértés előmozdításához szükséges kedvező feltételek megteremtését szolgáló programok kidolgozását, melyek az emberi jogok oktatására, helyi akciókra, valamint interkulturális képzésekre és kutatásokra összpontosulnak (*Függelék, 17**).

Mindent egybevetve elmondható, hogy a nevelési szándékok, egyezmények és ajánlások szilárd jogi alapokon állnak. Az emberi jogok oktatására és az interkulturális nevelésre számos hivatkozás található a fent tárgyalt nemzetközi dokumentumokban. Fontos megjegyezni, hogy némelyik jogi eszköz körülhatárolt csoportok (gyermekek, vendégmunkások és kisebbségek) jogairól szól. Erre azért van szükség, mert a közfelfogás szerint ezek a csoportok különleges védelmi intézkedésekre szorulnak. A vizsgált szövegek lefektetik az erre vonatkozó oktatáspolitikai céljait és/vagy irányvonalait. Az emberi jogi nevelés általános szabályait megállapodásokban kötötték ki. Az interkulturális nevelés tárgyában az ajánlások gyakorlati irányelveket is tartalmaznak, ám elvileg ezek nem kötelezőek. E szövegek jogi státusa tehát még nem tisztázott. Milyen kötelezettségeket támasztanak az államokkal szemben? A következő alfejezet erre keresi a választ.

A nemzetközi jogi eszközök jogi jellege

[...]

Megállapodások. A megállapodások *nemzetközi szerződések*, amelyeket az államok *írásos* formában kötnek, és a nemzetközi jog fennhatósága alá esnek.¹⁵ Az ilyen jellegű szerződéseket *egyezménynek* vagy *szövetségnek* is szokták nevezni. Egyezményeket azok az államok köthetnek, amelyek a nemzetközi jog alanyai. Elfogadott tény viszont, hogy a konföderációs államoknak szintén jogukban áll megállapodást kötni, amennyiben ezt a konföderációs alkotmány megengedi. A megállapodás a szerződő felekre nézve – akik azt jóhiszeműen aláírják – *pacta sunt servanda*¹⁶ kötelező erejű. Ez azt jelenti, hogy a megállapodás *jogi kötelezettségeket jelent* az államok számára. Amikor egy adott állam csatlakozik egy megállapodáshoz, meg kell bizonyosodnia arról, hogy képes-e és szándékában áll-e teljesíteni az egyezmény előírásait. A nemzeti törvénykezésnek, politikának és joggyakorlatnak összhangban kell lennie a megállapodás szövegével és szellemével. Ha egy állam új törvényt kíván hozni vagy politikáján változtatni akar, az egyezmény szabályait ebben meghatározó kritériumnak kell tekinteni. Minden állami szervnek szavatolnia kell, hogy a megállapodás szabályaival összhangban jár el. A legtöbb, az emberi jogok területével kapcsolatos megállapodás egyfajta nemzetközi felügyeleti eljárásról rendelkezik, mint például egy beszámolóli folyamat az adott nemzetközi szakértői testületnek. E beszámolólnak ki kellene térniük arra, hogy a megállapodás előírásainak teljesítése érdekében az illető tagállamok milyen intézkedéseket hoztak és ezek az intézkedések hogyan haladnak. A beszámolók olyan tényezőkről és nehézségekről is említést tehetnek, amelyek az egyezményből fakadó kötelezettségek teljesítésének

¹⁵ Lásd az 1969. évi Bécsi Egyezménynek a megállapodásokról szóló törvényét: 2. cikkely 1. a) pont.

¹⁶ Lásd a Bécsi Egyezmény megállapodásokról szóló törvényének 26. cikkelyét.

mértékére hatnak ki.¹⁷ Az emberi jogi megállapodások gyakran bizonyos mérlegelési hatáskört biztosítanak az államoknak arra vonatkozóan, hogy miképpen tudnak legjobban eleget tenni a szabályoknak. Ez még nem jelenti azt, hogy ezek a megállapodások engedékenyek. Ellenkezőleg: a kötelezettség fennáll, de a megfelelő módszerek kiválasztása az államokra van bízva. A legtöbb esetben az interkulturális nevelésre is kitérő egyezmények előírásai nem önbeteljesítőek; ezeket a tagállam saját törvényi és közigazgatási hatáskörében kell végrehajtani.¹⁸

Ajánlások. A nemzetközi szervezetek (ENSZ, UNESCO, ET) körében megszokott gyakorlat az ajánlások kidolgozása és elfogadtatása. Az ajánlás általában a nemzetközi szervezet által kiadott, *kötelezettség nélküli javaslat*. Az ajánlások címzettjei szokás szerint azoknak a nemzetközi szervezeteknek a tagjai, amelyeket az ajánlás jogilag nem kötelez.¹⁹ Az ajánlásokat a nemzetközi szervezet keretében a tagállamok képviselői készítik elő, s ehhez segítséget kapnak a szervezet titkárságától. A határozatok elfogadáshoz általában elegendő az egyszerű szavazati többség; az egyetemes nemzetközi szervezet (ENSZ, UNESCO) keretében egyhangúan elfogadott határozatok hordereje meglehetősen nagy, mivel ezek az ajánlások az általános vélekedést képviselik. Ennek egyik példája az UNESCO 1974-es, a „Nemzetközi kölcsönös megértésre nevelésről” szóló ajánlása. A legtöbb esetben az ajánlások felszólítják az államokat, hogy az ott felsorakoztatott kikötések szerint cselekedjenek; ez gyakran egy adott politikai irányvonal átültetését vagy a nemzeti törvénykezés módosítását jelenti. Gyakran a megfogalmazás is tükrözi, hogy az ajánlás előírásai nem kötelező erejűek; ha a határozat a *kellene* szót használja a *kell* helyett, bizonyos engedékenységet jelez. Egy olyan állam, amely aktívan támogatta az ajánlás kidolgozását, és amelyik meg is szavazta azt, sokkal inkább elkötelezi magát mellette, bár így sem vállal formális kötelezettséget.

Az ajánlás, bár jellegénél fogva nem kötelez, mégis magával von bizonyos jogi következményeket, hiszen tagsági viszonyánál fogva a nemzetközi szervezet minden egyes tagja köteles jóhiszeműen együttműködni a szervezet céljainak megvalósításában. Ez azt jelenti, hogy az államok mégsem nézhetik semmibe az annak a szervezetnek a keretében kidolgozott ajánlást, amelynek a tagjai. Éppen ellenkezőleg, az államok vállalják, hogy komolyan tanulmányozzák a szervezet ajánlásait, és azokat az illetékes nemzeti hatóság tudomására hozzák. Amennyiben az ajánlás javaslatainak nem tudnak megfelelni, azt indokolniuk kell.²⁰ Az ajánlások alkalmazását elősegíti, ha az államok belátják, hogy szabályokra, szabályozásra szükség van vagy ha az ajánlással összhangban való eljárásra gyakorlati igény jelentkezik. Egy ilyen igény megléte szubjektív kérdés, mivel ennek megítélése az érintett kormányok mérlegelési hatáskörébe tartozik.²¹ Néhány esetben a nemzetközi szervezetek alapszabálya ajánláson keresztül kötelezi a tagállamokat bizonyos intézkedések meghozatalára. Például az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága ajánlásokat terjeszthet tagjai kormányai elé, és kérheti azoktól,

¹⁷ Az önbeteljesítés azt jelenti, hogy a megállapodás közvetlen hatással van a nemzeti jogrendszerre, illetve az egyének közvetlenül támaszkodhatnak az előírásaira. Az egyezmény előírásai közvetlen jogokkal ruházzák fel az egyéneket.

¹⁸ Lásd a „Megkülönböztetés minden formájának megszüntetését szolgáló nemzetközi egyezmény” 9. cikkelyét; az UNESCO-nak a „Nevelésben való megkülönböztetés elleni egyezménye” 7. cikkelyét; a „Gazdasági, szociális és kulturális jogokról szóló nemzetközi egyezmény” 16. és 17. cikkelyét; a „Gyermekjogokról szóló egyezmény” 44. cikkelyét.

¹⁹ Lásd H. G. SCHERMERS (1980): *International Institutional Law*. Alphen aan den Rijn, 598–599.

²⁰ Lásd P. DE VISSCHER: *Valeur et Autorité des Actes Organisations Internationales*, az R. J. DUPUY szerkesztette kézikönyvben: *Manuel sur les Organisations Internationales*, Dordrecht 1988, 307. 322–323.

²¹ Lásd Schermers, 605.

hogy tájékoztatásuk a bizottságot az adott ajánlásra foganatosított intézkedésekről.²² Egy másik példa az UNESCO alapszabálya IV. cikkelyének 4. bekezdése, ami a tagállamokat arra kötelezi, hogy saját illetékes hatóságainak az elfogadásukat követő egy esztendőn belül terjesszék elő az ajánlásokat. Ez az UNESCO „*Nemzetközi kölcsönös megértésre nevelésről*” szóló ajánlására is vonatkozik. Az ajánlás leszögezi: „a tagállamok hívják fel az iskolai oktatásért, felsőoktatásért és iskolán kívüli oktatásért felelős hatóságok és közigazgatási szervek figyelmét erre az ajánlásra, valamint más olyan szervezetekkel is ismertessék meg, amelyek fiatalok és felnőttek nevelésével és oktatásával foglalkoznak, úgymint diák- és ifjúsági mozgalmak, szülői egyesületek, pedagógus-szakszervezetek és más érdekelt felek”. Az alapszabály VIII. cikkelye továbbá kötelezi a tagállamokat arra, hogy a szervezet által elfogadott ajánlások nyomán meghozott intézkedéseikről beszámoljanak. Például az UNESCO „*Rasszokról és rasszista előítéletekről*” szóló nyilatkozatához csatolt végrehajtási határozat felszólítja a tagállamokat, hogy az UNESCO főtitkárát tájékoztatásuk minden lényeges lépésről, amit a nyilatkozatban rögzített alapelvek érvényesítése érdekében megtettek. Az érvelés szerint az ilyen jellegű ellenőrzési rendelkezések ösztönzik az ajánlásoknak a tagállamok nemzeti szintjén történő végrehajtását.

Nyilatkozatok. A nyilatkozatok elviekben nem kötelező nemzetközi jogi eszközök, gyakorlatilag az ajánlásoknak felelnek meg. Azonban a „közönséges” ajánlással szemben a nyilatkozatnak vannak bizonyos sajátos értékei. A nyilatkozat egy speciális jogi eszköz, melyet különleges alkalmakon, ünnepélyes keretek között hirdetnek ki. Az ünnepélyesség azt is jelzi, hogy a szervezet kifejezetten elvárja a tagállamoktól a nyilatkozat megfogadását. Erre nyilván különleges jogi szabályok is vonatkoznak. A nyilatkozat jogértelmező jellegű; ellentétben az előző szakaszban megtárgyalt ajánlásokkal – amelyek nyomán igenis felvetődnek bizonyos törvénymódosítások – a nyilatkozat nem arra irányul, hogy egy meglévő jogszabályt megmáltson. A gyakorlatban azonban ez a különbség nem mindig látszik határozottan. Néhány nyilatkozatnak nevezett nemzetközi dokumentum felszólítja az államokat bizonyos törvényhozói intézkedések meghozatalára, és ennél fogva ajánlás jellegűnek mondható. A nyilatkozatok egyik sajátossága, hogy általában kihatnak a jövőbeli szokás- és törvényi jogra, kiváltképpen, ha egyöntetűen vagy elsöprő többséggel kerültek elfogadásra.²³ Ilyenek például az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata és az UNESCO „*Rasszokról és rasszista előítéletekről*” szóló nyilatkozata.

EBESZ-dokumentumok. Az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet keretében elfogadott dokumentumok nem egyezmények. Viszont az a feltételezés sem lenne helytálló, hogy semmilyen módon sem kötelezik az államokat. Ellenkezőleg: politikailag kötelezik, hiszen legfelsőbb politikai szinten bírnak az államfők és kormányok hivatalos jóváhagyását. Ezenkívül ezek a dokumentumok emberi jogi egyezményekre is hivatkoznak, mintegy megerősítve a részt vevő államok által ratifikált megállapodásokat. Következésképp a részt vevő államok jogi kötelezettsége gyakran abból adódik, hogy a hivatkozott emberi jogi egyezményeket jóváhagyták.²⁴

²² Az Európa Tanács Rendeletének 15 (b) cikkelye: A 15 (b) cikkely hatáskörébe tartozó ajánlások megszavazásakor egyhangú többségre van szükség [20 (a) cikkely]. 1951-ben a Miniszteri Bizottság úgy döntött, hogy minden egyhangú szavazást igénylő ajánlás szólhat csak azoknak a tagállamoknak, amelyek arra szavaztak. Ebben az esetben az ajánlás csak azokra az adott államokra lenne érvényes (lásd: Schermers, 600; D. W. Bowett: *The Law of International Institutions*. 4. kiadás. London, 1982, 172–173.).

²³ Lásd SCHERMERS, 609–619. A „határozat” fogalom mind ajánlást, mind nyilatkozatot takarhat.

²⁴ Lásd P. VAN DIJK (1989): The Implementation of the Final Act of Helsinki, the Creation of New Structures or the Involvement of Existing Ones. *Michigan Journal of International Law*, 10., 110–126., 113. 115.

Az interkulturális nevelést szabályozó nemzetközi normák jelentése

Természetesen felvetődik a fent tárgyalt normák és dokumentumok gyakorlati jelentőségének a kérdése. Megállapítható, hogy az interkulturális nevelésről is előírásokat tartalmazó egyezmények kötelezik az államokat, hogy a nevelés céljait fokozatosan valósítsák meg. A kötelezettségvállalások jellege és a használt fogalmazások azt sugallják, hogy ezek a normák az államnak, s nem az egyénnek szólnak. Egyének nem tudnak jogilag érvényt szerezni ezeknek a kötelezettségvállalásoknak. Jogilag nem végrehajtható előírásokról van szó. A tagállamok viszont kötelesek szavatolni, hogy saját nemzeti törvénykezésük ugyanúgy, mint a helyi oktatáspolitikai és oktatási gyakorlat összhangba kerül az egyezmény vonatkozó rendelkezéseivel. Az ajánlások és nyilatkozatok, akár csak az EBESZ dokumentumai, jogilag nem kötelező eszközök. Ezek a szövegek arra szólítják fel a kormányokat, hogy törvénykezési vagy politikai és más irányú intézkedésekkel szerezzenek érvényt az interkulturális nevelés elveinek. VAN BOVEN szerint e nemzetközi normák jelentősége három összetevőből áll.²⁵ Először: általános kívánalomnak kell tekinteni őket. Az államoknak tehát minden tőlük telhetőt meg kell tenniük, hogy folyamatos intézkedések révén megvalósítsák és elősegítsék a normák betartását. Másodsor: a normák és dokumentumok a számadás, valamint a felelősségre vonás egyfajta mércéjeként is szolgálhatnak. A diákok, szülők, pedagógusok, civil szervezetek bármikor feltehetik kormányuknak a kérdést: „...Nos, aláírták, jóváhagyták ezeket a dokumentumokat. Most mit tesznek a megvalósítás érdekében?”²⁶ Az államoknak a nyilvánosság előtt be kellene számolniuk az alkalmazott politikai irányvonalról. Harmadszor: ezek a normák tükrözik a nemzeti oktatásügyi törvénykezés és politika vezérelveit. Széles körben nyilvánosságra kellene hozni őket, hogy az oktatásügy minden szintjén megvitathatók legyenek, és minden releváns érintett részt vehessen a megvalósításban.

Az ezzel kapcsolatos tevékenységet nem kellene kizárólag az államokra bízni. Az interkulturális neveléssel foglalkozó civil szervezeteknek és a pedagógusoknak ismertetniük kellene ezeket a nemzetközi normákat a tágabb értelemben vett közvéleménnyel, az oktatási intézményekkel, a diákokkal, a szülőkkel és a politikusokkal. Kiváltképpen az olyan civil szervezeteknek van nagy szerepük az államok tevékenységének ellenőrzésében, amelyek e területen szakértelemmel rendelkeznek; és kivált akkor, amikor az államok beszámolnak a nemzetközi szerveknek a nemzetközi norma helyi szintű átültetése során tapasztalt előmenetelről és problémákról. Végül elmondható, hogy – bár az interkulturális nevelésről szóló nemzetközi dokumentumok jogi jellege nem annyira szilárd, amint az elvárható lenne, és bár a megvalósítás gyakran a kormányok jóakarátán múlik – az alapszinten tevékenykedő civil szervezetek egyfajta őrfunkciót tölthetnek be, amennyiben a kormányokat folyamatosan emlékeztetik azokra a normákra, amelyeket önszántukból jóváhagytak.

* * *

²⁵ Lásd TH. VAN BOVEN (1993): The European Context for Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 4. 7–15., 13. 14.

²⁶ Lásd VAN BOVEN, i. m. 13.

Pieter Batelaan

A nemzetközi dokumentumok hatása az interkulturális nevelésre²⁷

„Mi, az Európa Tanács tagállamainak államfői és kormányai, akik szervezetünk történelmében először találkozunk a bécsi csúcstalálkozón, az alábbi ünnepélyes nyilatkozatot tesszük:

Európa felosztásának megszűnte a béke és az egyensúly földrészünkön való megszilárdításának történelmi lehetőségét kínálja fel. Földrészünk minden országa a pluralista, parlamentáris demokrácia, az oszthatatlan és egyetemes emberi jogok, a törvény uralma és a különbözőség által gazdagított közös kulturális örökség elkötelezettje. Ily módon Európa a demokrácia által szavatolt biztonság hatalmas övezetévé válhat.”

Bécsi Nyilatkozat, 1993. október 9.

A dokumentumok jelentősége

Az előző fejezetben említett dokumentumok, melyeket kormányaik nevében a kormányképviselők megvitattak és elfogadtak, politikai irányvonalat nyújtanak az oktatásügyi hatóságoknak és intézeteknek. Azokat a nevelés céljaival kapcsolatos elgondolásokat is tükrözik, amelyek olyan országokban fogalmazódtak meg, ahol „elkötelezettek a pluralista, parlamentáris demokrácia, az oszthatatlan és egyetemes emberi jogok, a törvény uralma, valamint a különbözőség által gazdagított közös kulturális örökség megőrzése iránt”. Az „állami felek” különböző nemzetközi egyezmények, nyilatkozatok és ajánlások útján egyetértettek abban, hogy számukra a nevelés „valamivel több”, mint a gazdasági fejlődés eszköze. Számos nemzeti hatóság viszont a nemzeti politikai irányelveiben gyakran hangsúlyozza a nevelés gazdasági szerepét. A társadalmi életben való részvételre felkészítő oktatás célját gyakran pusztán a gazdasági szerepvállalásra korlátozzák. Miközben igaz, hogy ez a nevelés egyik kulcsfontosságú szerepe, fontos megjegyezni, hogy a legtöbb dokumentum olyan általános megállapításokat is tartalmaz a nevelésről, mint például: „a nevelés célja az emberi személyiség teljes körű fejlesztése”.

Az „emberi személyiség teljes körű fejlesztéséhez” szükséges az alkotó, művészeti, etikai, lelki és szociális fejlődés.

A *Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény (Függelék, 2*)* kimondottan leszögezi, hogy „a gyermeknevelés célja a gyermek személyiségének, szellemi és testi képességeinek lehető legteljesebb fejlesztése” [29. cikkely, (a)]. Ezért a nevelés egyik minőségi fokmérője a nevelés

²⁷ PIETER BATELAAN (1995): The implications of international documents on intercultural education. In: Pieter Batelaan, Fons Coomans (1995): *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. Concil of Europe, Strasbourg, International Association for Intercultural Education, Hilversum, International Bureau of Education, Geneva, 18–28.

Pieter Batelaan az Interkulturális Nevelés Nemzetközi Szövetsége (IAIE) munkatársa.

különböző – gazdasági, szociális, kulturális, pedagógiai – céljai közti egyensúly kialakulása. A gyermekek és a felnőttek tanulási szükséglete²⁸ túlmutat a nevelés csupán gazdasági jellegű céljain. A szövegekben előforduló kulcsszavak: *tolerancia, megbecsülés, barátság, megértés, az emberi jogok és alapszabadságok tisztelete* egyaránt kitérnek a nemzetközi (azaz nemzetek közötti) viszonyokra, valamint az adott országokon belüli vallási, kulturális és etnikai csoportok közötti interkulturális viszonyokra is.

Fontos megjegyezni, hogy a különböző kisebbségi csoportokhoz az ún. nemzeti kisebbségek és a romák is hozzátartoznak. Néhány szöveg kimondottan foglalkozik bizonyos csoportok sajátos gondjaival, és hangsúlyozza, hogy e csoportokat nem szabad elhanyagolni vagy negatív módon megkülönböztetni. Olykor különleges intézkedések szükségesek azért, hogy ezek a csoportok egyenlő eséllyel, „hatékonyan vehessenek részt a szabad társadalomban.”²⁹

Mivel a világ különböző nemzeti függőségi viszonyban állnak egymással, és mivel gyakorlatilag minden egyes ország immár multikulturálisnak nevezhető, a nemzetközi és az interkulturális megértés közötti különbség nem igazán releváns.

Valójában minden egyes szöveg „kulturális, vallási, nyelvi, etnikai” sokszínűségről beszél. A világ különböző részeiben élő csoportok helyzete különbözik, s ez az egyenlőtlenség és a megkülönböztetés forrásává válik. Ezért a különbözőség ügyei nem kezelhetők anélkül, hogy ne törődjenek az egyenlőtlenség ügyeivel is. Másfelől a multikulturális társadalomban előforduló egyenlőtlenséget sem lehet a kulturális sokszínűsége való odafigyelés nélkül kezelni. *A kulturális sokszínűséget nem csupán a történelmi és legújabb kori migráció okozza, hanem az egyének közti különbségek is: szakma, vallás, életkor, nem, képességek, nevelés, élettapasztalat.*

Az emberi jogokat annak biztosítására fogalmazták meg, hogy lakhelyre való tekintet nélkül minden embernek azonos jogai legyenek. *Az emberi jogok egyetemlegesek*, tehát az emberi jogok szempontjából nincs jogfosztott ember; az emberi jogok arra törekszenek, hogy minden ember a társadalom része legyen. Mindenkinél egyformán joga van részt venni a társadalom gazdasági, szociális és kulturális életében.

A nevelés terén ezt az egyetemlegességet már az osztálytermekben ki kellene alakítani. Ez a pedagógus szakmai, valamint – az iskola irányelvei szintjén – a teljes iskolai közösség és kivált a vezetőség felelőssége is. Az oktatási rendszer szintjén ez a felelősség az oktatási törvénykezésben jut kifejezésre.

Számos dokumentum utal a tantervre, ami tulajdonképpen a nevelés tartalma. Az emberi jogokat is magában foglaló interkulturális nevelés megvalósítási kísérletei zömében szintén a tantervre összpontosulnak. Az e területen kifejtett erőfeszítések viszont csak akkor lehetnek hatékonyak, ha az iskolai környezetben megvalósuló tanulási folyamatok szervezésére is odafigyelnek. Az EBESZ Helsinkai Dokumentuma (*Függelék, 17**) – „*A változás kihívásai*” 1992. július 10. – a „*diszkriminációmentesség és az interkulturális megértés elősegítésének feltételei*”-re hivatkozik, „*ami az emberi jogi nevelésre, a helybeli intézkedésekre, az interkulturális oktatásra és kutatásra összpontosul*”. Az emberi jogok megjelenése a tananyagban hatással

²⁸ Lásd a *Globális nyilatkozat a mindenkinek szóló nevelésről* „A tanulás alapvető szükségleteinek kielégítése” című 1. cikkelyét (elfogadta az UNDP, UNESCO, UNICEF és Világbank szervezte Globális Konferencia Thaiföldön, 1990. március 9-én).

²⁹ Pl. (3.1.) az EBESZ koppenhágai konferenciája Az Emberi Dimenzióról dokumentumának 40. bekezdése.

lesz a csoportok szervezésére, a tantermi stratégiákra és az iskolai légkörre is. Néhány dokumentum kifejezetten kitér a szervezéssel és az iskolai légkörrel kapcsolatos kérdésekre is (*Függelék, 12*, 13*, 14**). E javaslatoknak a konkretizálása viszont a professzionális nevelők hatáskörében marad. Minden pedagógus egyetért abban, hogy „az egyén teljes körű fejlődése” nem valósulhat meg, ha a tanár csak beszél, és a diák csak lejegyez. Sőt, ha a gyerekeket képességük és kulturális hátterük szerint homogén csoportokra osztjuk, nem lehet őket „a megértés, tolerancia, nemzetek közti barátság, béke és egyetemes testvériség, mások szabadsága vagy hite iránti tisztelet szellemében” nevelni, valamint úgy, hogy teljes tudatában legyenek annak, „hogyan energiájukat és képességeiket felebarátaik szolgálatába kellene állítaniuk”. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 1981-ben úgy határozott, hogy „bátorítjuk az oktatási intézményekben a tevékeny megértés és a mások értékei és kultúrája iránti megbecsülés légkörének a megteremtését, az általános iskolai szinttől felfelé”. Ennek feltételei közé tartozik, hogy ismeretei gyarapítása és készségei fejlesztése érdekében a pedagógus megfelelő lehetőségeket kapjon, amellyel növelheti oktatói és nevelői munkája színvonalát a dokumentumokban említett pontok terén [*Függelék, 7*: 33. cikkely, 8*: 5. cikkely* és leg-hangsúlyozottabban: Európa Tanács Ajánlás R (84) 18 és 17; R (85) 7, 13*].

Kiadványunknak nincs szándékában pontosan előírni az iskolai vezetőknek, hogy hogyan kellene megszervezniük intézményük életét vagy hogy a pedagógusok hogyan dolgozzanak a tantermekben a fenti célok érdekében. Minden országnak megvan a maga oktatási kultúrája, melynek keretében kezelnie kellene a sokszínűség és egyenlőtlenség témakörét. Az intézményeknek és a pedagógusoknak megvan a maguk felelőssége, ami kiterjed a nemzetközi szervezetek keretében vállalt kötelezettségekre is. A dokumentumok az állami felek oktatási hatóságait intézkedésekre kötelezik. Az emberi jogokról szóló nyilatkozatok pedig az intézményeket és az egyéneket egyaránt erkölcsi felelősséggel ruházzák fel a cselekvés tekintetében. A számonkérés híján viszont a nyilatkozatok, ajánlások és egyezmények megmaradnak az üres szónoklatok szintjén.

Az e kiadványba foglalt dokumentumok szándékunk szerint a demokratikus elvekre épülő nevelés megvalósításának eszközeül szolgálhatnak. Mind az államoknak, mind az intézményeknek tisztában kellene lenniük azzal, hogy miként felelnek meg az ezzel kapcsolatos kötelességeiknek.

Az oktatásügyi hatóságok felelőssége és kötelezettségei

A rasszista megkülönböztetés minden formájának felszámolásáról szóló nemzetközi egyezmény (*Függelék, 3**) az alábbiakat követeli meg a megállapodó államoktól: „vállalják, hogy haladéktalan és hatékony intézkedéseket hoznak az oktatás, nevelés, kultúra és tájékoztatás területén, küzdenek a rasszista megkülönböztetéshez vezető előítéletek ellen, valamint erősítik a nemzetek, rasszok, illetve etnikai csoportok közti kölcsönös megértést, toleranciát és barátságot. Vállalják továbbá az ENSZ chartájának, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának, az ENSZ A megkülönböztetés minden formájának felszámolásáról szóló nyilatkozatának és jelen egyezmény céljainak és elveinek megismertetését.”

Szakmai szempontból az oktatási hatóságok intézkedéseinek a következőkre kellene kiterjedniük:

- Az iskolákat el kell látni a kormányok által a nemzetközi szervezetek (ENSZ, UNESCO, ET stb.) keretében vállalt, az interkulturális és emberi jogi nevelésről való nemzetközi kötelezettségekről szóló információval. Nincs tudomásunk olyan nyugat-európai országról, mely világos tájékoztatási stratégiával rendelkezne. A legtöbb oktatási minisztérium nem is törődik azzal, hogy az iskolákat és a felsőoktatási intézményeket tájékoztassa az általuk vállalt kötelezettségekről.
- Amennyiben a hatóságok e téren kívánivalót hagynak maguk után, a *civil szervezetek fontos szerepet játszhatnak*. Nemcsak az iskolák tájékoztatása és az információk megvitatása terén, hanem – amint feljebb már említettük – az államok ellenőrzésében is. A civileknek törekedniük kellene a parlamenti tényezőkkel való együttműködésre, hogy a kormányokat hatékonyan rá tudják venni a vállalt kötelezettségeikkel kapcsolatos beszámoló megvitatására.
- A tagállamok politikai irányelveinek feladata a nemzetközi szervezetek keretében megszületett egyezmények és ajánlások megvalósításának bátorítása és ellenőrzése. Az ellenőrző tisztviselők kinevezésének fontos szerepe lehet e politika megvalósításakor.
- A nemzeti oktatási és tantervi reformok során ügyelni kell a társadalmi sokszínűség problémáira és kihívásaira, összhangban a nemzetközi egyezményekkel, ajánlásokkal és nyilatkozatokkal.
- Olyan stratégiák kifejlesztését kell ösztönözni, melyek a nevelést a demokrácia, a tolerancia és az emberi jogok támogató eszközeként tekintik. Olyan projekteket lehet támogatni, melyek a különböző nemzetközi dokumentumokba foglalt célok elérését kifejezetten elősegítik.
- Az iskolákat rendszeresen tájékoztatni kell olyan nemzetközi tevékenységekről – ideértve az Európa Tanács és a nemzetközi civil szervezetek tevékenységét –, melyek elősegítik az interkulturális és emberi jogi nevelést.
- A Nyilatkozat 26. cikkelye értelmében az emberi jogokról, többek közt a *Gyermek Jogairól Szóló Egyezményről* szóló ismeretek oktatását be kell iktatni a tantervekbe.
- A tanítóképző intézeteket arra kell ösztönözni, hogy az interkulturális és emberi jogi nevelés céljainak elérését elősegítő tanfolyamokat dolgozzanak ki.

A különböző nemzetközi dokumentumokban körülírt interkulturális és emberi jogi nevelés megvalósításának fő feltétele, hogy az oktatási szakemberek, azaz a pedagógusok és az iskolai vezetők birtokolják a megfelelő szakmai és személyes ismereteket, képességeket és hozzáállást. Az UNESCO 1974-es „*A nemzetközi megértés, együttműködés és béke érdekében kifejtendő nevelésről*” szóló ajánlásának 33. cikkelye (*Függelék, 7**) és az Európa Tanács R (84) 18. sz. ajánlása (*Függelék, 14**) konkrét szempontokat tartalmaznak az interkulturális tanító- és tanárképzésre vonatkozóan.

Az iskolák és a pedagógusok felelőssége

Felelősek lehetnek-e egyáltalán az iskolák (és a pedagógus), ha a hatóságok nem is tájékoztatják őket a vonatkozó kötelezettségeikről? Az előző fejezetben arra a következtetésre jutottunk, hogy a dokumentumok címzettje az állam, nem pedig az egyén vagy valamelyik civil szervezet. Ugyanakkor az iskolák és a pedagógusok általános felelősséggel viseltetnek azért, hogy az általuk szervezett nevelési tevékenységet illetően milyen célokat tűznek maguk elé. Felelősek a tágabb értelemben vett társadalomnak, mely az adott emberi jogi elkötelezettségek jogi keretei között létezik. E kereteken belül egy adott intézmény felelősségre vonható a tekintetben, hogy miképpen reagált a dokumentumokban rögzített irányvonalakra és ajánlásokra. Ebben a civil szervezetek fontos szerepet játszhatnak.

Egyébiránt ha a kormányok tájékoztatnák és utasítanák az iskolákat, a célkitűzések teljesíthetők lehetnének. Egy másik fontos szempont, hogy az utasításokat konkrét tartalommal kell megtölteni, s ne csupán üres szövegek legyenek.

Például mit jelent egy iskola szempontjából, amikor az aláíró államok „megegyeznek abban, hogy a nevelésnek képesnek kellene tenni minden személyt a szabad társadalomban való hatékony részvételre”? Bár a megfogalmazás homályosnak tűnhet, ez az egyezmény alapvetően megvalósítható konkrétumokra utal. Az iskolák esetében elsősorban arról van szó, hogy az iskolai közösség minden tagja hatékonyan részt vegyen az iskola tevékenységeiben. A *hatékony részvétel* az iskola céljaira vetítve azt jelenti, hogy a részvétel tanulást eredményezzen. Az iskola elsődleges felelőssége tehát az, hogy minden egyes növendéke számára hozzáférhetővé tegye a tanulási folyamatot. Az iskolának elemzést kellene végeznie, ha egyes diákok nem vennének részt a tantermi tevékenységekben. A pedagógusokat olyan tevékenységek szervezésére kellene ösztönözni, melyek senkit sem akadályoznak a részvételben.³⁰

A következő lépés nyilván egy stratégia kidolgozása és/vagy alkalmazása, ami lehetővé teszi ezt a teljes körű részvételt.

Az aláíró államok megegyezése – miszerint „a nevelés az emberi személyiség teljes körű fejlődését célozza meg” – magában foglalja, hogy a nevelési tevékenységnek a teljes emberi intelligencia fejlesztésére kell irányulnia, ideértve a kreativitást és a kritikus gondolkodást is. A hivatásos nevelőktől elvárjuk a „teljes emberi intelligencia” mibenlétének meghatározását, és azt, hogy úgy szervezzék meg a tevékenységüket, hogy az figyelembe vegye az emberi intelligencia különböző aspektusait.³¹

„A gyermek felkészítése egy szabad társadalomban való felelős életre” (*Gyermekjogi Egyezmény*) csak úgy lehetséges, ha a gyerekeket olyan körülmények között teszik felelőssé, melyek által megtapasztalhatják a szabadságot. Az Európa Tanácsnak az intoleranciáról – mint a demokrácia egyik veszélyeztető tényezőjéről – szóló nyilatkozata (1981) kifejezetten számon

³⁰ Egy ilyen stratégia jó példája a Stanford Egyetem tanárképző intézete által kidolgozott Complex Instruction (komplex oktatás) projekt [lásd: E. Cohen (1994): *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York, Teachers College Press, második kiadás]. Hasonló projektek folytak Hollandiában (*SLIM: Learning together in multicultural groups*), Izraelben és Svédországban.

³¹ Lásd például: HOWARD GARDNER (1983): *Frames of Mind. The theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books. Mindkét, a 29–30. lábjegyzetben hivatkozott projekt – a Complex Instruction és a SLIM – felhasználja a Gardner-féle többsikű képességmegközelítést.

kéri „az aktív megértést elősegítő és a mások értékét, kultúráját tiszteletben tartó légkör” megteremtését. Az ET R (85) 7. sz. ajánlása (*Függelék, 15**) úgy érvel, hogy „a demokrácia legjobban olyan keretek között sajátítható el, amely kedvez a részvételnek, ahol a nézetek nyíltan juthatnak kifejezésre és megvitatásra, ahol a diákok és pedagógusok egyaránt vélemény szabadságot élveznek, ahol méltányosság és igazság honol. Következésképp a megfelelő légkör lényeges eleme az emberi jogokról való hatékony tanulásnak.”

Az az egyezmény, miszerint a nevelésnek „az Egyesült Nemzeteknek a béke fenntartásáért kifejtett tevékenységeit kell elősegítenie”, valamint „az emberi jogok és alapvető szabadságok és az Egyesült Nemzetek alapszabályzatában (*Függelék, 6**) rögzített elvek iránti tisztelet kifejllesztésére” kell irányulnia, szükségessé teszi az „emberi jogokra és békére nevelés” belefoglalását a tantervbe.³²

Az iskolákban a következő intézkedéseket kellene foganatosítani:

- összetett csoportokban való együttműködés és kommunikáció megszervezése,
- stratégiák kifejllesztése minden diák tantermi és egyéb oktatási tevékenységben való teljes körű részvétele érdekében,
- tantermi stratégiák kifejllesztése a kölcsönös megértés és tisztelet, a felelősség és együttműködés légkörének megteremtése érdekében,
- stratégiák kifejllesztése annak érdekében, hogy minden egyes gyermek egyéni képességeinek és tanulási szükségletének eleget lehessen tenni,
- stratégiák kifejllesztése a gyerekek marginalizálódásának elkerülése érdekében, ideértve a szempontrendszer fejlesztését azoknak a forrásoknak a kiválasztásához, melyek szavatolják a diszkriminációellenes gyakorlat iránti feltétlen elkötelezettséget,
- olyan stratégiák kifejllesztése, melyek hangsúlyozzák, hogy a heterogenitás egy színesebb, gazdagabb élet és a tanulás, nem pedig a problémák forrása,
- megfelelő tanulási helyzetek kidolgozása, ideértve a csoportos munkát is,
- a gyermekek tájékoztatása a jogairól, ideértve a gyermekjogi egyezményt is,
- idő és pénz biztosítása a pedagógusok továbbképzésére, hogy képességeiket fejleszthesék és ismereteiket gyarapíthassák az interkulturális és emberi jogi nevelés megvalósítása érdekében,
- az UNESCO 1974. november 19-i ajánlásában foglaltak (*Függelék, 7**) megvalósításának megvitatása,
- az anyanyelvi nevelésről való gondoskodás a megfelelő oktatáspolitikai irányvonalak keretei között (*Függelék, 5*, 13**),
- minden kisebbség történelmének, kultúrájának belefoglalása a tantervbe, az emberi jogi és a rasszizmus elleni politikai irányelvek keretében (*Függelék, 10**).

³² Lásd: P. BATELAAN & J. GUNDARA: Cultural Diversity and the Promotion of Values through Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 3.2/3. kötet (1993).

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÖTELEZETTSÉGEI ÉS FELELŐSSÉGE

Annak érdekében, hogy az iskolák és a pedagógusok képesek legyenek eleget tenni a nemzetközi kötelezettségvállalásnak, a tanító- és tanárképző intézetek alapvető feladata a hallgatók részletes tájékoztatása ezekről a kötelezettségekről.

Az UNESCO 1974-es ajánlása 33. cikkelye erre vonatkozóan határozott javaslatot tesz:

„...a tagállamoknak ajánlják, hogy »folyamatosan javítsák a pedagógusok és más nevelési szakemberek felkészítésének módszereit és követelményrendszerét azért, hogy azok vállalhassák a rájuk eső szerepet ezen ajánlás célkitűzéseinek elősegítésében«; ennek érdekében a következő intézkedéseket ajánlják:

(33e) olyan hozzáállás és készségek kifejlesztése ajánlott, melyek révén a pedagógus önszántából óhajt és tud nevelési újításokat megvalósítani, részt venni a szakmai továbbképzéseken, valamint a csoportmunkában és interdiszciplináris tanulmányokban való tapasztalatszerzésben. Ide tartoznak a csoportdinamikai ismeretek és a kedvező lehetőségek megteremtését, kihasználását segítő készségek.”

A „nevelési újítások megvalósítására” való készség feltételezi, hogy a pedagógusok hozzá szoknak saját nevelési gyakorlatuk értékeléséhez és megvitatásához. A „csoportmunkában és interdiszciplináris tanulmányokban való tapasztalat” feltételezi, hogy a pedagógusképző intézetekben lehetőséget biztosítanak az interdiszciplináris tanulmányok folytatására. Az egyetemek és egyéb felsőoktatási intézmények viszont karokra, tanszékekre vannak osztva, s ez vonatkozik a tanító- és a tanárképzésre is. Az e szervezeti egységekben dolgozó oktatók az egy adott tudományos területen végzett munkának köszönhetik pozíciójukat. Amíg a pénzügyi források szétosztásában illetékes szerv meg nem követeli, amíg a minőségbiztosítási megbízottak nem ismerik fel a társadalmi és kulturális sokszínűség jelentőségét, addig a tanszékek előadói nem lesznek érdekelték interdiszciplináris tanfolyamok szervezésében.

A csoportdinamikával kapcsolatos ismeretek az interakciók megszervezése szempontjából szükségesek. A tanárok azok a szakemberek, akik az *oktatáspolitikai irányvonalakat átültethetik a tanulási folyamatokba*. Az irányvonal megváltoztatásához – a tanulási folyamatok szervezése során – a tanároknak ismeretekre és képességekre van szüksége. Az esélyegyenlőség csak úgy valósítható meg, ha a gyermekek a tanteremben egyenlő módon részesülhetnek a pedagógus által irányított tanulási folyamatokban. Ezzel a pedagógusképzés sarkalatos pontjához értünk, ez pedig a *pedagógus minősége*. A pedagógusokra vonatkozó szakmai követelmények a neveléssel szemben támasztott követelményekből erednek. Ezen túlmenően a tanítási stratégiákat arra kell alapozni, amit a tanulási folyamatokról tudunk. Ismerjük például az interakciók jelentőségét. Tudjuk, hogy az interkulturális nevelés céljai csak az interakció és a kommunikáció szervezésével érhetők el. A tanulási folyamatok hatékony irányításának feltétele a tanteremben lezajló interakciós folyamatok oly módon történő irányítása, hogy abban minden gyermek részt vegyen.

Az *Európa Tanács R (84) 18. sz. ajánlása (Függelék, 14*)* egy másik – kimondottan a pedagógusképzéssel foglalkozó – dokumentum. Ez az ajánlás elsősorban a tananyagra fókuszál. Figyelmet szentel továbbá a pedagógus kulturális különbségei és etnocentrikus atti-

tüdők iránti érzékenységének és annak, hogy az oktató mennyire van tisztában a migráció hatásaival.³³

Ami a pedagógusképző intézmények kötelezettségét illeti, ugyanazt a kérdést lehet feltenni, mint az iskolák felelősségével kapcsolatban. A válaszok viszont a tanulmányi autonómia ellenére sem egészen egyeznek, mivel a pedagógusképző intézmények különösképpen felelősek a hallgatókért, akikben meg kellene lennie bizonyos szakmai készségnek és késztetéseknek, s ezt az intézmény gondozásában, megfelelő eszközök ismeretében, illetve alkalmazásával tovább kellene fejleszteni.

Összegzés

Mindent egybevetve: a fent említett dokumentumokban az államok kimondott kötelezettséget vállaltak. Következésképpen az iskolák és pedagógusok, valamint a közvélemény a parlamentáris képviselők útján felelősségre vonhatja őket. Az iskolák, pedagógusok és kiváltképpen a tanító- és tanárképző intézmények komoly szakmai felelősséggel rendelkeznek. Nincsenek elszigetelve a társadalom többi rétegétől, amelyek jellegzetesen sokszínűek, egyenlőtlenek és gyakran igazságtalanok is, a rasszizmus vagy a kirekesztés egyéb formái következtében. Ezek a dokumentumok nemcsak kötelezettségeket rónak az államokra, de eszközöket is adnak az állampolgárok kezébe az állam tevékenységének ellenőrzése és egy olyan nevelési gyakorlat fejlesztése érdekében, ami a sokszínűség, az egyenlőtlenség és a kivételezés kérdéseivel foglalkozik. A dokumentumok továbbá feladatot adnak az olyan civil szervezeteknek is, amelyek az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 26. cikkelyének* megvalósításán fáradoznak.

Az IAIE nemzetközi civil szervezet, amely vállalta a nemzetközi jogalkotásról szóló információ terjesztésének feladatát és felelősségét, megvitatja annak jogi, gyakorlati és oktatásügyi vonatkozásait, és hozzájárul a pedagógusképzéshez annak érdekében, hogy a tanárok megszerezhessék a megfelelő ismereteket és képesítést kötelezettségük ellátásához, úgy, ahogyan azt a *Gyermekjogi Egyezmény* rögzíti. Egyetlen, gyermekekkel dolgozó intézménynek vagy személynek sem áll jogában, hogy ezt az okmányt figyelmen kívül hagyja.

³³ Lásd: M. REY (1977, 1983): *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg, Európa Tanács, 1986.

Függelék – Dokumentumok

Megállapodások, egyezmények, szövetségek

1*

A Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezség okmánya (ENSZ, 1966. december 19.)

13. cikkely

„Az egyezségokmányban részes államok elismerik, hogy mindenkinek joga van a neveléshez. Egyetértenek abban, hogy a nevelésnek az emberi személyiség és az emberi méltóság teljes körű kifejlesztésére, az emberi jogok és alapvető szabadságok iránti tisztelet megerősítésére kell irányulnia. Egyetértenek továbbá a részes államok abban is, hogy a nevelésnek minden személyt képessé kell tennie arra, hogy hasznos szerepet töltsön be a szabad társadalomban, előmozdítsa a megértést, türelmet és barátságot valamennyi nemzet, valamint minden etnikai, népi és vallási csoport között, és támogassa az Egyesült Nemzeteknek a béke fenntartása érdekében kifejtett tevékenységét.”

* * *

2*

A Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény (ENSZ, 1989. november 20.)

29. cikkely

„Az egyezményben részt vevő államok megegyeznek abban, hogy a gyermekek oktatásának a következő célokra kell irányulnia:

(a) elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakozását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a lehető legteljesebb kifejlesztését;

(b) a gyermek tudatába kell vésni az emberi jogok és az alapvető szabadságok, valamint az Egyesült Nemzetek Alapokmányában elfogadott elvek tiszteletben tartását;

(c) a gyermek nevelése során tudatába kell vésni a szülei, saját kulturális azonossága, nyelve és kultúrájának értékei iránti tiszteletet, valamint annak az országnak, amelyben él, továbbá esetleges származási országának a nemzeti értékei iránti és a sajátjától különböző kultúrák iránti tiszteletet;

(d) fel kell készíteni a gyermeket arra, hogy a megértés, a béke, a türelem, a nemek közti egyenlőség, valamennyi nép, nemzetiségi, nemzeti és vallási csoport és az öslakosok közötti barátság szellemében tudja vállalni a szabad társadalomban az étellel járó mindenfajta felelősséget;

(e) a gyermek tudatába kell vésni a természeti környezet iránti tiszteletet.”

30. cikkely

„Azokban az államokban, amelyekben nemzetiségi, vallási és nyelvi kisebbségek, illetőleg őslakosságból származó személyek léteznek, az ilyen kisebbséghez vagy az őslakossághoz tartozó gyermek csoportjának többi tagjával együtt nem fosztható meg attól a jogától, hogy saját kultúrájához ragaszkodjon, vallását vallja és gyakorolja, illetve saját nyelvét használja.”

* * *

3*

A megkülönböztetés valamennyi formájának felszámolásáról szóló nemzetközi egyezmény (ENSZ, 1965. december 21.)

7. cikkely

„A részes államok vállalják, hogy haladéktalan és hatékony intézkedéseket hoznak, kiváltépp, ami az oktatást, nevelést, kultúrát és tájékozódást illeti a megkülönböztetéshez vezető előítéletek elleni küzdelem érdekében, valamint annak érdekében, hogy a nemzetek, rasszok, illetve etnikai csoportok közti kölcsönös megértést, toleranciát és barátságot erősítsék. Azt is vállalják, hogy ismertetik az ENSZ chartájának, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának, az ENSZ 'A faji megkülönböztetés valamennyi formájának felszámolásáról szóló nyilatkozatának' és jelen egyezménynek a céljait és elveit is.”

* * *

4*

A nevelésben alkalmazott megkülönböztetés elleni egyezmény (UNESCO, 1960. december 15.)

5. cikkely

„A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia; a nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az etnikai és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.”

* * *

5*

A vendégmunkások és családtagjaik jogainak védelméről szóló nemzetközi egyezmény (1990. december 18.)

45. cikkely

(2) „A munkavállalás országai, együttműködve a származás országaival, szükség szerint olyan politikát folytatnak, mely elősegíti a vendégmunkás gyermekének a helyi iskolarendszerbe történő integrálását, különös tekintettel a helyi nyelv megtanítására.”

(4) „A munkavállalás országai arra töreksenek, hogy lehetővé tegyék a vendégmunkások gyermekeinek anyanyelvük és kultúrájuk elsajátítását, s ebben a származás országai szükség szerint közreműködnek.”

Nyilatkozatok, ajánlások, határozatok

6*

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ, 1948. december 10.)

26. cikkely

„A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes etnikai és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.”

* * *

7*

A nemzetközi megértésről, együttműködésről, békéről és művelődésről, az emberi jogokról és alapvető szabadságokról szóló ajánlás (UNESCO, 1974. november 19.)

3. cikkely

„A nevelésnek az ENSZ alapokmányában, az UNESCO alapszabályzatában és az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában – kiváltképpen ez utóbbinak a 26. cikkely 2. bekezdésében – lefektetett célok és szándékok szerint kellene történnie, amely kijelenti: »A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes etnikai és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység fejlődését.«.”

4. cikkely

„Annak érdekében, hogy minden személy tevékenyen tudjon hozzájárulni a 3. bekezdés szerinti célok teljesítéséhez, valamint a nemzetközi szolidaritás és együttműködés elősegítéséhez, amelyek az egyének és közösségek életét, valamint az alapvető jogok és szabadságok gyakorlását befolyásoló, világszerte fennálló problémák megoldásához szükségesek, a következő célokat kell megnevezni az oktatáspolitikai főbb irányelveiként:

- (a) a nevelés, illetve oktatás minden szintjén és minden formájában a nemzetközi dimenzióval való munkálkodás;
- (b) minden nép és kultúrája, civilizációja, értékei és életformái iránti megértés és megbecsülés, beleértve a hazai etnikai kultúrákat és a más nemzetek kultúráját;

- (c) a népek és nemzetek világszerte növekvő egymásrataltságnak tudata;
- (d) másokkal való kommunikációs készségek;
- (e) egyének, szociális csoportok és nemzetek nem csak a jogaikkal, hanem a rájuk háruló kötelezettségekkel is tisztában vannak;
- (f) a nemzetközi szolidaritás és együttműködés szükségességének megértése;
- (g) az egyén arra való készsége, hogy másokkal együttműködve segítsen megoldani a közöség, az ország és a világ problémáit."

17. cikkely

„A tagállamoknak hozzá kellene járulniuk, hogy a nevelés különböző szintjein és módjain megvalósulhasson az eltérő kultúrák tanulmányozása, ideértve azok kölcsönös befolyását, élet- és szemléletmódját azért, hogy ezzel elősegítsék a különbségek kölcsönös megbecsülését. Az ilyen tanulmányok során többek között helyet kap az idegen nyelvek tanulása, valamint a civilizációkról és a kulturális örökségről való tanítás. Ez a nemzetközi és interkulturális megértés előmozdításának egyik eszköze.”

33. cikkely

„... a tagállamoknak ajánlják, hogy folyamatosan javítsák a pedagógusok és más nevelési szakemberek felkészítésének és vizsgáztatásának módszereit annak érdekében, hogy azok vállalhassák az ajánlás célkitűzéseinek elősegítését; ennek értelmében:

...(e) olyan hozzáállás és készségek kifejlesztése ajánlott, melyek révén a pedagógus önszántából óhajt és tud nevelési újításokat megvalósítani, részt venni a szakmai továbbképzéseken, valamint a csoportmunkában és interdiszciplináris tanulmányokban való tapasztalatszerzésben. Ide tartoznak a csoportdinamikai ismeretek és a kedvező lehetőségek megteremtését, kihasználását segítő készségek.”

* * *

8*

Nyilatkozat a rasszokról és rasszista előítéletekről (UNESCO, 1978. november 27.)

5. cikkely

(2) „Az államok – alkotmányi elveikkel és eljárásaikkal összhangban –, valamint más illetékes hatóságok és az oktatói szakma egésze felelős azért, hogy minden ország oktatási erőforrásait hasznosítsák a rasszizmus elleni küzdelemben.

Konkrétabban:

a tanterveknek és tankönyveknek ki kell térniük az emberi nem egységéről és különbözőségéről szóló tudományos és etikai szempontokra, valamint arra, hogy egyik népet sem lehet hátrányosan megkülönböztetni;

a pedagógusok képzését a fentiek értelmében kell végezni;

az oktatási rendszer erőforrásait a népesség minden csoportjának – rasszista megkülönböztetés vagy diszkrimináció nélkül – rendelkezésére kell bocsátani;

megfelelő intézkedéseket kell hozni egyes rasszok által – a művelődés és az életszínvonal szintjén – elszenvedett hátrányok kiküszöbölésére, főként azért, hogy ezek a hátrányok ne öröklődhessenek tovább nemzedékről nemzedékre.”

6. cikkely

(2) „Az államnak – illetékessége függvényében, valamint alkotmányos elveivel és eljárásaival összhangban – minden célravezető intézkedést meg kellene hoznia az oktatásügyi, kulturális és kommunikációs törvénykezés terén, valamint a rasszizmus, a rasszista propaganda és elkülönítés, az apartheid megelőzésének, továbbá a kapcsolatos ismeretek terjesztésének érdekében, ideértve a természettudományos és szociológiai kutatások eredményeit, tekintettel az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában és a Civil és politikai jogokról szóló nemzetközi egyezményben megtestesülő elvekre.”

* * *

9*

Nyilatkozat a vallási türelmetlenség és megkülönböztetés valamennyi formájának kiküszöböléséről (ENSZ, 1981. november 25.)

5. cikkely

(3) „A gyermeket a vallás vagy meggyőződés alapján történő mindennemű megkülönböztetéstől védeni kell. A gyermeket a népek közötti megértés, tolerancia és barátság, az egyetemes testvériség és mások szabadságának és vallásának megbecsülése szellemében kell nevelni, annak teljes tudatában, hogy energiáját és képességeit embertársai szolgálatába kellene állítania.”

* * *

10*

Nyilatkozat a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól (ENSZ, 1992. december 18.)

4. cikkely

(4) „Ahol az helytálló, az államoknak a nevelés területén intézkedéseket kellene megvalósítaniuk a területükön élő kisebbségek történetéről, hagyományairól, nyelvéről és kultúrájáról való ismeretek gyarapítása érdekében. A kisebbséghez tartozó személyeknek megfelelő lehetőségekkel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy a tágabb értelemben vett társadalomról ismereteket szerezhessenek.”

* * *

11*

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága (78) 41. sz. határozata az emberi jogi oktatásról (ET, 1978. október 25.)

„A Miniszteri Bizottság ... állásfoglalása szerint minél előbb minden egyén tudatába kellene vésni az emberi jogokat és az ezzel kapcsolatos felelősséget. Következésképpen be kell vezetni azon emberi jogok és alapvető szabadságok tanítását, melyek minden igazán demokratikus társadalom ismertetőjegyei.

[A bizottság] ajánlja, hogy a tagállamok kormányai:

oktatási rendszerük keretében foganatosítsák a megfelelő intézkedéseket annak érdekében, hogy az emberi jogokról és alapvető szabadságokról szóló tanítás elfoglalja méltó helyét az oktatásban, a tantervekben, valamint a pedagógusképzés és a továbbképzés minden szintjén...”

* * *

12*

Európa Tanács: Nyilatkozat az intoleranciáról, a demokráciát veszélyeztető tényezőről (ET, 1981. május 14.) (4)

„Az Európa Tanács miniszteri bizottsága

1. Azt a meggyőződést vallja, hogy a tolerancia és a minden emberi lény méltósága és lényegi egyenlősége iránti tisztelet a demokratikus és pluralista társadalom igazi alapját képezik.

[...]

I. Határozottan elítéli a türelmetlenség minden formáját, tekintet nélkül annak eredetére, kiváltó okaira vagy szándékára, és elítéli a türelmetlenség által kiváltott erőszakos cselekményeket, főként, ha azok az emberi élet ellen irányulnak [...]

III. Ünnepelesen emlékeztet arra, hogy a pluralista demokrácia elveihez tántoríthatatlanul ragaszkodik, és az emberi jogokat tiszteletben tartja. Ez az Európa Tanácsban való tagság sarokköve. Továbbá elkötelezi magát az 'Egyezmény az emberi jogok és alapvető szabadságok' védelme mellett ezen jogok hatékony gyakorlásának alapvető eszköze mellett [...]

IV. Elhatározza [...]

iii. hogy az emberi jogok követelményeiről, valamint a demokratikus társadalomban az ezzel kapcsolatban felmerülő felelőségekről való tudatosságot segíti, és ennek érdekében az emberi jogokra való nevelés mellett bátorítja az aktív megértés és mások értékei és kultúrája iránti kölcsönös tisztelet légkörének megteremtését az oktatási intézményekben az általános iskolai szinttől felfelé.”

* * *

13*

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága tagállamoknak szóló R (84) 9. sz. ajánlása a bevándorlók második nemzedékéről (ET, 1984. március 20.)

„A Miniszteri Bizottság [...]

ajánlja, hogy a tagállamok kormányai

IV. Nevelésről és kultúráról szóló ajánlások

(a) amennyiben lehetséges, segítsék elő a bevándorlók második nemzedékének nevelését és kulturális kiteljesedését; ahol erre szükség van, kössenek kölcsönös együttműködési szerződést;

(b) ismerjék el az interkulturális oktatás nevelésben betöltött jelentőségét;

(c) hozzanak intézkedéseket az eltérő kulturális háttérrel rendelkező diákok helyzetének fgyelembevételére, ami képességeik és ismereteik értékelését illeti; ...

...

(f) segítsék a bevándorló leányok és nők integrációját a nevelésben és a szakmai képzésben, hogy ők is teljes mértékben kivehessék a részüket a közösség életéből;

a befogadó országban:

(g) az oktatási rendszeren belül segítsék elő a fiatal bevándorlók szociális és foglalkoztatási integrációját;

(h) tegyék lehetővé hazájuk kultúrájának teljes értékelését, azáltal, hogy lehetőleg a származás országával együttműködve vegyék fel a szokásos tantervbe a származás országa nyelvének és kultúrájának tanítását;

(i) kezdeményezzék a hazai és a származás országából segítő pedagógusok, valamint az oktatásügyi tisztviselők és a felnőttoktatást végzők interkulturális képzését, és ösztönözzék a megfelelő oktatási segédanyagok előállítását, lehetőleg együttműködve a származás országaival;

(j) főleg egyesületi úton segítsék elő a kulturális tevékenységek fejlesztését, hogy a bevándorlók második nemzedéke lehetőséget kapjon saját kulturális identitása kifejezésére, a helyi lakossággal való barátságos kapcsolat létesítésére és a helyi kulturális életben történő részvételre;

a származás országában:

(k) segítsék elő a befogadó országok életfeltételeiről és kultúrájáról való ismeretek terjesztését a pedagógusképzésben és a lakosság tájékoztatásában;

(l) fontolják meg azokat a megfelelő eszközöket és intézkedéseket, melyek segítik a fiatal visszatérő kivándorlók és családjaik újbóli integrálását és a helyi kulturális életben való részvételét oly módon, hogy a külföldön elsajátított kulturális, nyelvi és szociális tapasztalatukat a lehető legjobban kamatoztathassák.”

14*

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága tagállamoknak szóló R (84) 18. sz. ajánlása az interkulturális megértésre való neveléssel kapcsolatos pedagógusképzésről, kivált a bevándorlással összefüggésben (ET, 1984. szeptember 25.)

„A Miniszteri Bizottság [...]

ajánlja,

A) hogy a tagállamok kormányai (saját oktatási rendszerük és törvénykezésük révén, valamint politikai irányelveik és elérhető forrásaik keretében)

1. tegyék az interkulturális dimenziót és a különböző közösségek közti megértést a pedagógusképzés és -továbbképzés tárgyává, és kiváltképpen:
 - 1.1. oly módon szervezzék meg a pedagógusképzést, hogy:
 - saját nemzeti kultúrájukban és a bevándorlók alakította közösségekben jelen levő különböző kulturális kifejezési formákat tudatosítsák;
 - ismerjék el, hogy az etnocentrikus magatartások és előítéletek károsan hatnak az egyénre, és emiatt kíséreljék meg ezeknek a jelenségeknek az ellensúlyozását;
 - fogadják el, hogy nekik is részt kellene vállalniuk a kulturális cserefolyamatokból azáltal, hogy a közeledés, a megértés és a méltányos odafigyelés stratégiáit fejlesztik és alkalmazzák;
 - figyeljenek a származás és a befogadás országa közt fennálló szociális cserefolyamatokra, nemcsak a kultúra terén, de történelmi távlatokban is;
 - tudatosítsák a bevándorlás gazdasági, szociális, politikai és történelmi okait és kihatásait;
 - tudatosítsák azt a körülményt is, hogy a bevándorlók gyermekeinek két kultúrában való aktív részvétele és interkulturális megértésük foka nagyrészt a befogadó országban rájuk váró élet- és munkakörülmények, valamint a nevelés függvénye;
 - 1.2. a leendő és gyakorló pedagógusok férhessenek hozzá minden hasznos információhoz a származás országainak kultúrájáról (befogadó ország esetén), illetve a befogadás országainak kultúrájáról (küldő ország esetén);
 - 1.3. a pedagógusokat és diákokat tegyék befogadóbbá a különböző kultúrák iránt, többek közt azáltal, hogy a képzés részévé teszik az autentikus szemléltetőanyagok tantermi használatát, ezáltal más fényben tüntetik fel saját kultúrájukat is;
 - 1.4. segítsék a leendő és gyakorló pedagógusokat abban, hogy a saját országukban idegen nevelési megközelítéseket is értsék és becsüljék meg;
 - 1.5. hívják fel a leendő és gyakorló pedagógusok figyelmét az iskola és a szülők közti közvetlen kapcsolat fontosságára (kiváltképpen bevándorló szülők esetén), és a képzés során készítsék fel őket az ilyen kapcsolatokat ápolására;

2. ösztönözzék a megfelelő szemléltetőeszközök fejlesztését és használatát a pedagógusképzésben és az iskolákban alkalmazandó interkulturális megközelítés elmélyítéséhez, hogy a diákoknak „valós” képük lehessen a különböző kultúrákról;
3. amennyiben lehetséges, ösztönözzék „interkulturális forrásközpontok” felállítását, ahol dokumentumok, tájékoztatás és különböző tanítási segédanyagok érhetők el a különböző érintett kultúrák vonatkozásában, vagy tegyék lehetővé, hogy már meglévő intézmények ennek értelmében működhessenek;
4. ahol ez helyénvaló, ösztönözzék a pedagógusok, tanárképző személyek, iskolavezetők és más, a tanárképzésben érintettek nemzeti és nemzetközi interkulturális szemináriumokon és tanfolyamokon való részvételét, ideértve azokat a társadalombiztosítási és munkaügyi tisztviselőket is, akik munkájuk során közeli kapcsolatba kerülnek bevándorló családokkal;
5. ösztönözzék a küldő és befogadó országok pedagógusai részvételével tartott közös továbbképzéseket, valamint a bevándorló közösségekből származó pedagógusok képzését is;
6. ahol helyénvaló, mozdítsák elő a leendő és gyakorló tanárok és a tanárképzők közötti tapasztalatcserék ügyét, a különböző kultúrák és nevelési-oktatási rendszerek jobb ismerete és megértése érdekében;
7. ismertessék és terjesszék az Európa Tanács hatáskörében kidolgozott anyagot az interkulturális nevelésről és tanításról;

[...]

C) hogy a befogadó országok kormányai...

1. a tanárképzésbe belefoglalják a leendő pedagógusok célirányos képesítését, hogy a befogadó ország nyelvét a más nyelvi háttérrel rendelkező gyerekeknek hatékonyabban közvetítsék, és hogy a más kultúrából, más életkörülményekből származó diákok viselkedését jobban megértsék;
2. ahol helyénvaló, törekedjenek arra, hogy a leendő és gyakorló pedagógusok hozzájussanak valamelyik küldő ország nyelvének alapfokon való elsajátításának a lehetőségéhez, egyben elemezzék magukban ezt a tanulási tapasztalatot annak érdekében, hogy nyitottabbá váljanak a másik kultúra iránt, és a bevándorlók gyerekei által tapasztalt nehézségeket is jobban megértsék;
3. ahol helyénvaló, figyeljenek a küldő országokból származó pedagógusok státusára, összhangban a nemzeti törvénykezéssel, valamint az iskolai közösségekben betöltött szerepükre;
4. kínáljanak továbbképzési lehetőségeket a küldő országok pedagógusainak, ami a befogadó ország nyelvéről, kultúrájáról és életformáiról, valamint oktatási rendszeréről szerzett ismereteiket és megértésüket gyarapíthatja;
5. egyidejűleg ösztönözzék a bevándorlók közösségéből származó növendékek pedagógusképzését, annak érdekében is, hogy az iskolai tantervekbe és neveléstudományba a származás országának kulturális és nyelvi elemeit be lehessen építeni, tekintettel a bevándorlás történetére és a befogadó társadalom kultúrájára.”

15*

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága tagállamoknak szóló R (85) 7. sz. ajánlása az emberi jogok iskolákban történő tanításáról és tanulásáról (ET, 1985. május 14.)

„A Miniszterek Bizottsága [...]

[...] felidézi

- saját (78) 41. sz. határozatát *‘Az emberi jogok tanításáról’*
- saját 1981. május 14-i nyilatkozatát *‘Az intoleranciáról mint a demokráciát veszélyeztető tényezőről’*. ...
- Tisztában van azzal, hogy a demokratikus értékeket meg kell erősíteni a következőkkel szemben:
 - intolerancia, erőszakos cselekmények és terrorizmus;
 - a rasszizmus és az idegengyűlölő attitűdök újabb nyilvános feltűnése;
 - számos – a gazdasági recesszió által érintett – európai fiatal kiábrándulása a szegénység és az egyenlőtlenség folyamatos, világméretű terjedése miatt; ...

...ezért kifejezi azt a meggyőződését, hogy egész iskolai pályafutása során minden fiatalnak tanulnia kellene az emberi jogokról, mely felkészíti őket a pluralista demokráciában való életre.

Meggyőződése, hogy az iskolák olyan közösségek, melyek az egyén méltósága, a másság, a tolerancia és az esélyegyenlőség iránt kifejezett tisztelet mintaképei lehetnek.

I. ...**ajánlja**, hogy – tekintettel nemzeti oktatási rendszerükre és törvényeikre – a tagállamok kormányai:

- (a) ösztönözzék az emberi jogok tanítását és tanulását az oktatási intézményekben a jelen dokumentum mellékletében kifejtett javaslatok tükrében;
- (b) hívják fel az iskolai nevelésben érintett személyek és testületek figyelmét jelen ajánlás szövegére;

Az R (85) 7. sz. ajánlás melléklete

A Javaslatok az emberi jogok iskolákban történő tanításához és tanulásához a következőkre terjednek ki:

1. *Emberi jogok az iskolai tantervben*

1.4. Az emberi jogok elkerülhetetlenül kiterjednek a politika területére. Ezért az emberi jogokról szóló tanításnak mindig hivatkoznia kell a vonatkozó nemzetközi egyezményekre, és a pedagógusoknak kerülniük kell személyes meggyőződéseik kivetítését a tanulókra, nehogy ezzel ideológiai tusakodásokba vonják be őket.

2. *Képességek*

Az emberi jogok megértéséhez és támogatásához kapcsolódó képességek a következők:

i. *értelmi képességek*, kiváltképpen:

- írásos és szóbeli kifejezéssel kapcsolatos képességek, beleértve a másakra való odafigyelésnek, a másikkal való vitatkozásnak és a saját vélemény megvédésének képességét;
- az ítélőképességet feltételező képességek, mint:
- különböző forrásokból származó anyagok gyűjtése és megvizsgálása, beleértve a tömegkommunikációból származó anyagokat, valamint az elemzésnek és ennek alapján a méltányos és kiegyensúlyozott következtetésnek képességét;
- a részrehajlás, az előítéletek, a sztereotípiák és a megkülönböztetés azonosítása;

ii. *szociális képességek*, kiváltképpen:

- különbözőség fel- és elismerése;
- pozitív és nem elnyomó viszonyok létesítése;
- konfliktusok erőszakmentes megoldása;
- felelősségvállalás;
- döntésekben való részvétel;
- az emberi jogok védelmében alkalmazható eszközök és folyamatok megértése helyi, regionális, európai és globális szinten.

3. *Az emberi jogi tanulmányok során elsajátítandó ismeretek*

3.1. ...Az emberi jogokról való tanulás során többek között a következő témákra lehet kitérni:

- az emberi jogok, kötelezettségek és felelőségek főbb fogalomköreire;
- az igazságtalanság, egyenlőtlenség és türelmetlenség különböző formáira, ideértve a szexizmust és a rasszizmust; ...

4. *Az iskolai légkör*

4.1. A demokrácia leginkább egy olyan demokratikus felállásban sajátítható el, melynek keretében bátorítják a részvételt, ahol az egyén szabadon kifejezheti és megvitathatja nézeteit, ahol a diákok és a pedagógusok egyaránt élvezik a véleménynyilvánítás szabadságát, és ahol méltányosság és igazságosság uralkodik. Az emberi jogokról való hatékony tanulás lényeges velejárója ezért a megfelelő iskolai légkör. ...

5. *Tanárképzés*

5.1. A pedagógusképzés készítse fel a pedagógusokat arra, hogy hozzá tudjanak járulni az emberi jogok iskolai tanításához...

5.2. A leendő és gyakorló pedagógusokat ösztönözzék arra, hogy ismerjék meg:

- az emberi jogokról szóló főbb nemzetközi nyilatkozatokat és egyezményeket;
- az emberi jogok védelmével és terjesztésével foglalkozó nemzetközi szervezetek működését és eredményeit, például látogatások és tanulmányutak szervezésével is..."

Az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet dokumentumai

16*

Az EBESZ emberi dimenzióról szóló konferenciája kopenhágai ülészakának dokumentuma

40. cikkely

A részt vevő államok világosan és egyértelműen elítélik a totalitarizmust, a rasszizmust vagy az etnikai gyűlöletet, az antiszemitizmust, az idegengyűlöletet, a bárki ellen irányuló hátrányos megkülönböztetést, valamint a vallási vagy ideológiai alapú üldözést. Ennek keretében elismerik a romák (cigányok) különleges problémáit. Kijelentik szilárd elhatározásukat, hogy fokozni kívánják az ilyen jelenségek minden megnyilvánulása elleni küzdelmet, és ezért vállalják, hogy:

- (3) összhangban alkotmányos rendszerükkel, nemzeti, regionális és helyi szinten olyan hatékony intézkedéseket hoznak – kiváltképpen a nevelés, kultúra és tájékoztatás területén –, melyek alkalmasak a megértés és tolerancia elősegítésére;
- (4) igyekeznek gondoskodni arról, hogy a nevelés céljai között megkülönböztetett figyelmet tulajdonítsanak a rasszista előítéletek, a gyűlölet problémájának és a különböző civilizációk és kultúrák iránti tisztelet kialakításának.

* * *

17*

A változás kihívásai (az EBESZ Helsink-i Dokumentuma, 1992. július 10.)

VI. fejezet, 34. bekezdés

A részt vevő államok olyan programok kidolgozását fontolják meg, melyek megteremtik a diszkriminációmentes és interkulturális megértés feltételeit, ami az emberi jogi nevelésre, a helyi akciókra, az interkulturális képzésre és kutatásra fókuszál.

James A. Banks és munkatársai

A tanítás és a tanulás alapelvei a multikulturális társadalomban¹

A multikulturális nevelés gyakorlati megvalósításához nyújtanak praktikus fogódzókat a pedagógusok számára e fejezet szerzői. Egy interdiszciplináris munkacsoport több mint négy évig kutatta és gyűjtötte a nevelésről és a kulturális sokszínűségről szóló ismereteket. Ez a mű a csoport 12 legfontosabb megállapítását, lényeges alapelveit tartalmazza, melyeket először kivonatossan ismertetünk. Jelen írásban egy ellenőrző kérdéssort is találunk, amelynek segítségével a gyakorló pedagógusok megállapíthatják, hogy intézményük és környezetük milyen mértékben felel meg az itt leírt multikulturális alapelveknek.

* * *

Pedagógusképzés

1. *alapelv.* A szakmai továbbképzéseknek segítséget kellene nyújtaniuk, hogy a pedagógusok megértsék a társadalmat alkotó etnikai csoportok jellegzetességeit és azok összetettségét, valamint tisztában legyenek azzal, hogy az etnikai, nyelvi és társadalmi osztálybeli sajátosságok kölcsönhatásai hogyan befolyásolják a diákok viselkedését.

A diákok oktatása

2. *alapelv.* Minden diáknak igazságosan és méltányosan kellene részesülni a tanulást biztosító lehetőségekből, és mindenkit egyformán magas elvárásokkal kellene szembesíteni.

3. *alapelv.* A tantervnek segítséget kellene nyújtania ahhoz, hogy a diákok megértsék: a tudás valójában társadalmi alkotás, és tükrözi a kutatók személyes tapasztalatait, valamint azt a társadalmi, politikai és gazdasági kontextust, amelyben a kutatók élnek és dolgoznak.

4. *alapelv.* A diákok számára lehetőséget kellene biztosítani extracurriculáris tevékenységekben való részvételre, melyek az ismereteiket bővítik, készségeiket és magatartásukat fejlesztik, a tanulmányi teljesítményüket javítják, továbbá elősegítik a különböző etnikai csoportok közötti pozitív kapcsolatok kialakulását.

¹ JAMES A. BANKS – PETER COOKSON – GENEVA GAY – WILLIS D. HAWLEY – JACQUELINE JORDAN IRVINE – SONIA NIETO – JANET WARD SCHOFIELD – WALTER G. STEPHAN (2001): *Diversity Within Unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle.

Jelen írás a fenti munkacsoport közös alkotása. A szekció munkáját a Washingtoni Egyetem Multikulturális Nevelési Központja és a Marylandi Egyetem Közös Sors Szövetsége szponzorálta. A New York-i Carnegie Corporation ösztöndíjjal támogatta. A munkacsoport James A. Banks professzor, a Washingtoni Egyetem Multikulturális Nevelési Központjának igazgatójának vezetésével működött.

Csoportközi kapcsolatok

5. *alapelv.* A csoportközi kapcsolatok javítása érdekében az iskoláknak kiemelkedő tekintélyt biztosító tagsági formákat kellene kialakítani a csoportokon belül, olyanokat, amelyek az eltérő csoportok között is megállják a helyüket.

6. *alapelv.* A tanulóknak meg kellene ismerkedniük a sztereotípiákkal és előítéletekkel, amelyek negatív hatással vannak az etnikumok és a rasszok közti kapcsolatokra.

7. *alapelv.* A diákoknak tanulniuk kellene azokról a társadalmi eszmékről, melyeken lényegében minden kulturális csoport osztozik (pl. igazságszolgáltatás, egyenlőség, szabadság, béke, együttérzés, jótékonyág).

8. *alapelv.* A pedagógusoknak segíteni kellene a diákokat azoknak a készségeknek az elsajátításában, melyek a más rassz, etnikai, kulturális és nyelvi csoportok tagjaival folytatott hatékony párbeszéd folytatásához szükségesek.

9. *alapelv.* A különböző etnikai, kulturális és nyelvi csoportok tagjai számára biztosítani kellene azokat a lehetőségeket, melyeken belül a szociális érintkezés félelem és feszültség nélkül mehet végbe.

Iskolavezetés, iskolaszervezés és méltányosság

10. *alapelv.* Az iskolaszervezésre irányuló stratégiáknak törekedni kellene a döntéshozatal felelősségének széles körű megosztására. A tanulókról való gondoskodás érdekében az iskolaközösség tagjainak magukévá kellene tenni azokat a készségeket (és azt a szándékot), melyek az együttműködés megvalósításához szükségesek.

11. *alapelv.* A vezetők feladata lenne olyan stratégiák kidolgozása, melyek biztosítanák az állami iskolák méltányos anyagi támogatását, függetlenül attól, hogy azok milyen környezetben épültek.

Értékelés

12. *alapelv.* Az összetett kognitív és szociális készségek értékelésekor a pedagógusoknak többféle, kulturálisan érzékeny technikát kellene használniuk.

A tanítás és tanulás lényeges alapelvei a multikulturális társadalomban

Az Egyesült Államokban, ezen belül az amerikai iskolákban az etnikai, kulturális és nyelvi sokszínűség jelentős mértékben növekszik. 1991 és 1998 között 7,6 millió – többségében ázsiai és dél-amerikai – bevándorló lépett be az Egyesült Államok területére (RICHE, 2000). A népszámlálás adatai alapján várható, hogy a közeljövőben évente több mint egymillió bevándorló érkezik az országba. Az 1995-ben iskolába beiratkozott tanulók 35 százaléka színes bőrű volt (PRATT–RITTENHOUSE, 1998). Amennyiben a jelenlegi demográfiai folyamat nem változik, akkor 2020-ban a színes bőrű diákok aránya 46 százalékára nő (PALLAS–NATRIELLO–MCDILL, 1989).

Az amerikai iskolákba beiratkozó diákok közül nagyon sok nem angol anyanyelvű. Az 1990-es népszámlálás szerint az iskoláskorú fiatalok 14 százaléka olyan családból származik, ahol nem az angol az elsődlegesen beszélt nyelv. A diákpopoláció körében egyre növekvő etnikai és nyelvi különbségek mellett mind több tanuló származik szegény családból. A nélkülöző gyerekek aránya 1979-ben 16,2 százalék volt, míg 1998-ban ez az arány már 18,7 százalékra nőtt. A jómódú és a szegényebb tanulók közötti szakadék tovább mélyül. Míg a diákság egyre sokszínűbbé válik, addig a tantestületeket túlnyomórészt fehér bőrű, középosztálybeli nők alkotják. 1996-ban az amerikai pedagógusok 90,7 százaléka fehér, és 74,4 százaléka nő volt (*National Education Association*, 1997). Következésképp a pedagógusok és a tanulók egyre nagyobb hányada között széles kulturális, etnikai és gazdasági szakadék van.

Az országban és az iskolákban egyaránt fokozódó kulturális sokszínűség komoly kihívásokkal szembesíti az érintetteket, ugyanakkor sok fejlesztési lehetőség is rejlik mindebben (GAY, 2000, HAWLEY–JACKSON, 1995). Az iskolák egyik fontos célja lenne a roppant nagy etnikai, kulturális és nyelvi sokféleség egységes nemzetivé kovácsolása. Ez akkor valósulhat meg, ha a pedagógusok tiszteletben tartják azokat a kulturális erősségeket és jellegzetességeket, melyeket az eltérő háttérű diákok magukkal hoznak, sőt munkájuk során építenek erre. Ugyanakkor a pedagógusoknak segíteniük kell a tanulókat azoknak az ismereteknek, készségeknek és értékrendeknek az elsajátításában, melyekre szükségük van, hogy a nemzetközösség ténylegesen aktív állampolgáraivá váljanak. A kulturális, etnikai és nyelvi sokszínűség számos lehetőséggel szolgál, hogy ország és az iskolák életébe új perspektívák és jellegzetességek épüljenek be. Mindez a társadalmat és az iskolákat egyformán erősíti.

A sokszínűségről és a nevelésről szerzett ismereteink

Milyen ismeretekkel rendelkezünk a nevelésről és a kulturális pluralizmusról, és hogyan értelmezzük mindezt? Elsősorban erre kereste a választ az a Multikulturális Nevelési Konszenzusra Törekvő Munkacsoport, melynek munkáját a Washingtoni Egyetem Multikulturális Nevelési Központja a Marylandi Egyetem Közös Sors Szövetségével együtt szponzorálta. A *Sokszínűség az egységben* egy négyéves munka eredménye, melynek során a munkacsoport alaposan megvizsgálta és összegezte a kulturális sokszínűségekre vonatkozó kutatások eredményeit. Tevékenységüket a New York-i Carnegie Corporation ösztöndíja támogatta. Az interdiszciplináris csoportot az etnikai kérdések és a multikulturális nevelés szakértői: két pszichológus, egy politológus, egy szociológus és a multikulturális nevelés négy szakértője alkotta. A munkacsoportot azoknak a szekciónak a mintájára állították fel, melyek a Nemzeti Tudományos Akadémia (National Academy of Sciences) számára készítenek jelentéseket. Az akadémiai szakosztályokban egy szakértői csoport a kutatási eredmények és a napi gyakorlat alapján fogalmazza meg a problémára vonatkozó ismereteket és a megoldást segítő leghatékonyabb intézkedéseket.

A Multikulturális Nevelési Konszenzusra Törekvő Munkacsoport által leírt *lényeges alapelvek* olyan módszereket mutatnak be, melyek segítik a kulturális sokszínűséggel szembesülő nevelési gyakorlat fejlesztését. Mindez kutatási eredményekre és gyakorlati tapasztalatokra épül. Bármilyen iskolatípusban is dolgozzon a pedagógus, az alapelvek alkalmazása hozzájárul a diákok iskolai teljesítményének növeléséhez és a csoportközi kapcsolatok fejlesztéséhez. A másik cél, hogy az Egyesült Államokra és az amerikai iskolákra jellemző kulturális sokszí-

nüsséggel szembesülö iskoláknak segítsen helytállni, a kihívásokkal megbirkózni, ugyanakkor megtanítsa előnyeinek hasznosítását is.

Hiszünk benne, hogy az iskolának kulcsfontosságú szerepe van a szabad és demokratikus társadalom fenntartásában, és egyáltalán nem mindegy, hogy a diákok milyen iskolába járnak. A demokratikus társadalom folyamatosan változó, érzékeny szociális felépítmény. Fennmaradása azoktól a felelősségteljes állampolgároktól függ, akik hisznek a demokratikus eszmékben, akik részt akarnak venni a nemzet és az állam életében, s arra alkalmasak is (DAHL, 1998). Tisztában vagyunk azzal, hogy az állami iskolákat sok kritika éri, ugyanakkor meggyőződésünk, hogy ezek az iskolák a demokratikus lét fenntartásához nélkülözhetetlenek.

A tizenkét alapelvet öt kategória szerint csoportosítottuk:

- pedagógusképzés,
- a tanulók oktatása,
- csoportközi kapcsolatok,
- iskolavezetés, iskolaszervezés és méltányosság,
- értékelés.

Bár a kategóriák között van némi átfedés, úgy gondoljuk, hogy ez a csoportosítás az olvasó segítségére lesz.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

1. ALAPELV. A szakmai továbbképzéseknek segítséget kellene nyújtaniuk, hogy a pedagógusok megismerjék az USA társadalmát alkotó etnikai csoportok jellegzetességeit, s megértsék azok összetettségét, valamint tisztában legyenek azzal, hogy az etnikai, nyelvi és társadalmi státusbeli sajátosságok kölcsönhatásai hogyan befolyásolják a diákok viselkedését.

A legtöbb pedagógus – csakúgy, mint az amerikai polgárok nagy többsége – homogén közösségen belül szocializálódik, kevés alkalma nyílik arra, hogy más rasszhoz, etnikai, nyelvi és társadalmi osztályhoz tartozó emberekkel is kapcsolatba kerüljön. Az iskolák, főiskolák és egyetemek csak ritkán és rendszertelenül adnak lehetőséget a tanároknak a kulturálisan sokszínű környezetben történő hatékony munkavégzéshez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására.

Annak ellenére, hogy az 1960-as és 1970-es évek óta a pedagógusképzési tantervek ebből a szempontból jelentősen javultak, s egyre több etnikai és kulturális anyagot tartalmaznak, még mindig sok diák fejezi be úgy tanulmányait, hogy a kulturális, etnikai és nyelvi sokszínűséggel kapcsolatos ismeretei közel sem teljeseek, pedig napjaink iskoláira a heterogenitás a jellemző (BANKS–BANKS, 1995; LADSON–BILLINGS, 2000).

A társadalmi-kulturális pluralizmussal kapcsolatos ismeretek folyamatos oktatása rendkívül fontos, hiszen az amerikai tanárok és diákok közti kulturális és etnikai szakadék egyre csak mélyül. A hatékony szakmai továbbképzések a következőképpen segíthetnek:

- a képzés során a pedagógus alaposan megismerheti saját, személyes viszonyulását általában az amerikai és konkrétan a saját iskolájában található rasszok, etnikai, nyelvi és kulturális csoportok vonatkozásában;
- megismerheti általában az amerikai és konkrétan a saját iskolájában található etnikai, nyelvi és kulturális csoportok történelmét és kultúráját;
- megismerkedhet a különböző etnikai és kulturális közösségeken belül létező sokféle perspektívával;
- megértheti, hogy az iskolákban és egyetemeken létező intézményesített ismeretanyag és a széles néprétegek kultúrája miként állandósítja a rasszokhoz köthető és az etnikai csoportokkal kapcsolatos sztereotípiákat;
- megszerezheti a méltányos pedagógia kialakításához, valamint alkalmazásához szükséges ismereteket és készségeket. BANKS (1995) definíciója szerint a méltányos pedagógia az a tanítási forma, mely minden diáknak egyenlő esélyt biztosít a tanulmányi és szociális sikerek eléréséhez.

Általában, de a tudományos világban is gyakran írnak úgy az etnikai csoportokról, hogy kevés figyelmet szentelnek az egyes csoportokon belül létező óriási eltéréseknek.

Még néhány pedagógiai szakirodalom is (főleg az 1960-as és 1970-es évekből származó tanulmányok) a fent említett statikus és leegyszerűsített koncepciót erősítik meg. Az ebből az időből származó pedagógiai publikációk közül azonban RAMÍREZ–CASTAÑEDA (1974) és SHADE (1989) tanulási stílusokkal foglalkozó kutatásai figyelmet érdemlőek. Gyakran előfordul, hogy nem maga a kutatás, hanem az eredmények *értelmezése* az, ami az etnikai csoportok viselkedésének túlzóan általánosító, félrevezető leírásához vezet. Sok pedagógus gondolja úgy e kutatások eredményei alapján, hogy az etnikai státusból következtethetünk a diákok tanulási stílusára. Ezzel szemben maguk a tudósok sokkal összetettebbnek találják a kérdést. COX–RAMÍREZ (1981) sokszor panaszkodnak arra, ahogyan a gyakorló pedagógusok ezeket a tanulmányokat időnként értelmezik és használják.

A továbbképzéseknek segítséget kellene nyújtaniuk a pedagógusoknak, hogy megértsék az etnikai csoportok nagyon is összetett jellegzetességeit, s azt, hogy olyan változók, mint a társadalmi osztálykülönbség, vallás, generációs eltérések, a városiasodás mértéke, a nemi és a földrajzi hovatarozás erőteljesen befolyásolják a viselkedést. Ezek a változók önmagukban is és kölcsönösen is befolyásolják a csoportok magatartását. Közülük a társadalmi osztály az egyik legfontosabb változó, ami közvetíti és egyben hat is a viselkedésformákra. *A rasszhoz tartozás csökkenő jelentősége* (The Declining Significance of Race, 1978) című, sokat vitatott könyvében WILSON azt állítja, hogy az afroamerikaiak életében a társadalmi osztályokhoz tartozás egyre fontosabbá válik. Valójában a könyv sokkal inkább az *osztályok egyre növekvő jelentőségéről* szól, mint a *rasszhoz tartozás fontosságának csökkenéséről*. A rasszokról szóló elítéletek továbbra is befolyásolják az afroamerikaiak életét, függetlenül attól, hogy melyik társadalmi osztályhoz tartoznak, bár mindez oly komplex módon történik,

hogyan – bizonyos mértékig, de egyáltalán nem teljes egészében – az előítéletek a társadalmi státusokat is tükrözik (FEAGIN–SIKES, 1994).

A szegények és gazdagok között egyre mélyülő szakadék a mai amerikai társadalom élesen megfigyelhető jelensége, s erősen kihat a rasszok, az etnikai, kulturális és társadalmi osztályok életére. 1970 óta a leggazdagabb amerikai háztartások megduplázták részesedésüket a nemzeti jövedelemből (COLLINS–LEONARD–WRIGHT–SKLAR, 1999). Ez a fejlődés azonban a népességnek mindössze 1 százalékát érinti. Az Egyesült Államokban tapasztalható osztályok közötti szakadás legélesebben a színes bőrű etnikai közösségekben jelentkezik. Az afro- és a latin-amerikai származásúak rögtön kiköltöznek a kertvárosokba, amint társadalmi helyzetük úgy alakul, hogy ezt megengedhetik maguknak.

Ugyanezen etnikai csoportok alacsony jövedelmű tagjai bennmaradnak a nagyvárosi közegben, és vajmi kevés kapcsolatot tartanak fenn saját etnikai csoportjuk magasabb társadalmi státusba került tagjaival (WILSON, 1987). A társadalmi osztályokhoz tartozás nagymértékben befolyásolja az ázsiai, latin és afrikai származású amerikaiak lehetőségeit, ugyanakkor nem védi meg őket a rasszokhoz kapcsolódó intézményes megkülönböztetés megnyilvánulásaitól (FEAGIN–SIKES, 1994).

Amennyiben a pedagógusok minden diák számára egyformán jó tanulási esélyeket kívánnak biztosítani, akkor tisztában kell lenniük a tanítás és a tanulás társadalmi és kulturális összefüggéseivel. Bár a diákok nem pusztán csak a kulturális háttérük termékei, és annak mértéke is változó, mennyire azonosulnak saját kultúrájukkal, bizonyos jellegzetes kulturális viselkedésformákat mégis egyértelműen bizonyos etnikai csoportokhoz kötünk (BOYKIN, 1986; DEYHLE, 1986; IRVINE–YORK, 1995). A pedagógusoknak tehát jól meg kellene ismerniük diákjaik kulturális háttérét. Emellett el kellene sajátítaniuk azokat a készségeket is, melyek segítségével az idevágó elméleti tudást konvertálni tudják a tanítási gyakorlatba és a tananyag bővítésébe (GAY, 2000). Az oktatásnak kulturális szempontból reagálnia kellene az eltérő etnikai, kulturális és nyelvi csoportokhoz tartozó diákok szükségleteire (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1995; VALDÉS, 2001).

Mindez olyan stratégiák alkalmazásával valósítható meg, mint a releváns kulturális metaforák létrehozása, megtervezése és multikulturális ábrázolása. Ezek segítenek áthidalni a diákok már meglévő tudása és a jövőben elsajátítandó ismeretei közti űrt. A kulturálisan releváns tanítási stratégiák a diákok otthoni háttéréről és az őket körülvevő közösségről kapott információt hatékony tanítási gyakorlattá alakítják át (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994; VILLEGAS, 1991). A szülők s a közösség más tagjai e stratégiák megbecsült információforrásai (MOLL, 1990).

A tanulási stílusokat kutatók kiemelik azokat a rendkívül nagy hatású társadalmi és kulturális tényezőket, melyek az oktatást befolyásolják, mégis gyakran mellőzik őket (CAZDEN–MEHAN, 1989; IRVINE–YORK, 1995; NIETO–ROLON, 1997; VILLEGAS, 1991). A kulturális tényezők egyformán alakítják a pedagógusok és a tanulók értékrendjét, eszmevilágát, normáit, nyelvét és szimbólumait. A multikulturális társadalomban a pedagógus úgy tudja munkáját hatékonyan kontextusba helyezni, ha először is megérti, hogy a saját tanítási stílusa és beállítottsága miként hátráltathatja azokat a diákokat, akiknek a tanulási stílusa és beállítottsága az ő elvárásaitól eltérő. Ezenkívül a pedagógusnak ismerni kellene a diákok már meglévő tudását, kulturális tapasztalatait, s ezeket is felhasználni, amikor javítani akar az ismeretekhez való hozzáférés lehetőségein (GIROUX, 1992). Ahelyett, hogy az etnikai csoportokkal kapcsolatos általánosító és sokszor félrevezető elképzelésekre támaszkodna, a hatékony pedagógus a diákjai kultúrá-

járól és etnikai hovatartozásáról szerzett ismereteket további kutatások szerkezeti vázaként használja fel. Emellett beépíti munkájába a kulturális tényezőkre reagáló tevékenységeket, segédeszközöket és stratégiákat is.

A DIÁKOK OKTATÁSA

2. ALAPELV. Minden diáknak igazságosan és méltányosan kellene részesülnie a tanulást biztosító lehetőségekből, és mindenkit egyformán magas elvárásokkal kellene szembesíteni.

Az iskolát a tanulási lehetőségek tárházának is tekinthetjük (HAWLEY, HULTGREN–ABRAMS, 1996). A jó iskola mindent megtesz azért, hogy a diákoknak a legjobb tanulási élményt nyújtsa. A tanuláshoz való esélyek igazságos eloszlása kideríthető, ha összehasonlítjuk az iskolákon belül és a más iskolákban kínált tanulási lehetőségeket. A legfontosabb tényezők a következők:

- a pedagógus szakképzettségének szintje (ennek mutatói többek között a gyakorlat, a tananyag előkészítésének a minősége, a felkészülés minősége, kiemelkedő szintű szakmai továbbképzéseken való részvétel, szóbeli kifejezőképesség minősége, valamint az iskolának a pedagógusokat jutalmazó és ösztönző módszerei);
- biztonságos, fegyelmezett tanulási környezet;
- az aktív tanulással eltöltött idő mennyisége;
- diákok és pedagógusok létszámbeli aránya;
- a curriculum szigorú követése;
- a korábbi feladatokban elért eredmények alapján történő besorolások és csoportosítás kerülése;
- a diákok által használt segédeszközök és informatikai technológia minősége és korszerűsége;
- iskolaidőn kívüli tevékenységek biztosítása.

Bár a felsoroltak hatásai az eltérő feltételek következtében változóak lehetnek, mégis a kutatások azt mutatják, ha az azonos életkorú diákok két vagy annál több csoportja a többiekhez képest lényegesen eltérő eséllyel férhet hozzá a tanulási lehetőségekhez, akkor kimondható, hogy a tanítás minősége is más (DARLING-HAMMOND, 1995; DREEBAN–GAMORAN, 1986). Ezek a különbségek befolyásolják a diákok teljesítményét, és aláássák a pozitív csoportközi kapcsolatok kilátásait.

A tananyag tartalma befolyásolja a diákok tanulmányi teljesítményét. Ez nem különösebben meglepő, de a helyi tanterv és a pedagógusokkal szembeni elvárások iskoláról iskolára változnak (DARLING-HAMMOND, 1995). Általában véve azok a diákok, akik magasabb követelményeket támasztó tanterv szerint tanulnak, többet fognak tudni, mint, az ugyanannyi ismerettel rendelkező, de alacsonyabb követelményeket felállító tanterv szerint oktatott társaik. Például ha valaki már korán megismerkedik az algebrával, akkor később jobb tanulmányi eredményt nyújt matematikából, de általában a többi tantárgyból is.

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy az a rendszer, melynek során a diákokat az érdeklődés, a korábbi teljesítmény és bizonyos feladatok teljesítéséhez szükséges képességek feltételezett birtoklása alapján csoportosítanak, negatív hatással van a gyengébbnek minősítettekre, és nincs különösebben előnyös hatással azokra sem, akik a jobb csoportba kerülnek (OAKES, 1985; LEVINE–LEZOTTE, 1995). Állandó vita tárgya, hogy ez az általánosítás érvényes-e a diákoknak arra a 3–5 százalékára is, akik kiemelkedően jó tanulmányi teljesítményt nyújtanak (KULIK–KULIK, 1982). Számos hatékony tanítási stratégia csoportosítja a diákokat a korábban elért tanulmányi eredmények alapján, de mindez csak rövid időre szól, és határozott céllal történik (MOSTELLER, LIGHT–SACHS, 1996). Ez a gyakorlat, melyet általánosan, de helytelenül képesség szerinti bontásnak hívnak, értelmetlenné válik, ha a csoportnak állandóan feladatokat kell megoldania, ha a diákokat a szaktárgyakban elért tanulmányi teljesítményük alapján differenciálják vagy ha bizonyos csoportok nem kapnak lehetőséget nehezebb feladatok megoldására (OAKES, 1990). Az értelmetlen bontás helyett sok más megoldás létezik, többek között a kooperatív tanulás különböző módszerei, a tanulóttársal való tanulás és az eltérő életkorú diákok egy osztályban való tanítása (COHEN, 1994).

3. ALAPELV. A tantervnek segítséget kellene nyújtania ahhoz, hogy a diákok megértsék: a tudás valójában társadalmi alkotás, és tükrözi a kutatók személyes tapasztalatait, valamint azt a társadalmi, politikai és gazdasági kontextust, amelyben a kutatók élnek és dolgoznak.

A tantervek és a tankönyvek sok olyan történelmi eseményt, elméletet tárnak a diákok elé, amelyek szinte kizárólag csak a győztesek szemszögéből mutatják be az adott kérdéseket (SLEETER–GRANT, 1991). A legyőzöttek nézőpontját gyakran elhallgatják, figyelmen kívül hagyják, mellékes tényezőként kezelik. Ez a tanítás a társadalmi többséghez tartozó diákokat kiváltságos helyzetbe hozza, gyakran azonosítja magukat a győztesekkel vagy a domináns csoportokkal. Következésképpen sok színes bőrű tanuló úgy érzi, hogy neki nincs helye az amerikai történelemben.

Az olyan fogalmakat, mint „*Amerika felfedezése*” a „*tarts nyugatra*” vagy „*az első telepések*” általában a fehérek szemszögéből tanítják, vagyis azoknak a szempontjából, akik a fogalmakat létrehozták. A tantervnek meg kellene értetnie a diákokkal, hogy ezek a fogalmak miként tükrözik az európai származású amerikaiak értékrendjét, szemléletét, valamint az Egyesült Államokban szerzett tapasztalatait. A diákokat meg kellene tanítani arra, hogy ezek a fogalmak egészen mást jelentenek az amerikai őslakosok számára, de mást jelentenek az afrikai amerikaiak számára is, akiknek ősei lángra verve érkeztek az országba.

Amikor olyan fogalmakról és témákról tanítunk, mint pl. a *tarts nyugatra*, akkor a pedagógusoknak rá kellene vezetniük a diákokat az alábbi kérdések felvetésére és megvitatására: Mi az, hogy „*tarts nyugatra*”? Kinek az ötlete volt? Miért? Kinek volt előnyös, kinek származott hátránya belőle? A diákoknak meg kell érteniük, hogy ez a mozgalom egészen mást jelentett az ország nyugati területein honos őslakos amerikaiak számára, mint a fehéreknek, akik csak bevándoroltak arra a területre. Az, ami a bevándorlók számára Nyugat volt, az őslakos amerikaiak számára az otthont, a világegyetem közepét jelentette, nekik nem ez volt a Nyugat. A legtöbb bevándorló, európai származású amerikaiak viszont a Vadnyugat egyenlő volt a reménnyel, a lehetőségekkel és a haladással. Az őslakosoknak azonban egy idő után a Nyugat gyakran a halált, a pusztulást, a leigázást jelentette.

Ha a diákokat megismertetjük az Egyesült Államokat alkotó sokszínű csoportok különböző és gyakran ellentétes szemléleteivel, akkor segítünk megérteni azokat az összetett tényezőket, melyek közrejátszottak a nemzet megszületésében, terjeszkedésében és fejlődésében. Együttal kialakul bennük a különböző csoportokban elfogadott normák, szemléletek, vélemények iránti empátia és a kritikus gondolkodás képessége (BANKS, 1996). Az ilyen tanórák abban is segítenek, hogy a diákok megértsék a személyes és kulturális tapasztalatok rendkívüli ismeretközvetítő és -felhalmozó erejét. Adjunk lehetőséget a tanulóknak saját ismeretanyaguk kidolgozására. Ezáltal jobban megértik, miként befolyásolja a tudás kialakulását a véleményalkotás, egyben a populáris kultúra, a tudományos világ és az iskolai közegből származó ismeretek kritikusabb fogyasztóivá is válnak (BANKS, 2001).

4. ALAPELV. *A diákok számára lehetőséget kellene biztosítani extracurriculáris tevékenységekben és keresztntantervi feladatokban való részvételre, melyek a tanulmányi teljesítményt javító készségeket és magatartásformákat fejlesztek, az ismereteket bővítik, továbbá elősegítik a különböző emberek közötti pozitív kapcsolatok kialakulását.*

Egyre több olyan kutatási eredmény van a birtokunkban, amelyek a tanulók teljesítményszintjét következetesen összefüggésbe hozzák az extracurriculáris tevékenységekkel (BRADDOCK, 1991; ECCLES–BARBER, 1999; GUTIÉRREZ és munkatársai, 1999; JORDAN, 1999; MAHIRI, 1998). Jelentős kutatási anyag támasztja alá, hogy az iskolaidőn kívüli tevékenységekben való részvétel: sportolás, tanulmányi céllal létrejött társaságok, pl. nyelvi klubok és az iskola által támogatott közösségi tevékenységek hatására javul a tanulmányi teljesítmény, csökken az iskolából kimaradók száma, kevesebb fegyelmezési probléma jelentkezik és a különböző etnikai háttérű diákok csoportközi kapcsolatteremtő készsége is fejlődik. GUTIÉRREZ és munkatársai megállapították, hogy a „nonformális tanulási kontextus”, úgymint az iskolaidőn kívül nyújtott programok hasznosnak bizonyulnak az eltérő háttérű diákok otthoni és iskolai környezetének összekapcsolásában. BRADDOCK megjegyezte, hogy az afroamerikai középiskolás fiúk számára kiváltképpen előnyösek a sporttevékenységek. Iskolaidőn kívüli tevékenységek tervezésekor a pedagógusoknak nagyon oda kell figyelni a toborzásra, a csapatválogatásra és a csapatkapitány kiválasztására, a részvételi díjra, az iskolai eszközök rendelkezésre bocsátására és az együttműködő, egyforma státusban lévő csoportok közötti kapcsolat alakításának tényezőire (ALLPORT, 1954).

C SOPORTKÖZI KAPCSOLATOK

5. ALAPELV. *A csoportközi kapcsolatok javítása érdekében az iskoláknak kiemelkedő tekintélyt biztosító tagsági formákat kellene kialakítaniuk a csoportokon belül, olyanokat, amelyek az eltérő csoportok között is megállják a helyüket.*

Olyan tekintélyes csoportok létrehozása, melyek tagjaival az összes többi csoport tagjai azonosulni tudnak, jó hatással van a csoportközi kapcsolatok alakulására (GAERTNER, RUST DOVIO–BACHMAN–ANASTASIO, 1994; SHERIF, 1966). Amikor egy tekintélyes csoporthoz való tartozás

a fontos, akkor a csoportok közti egyéb eltérések kevésbé lesznek lényegesekek. Egy tekintélyes csoport serkenti a szimpátia és összetartozás érzésének kialakulását. Ez természetesen a korábban fennálló ellenségeskedés enyhülését is eredményezi.

Egy iskolai közegben nagyon sok olyan tényező található, illetve hozható létre, amely feltétele lehet egy tekintélyes csoporthoz tartozásnak. Például iskolán kívüli tevékenységek révén is kialakulhatnak ilyen csoportok. Számos, meglévő csoportbesorolást már csak kívánatosabbá kell tenni. Ilyenek a tanterem, az osztály, az iskola, a környezet, az állam vagy akár az ország közössége. Az egyénhez legközelebb álló csoportok lesznek nagy valószínűséggel a legbefolyásosabbak (pl. az iskolai kórus tagjai, s nem a kaliforniaiak), de bármilyen tekintélyes csoporttal való azonosulás csökkenti az előítéleteket.

A csoportközi kapcsolatok javításának másik hasznos módja lehet a jelenlegi csoportfelálláson belül új tagsági formák létrehozása (COMMINS–LOCKWOOD, 1978). Ezek az identitás különböző aspektusaihoz kapcsolódnak (úgy mint vallás, életkor, nemi hovatartozás), melyek az azonos rassz vagy etnikai csoport tagjait összekötik, másokat viszont nem. A csoporttagsági formák fontosság nyilvánítása csökkenti az előítéleteket, mert elég nehéz ellenszenvvel viselkedni azok iránt, akikkel identitásunk fontos aspektusai megegyeznek, még akkor is, ha másik csoporthoz tartoznak.

6. ALAPELV. A tanulóknak meg kellene ismerkedniük az előítéletekkel és sztereotípiákkal, amelyek negatív hatással vannak a rasszok és az etnikai csoportok közti kapcsolatokra.²

Környezetünk érzékelésekor különböző kategóriákat használunk, a kategorizálás az információfeldolgozás természetes része. Ám a csoporthoz tartozás alapján történő kategorizálás sztereotípiák és előítéletek megfogalmazásához, valamint diszkriminációhoz vezet (TAJFEL, 1970; TAJFEL–TURNER, 1986). A csoportok összehasonlítását követően a másik csoportot sajátunkénál gyakran egységesebbnek látjuk, ez viszont az érzékelt különbségek eltúlzását is okozza (TAJFEL–TURNER, 1986; LINVILLE–SALOVEY–FISCHER, 1986). A kategorizálás tehát sztereotipizálást eredményez, ebből viszont az következik, hogy viselkedésünk sokszor ezek a sztereotípiák irányítják. Ráadásul az emberek sokszor úgy növelik önbecsülésüket, hogy nagyra tartják saját csoportjukat (TAJFEL–TURNER, 1986). Ezt azonban gyakran úgy érik el, hogy más rasszokat és etnikai csoportokat viszont lebecsülnek.

A csoportközi kapcsolatok ellensúlyozhatják a sztereotípiákat, ha különböző helyzetekben a csoportok tagjai számára lehetőség nyílik teljes emberi mivoltukban megnyilvánulni. A negatív sztereotípiák módosításához nem feltétlenül szükséges a közvetlen kapcsolatteremtés. Elég, ha az egyik team tagjait információval látjuk el a többi csoport tagjairól, akik számos

² Az előítéletek kérdéséről ma már igen gazdag szakirodalom áll rendelkezésre. Klasszikusnak számít ALLPORT, G. W.: *Az előítélet* című, a Gondolat Kiadónál megjelent (Budapest, 1977), számos kiadást megért könyve. Szintén ezzel a témával foglalkozik TORGYIK JUDIT (2005): *Az előítélettől elfogadásig*. In: TORGYIK JUDIT: *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 143–155. vagy KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2004): *Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért?* In: NAHALKA ISTVÁN – TORGYIK JUDIT (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 123–137. Az érdeklődő olvasó megtudhatja, hogyan jönnek létre az előítéletek, mit lehet tenni az iskolában az előítéletek leépítéséért, a különböző háttérrel érkező gyermekek elfogadásáért. (A szerk.)

sztuációban a sztereotíp elvárásokat cáfoló módon viselkedtek (CROCKER–HANNAH–WEBER, 1983; JOHNSTON–HEWSTONE, 1992; MACKIE–ALLISON–WORTH–ASUNCION, 1992; ROTHBART–JOHN, 1985). Kísérleti jellegű gyakorlatok szintén hasznosak lehetnek. Az egyik jól ismert technika (mely a diákok diszkriminatív viselkedésének csökkenését eredményezi) a résztvevőket a szemük színe alapján válogatja szét. Ezzel jól illusztrálja a csoportok közötti megkülönböztetések önkényes voltát (BYRNES–KIGER, 1990).

7. ALAPELV. *A diákoknak tanulniuk kellene azokról a társadalmi eszmékről, melyeken lényegében minden kulturális csoport osztozik (pl. igazságszolgáltatás, egyenlőség, szabadság, béke, együttérzés és jótékonyosság).*

Ha a diákokat megismertetjük azokkal az értékrendekkel, amelyeken tulajdonképpen minden csoport osztozik, ideértve az Egyesült Nemzetek Egyetemes Alkotmányában rögzített eszméket (BANKS, 1997; KOHLBERG, 1981; SCHWARTZ–BILSKY, 1990), az egyfajta közösségi érzés kialakulásához vezethet, amely elősegíti a csoportközi kapcsolatok pozitív alakulását. Ráadásul maguk az értékrendek is a negatív csoportközi kapcsolatok kiküszöbölését szolgálják, mert gátolják az igazságtalanság, az egyenlőtlenység, és a tisztességtelenség megnyilvánulásait, a konfliktusok kialakulását, és elítélik az együttérzés és jótékonyosság hiányát.

Az egyenlőségre törekvés eszméje megkülönböztetett figyelmet érdemel, mivel számos elmélet szerint hozzájárul a sztereotípiák és az előítéletek megrendüléséhez (ALLPORT, 1954), és korlátozza az etnikai előítéletek direkt megnyilvánulásait (GAERTNER–DOVIDIO, 1986; KATZ, GLASS–WACKENHUT, 1986). Az egyenlőségre törekvés akár értékrendként – mint eszme –, akár a valós kapcsolatteremtések során, gyakorlati tényezőként szembeszáll az etnocentrizmus legveszedelmesebb aspektusával, amikor a saját csoportunkat a többihez képest felsőbbrendűnek tartjuk. Az egyenlőségre törekvés támogatásának megvannak az iskolákban is használható módjai. COHEN például (1990; COHEN–ROPER, 1972) együttműködő csoportokat hozott létre a cél érdekében, s ezt még olyan eljárásokkal is kiegészítette, melyeket kifejezetten úgy terveztek, hogy szembeszálljanak a kisebbségi csoportokhoz tartozók képességeire vonatkozó negatív sztereotípiákkal. Más együttműködő technikák egyenlő tekintéllyel igyekeznek felruházni azokat a szerepeket, melyeket a különböző háttérű résztvevők betöltenek, illetve a fontosabb szerepeket (pl. tanár, tanuló) váltogatják a résztvevők között (ARONSON–BLANEY–STEPHAN–SIKES–SNAPP, 1978).

8. ALAPELV. *A pedagógusoknak segíteni kellene a diákokat azoknak a készségeknek az elsajátításában, melyek a más rasszok, etnikai, kulturális és nyelvi csoportok tagjaival folytatott hatékony párbeszéd folytatásához szükségesek.*

Az interkulturális kapcsolatok fejlesztésének egyik leghatékonyabb módja, ha a kulturális csoportok tagjainak megtanítjuk azokat a szociális készségeket, amelyek az eltérő kultúrák képviselőivel tartandó kapcsolathoz szükségesek (BOCHNER, 1986; 1993). A diákoknak meg kell tanulniuk a csoportok közti különbségek érzékelését, megértését és azt, hogy miként reagáljanak ezekre. Tudniuk kell, hogyan kerüljék mások megbántását, és azt is, hogy nem szükséges megsértődni, ha úgy érzik, hogy megbántották őket. Azt is meg kell érteniük,

hogy ha egy másik csoport tagja számukra logikátlanul viselkedik, az nem feltétlenül az el-
lentmondásos viselkedés jele.

Sztereotipizálás, előítéletek és diszkrimináció célpontjának lenni fájdalmas élmény. Az em-
berek különféle módon reagálnak rá, s e reakciók némelyike potenciálisan ártalmas is lehet.
Előfordul például, hogy az emberek haraggal, dühvel és erőszakkal válaszolnak, vagy maguk
is előítéletekkel és diszkriminációval viszonozzák az őket érő, ilyen jellegű sérelmeket, de az
is lehet, hogy beletörődnek. Egy, a csoportközi kapcsolatok fejlesztésén dolgozó szakember
arra szokta kérni a kisebbségi és többségi csoportok tagjait, hogy beszéljék meg együtt,
milyen érzés is a sztereotipizálás, az előítéletek és a diszkrimináció célpontjának lenni (KAM-
FER–VENTER, 1994). Az ilyen gondolatok megosztása ráébreszti a többségi csoport tagjait, hogy
milyen fájdalmat és szenvedést okoznak szándékos vagy csak pusztán figyelmetlenségéből el-
követett diszkriminatív cselekedeteikkel. A kisebbségi csoport tagjai ugyanakkor alkalmat
kapnak, hogy elmondják idevágó tapasztalataikat. Másfajta, de szintén párbeszédre alapuló
technikák szintén jól használhatók a csoportközi kapcsolatok javítására (ŽŪNIGA–NAGDA, 1993).

A csoportközi kapcsolatok jobbítása céljából tanítható a konfliktuskezelés is az iskolában
(DEUTSCH, 1993). A konfliktusok megoldásának tanulása magában foglalja a konfliktus eredet-
ének megismerését. Ide tartoznak például az eszközei (ilyen pl. a hatalom és a hozzá tartozó
elemek), értékrendbeli különbségek, eszmék és normák vagy az alapvető emberi igények,
úgy mint tisztelet, biztonság, biztatás kielégítésének hiánya. A tanulóknak meg kellene is-
merkedniük olyan módszerekkel, mint az egyezkedés, alkudozás, engedmények tétele, bo-
csánatkérés, magyarázat (FISHER, 1994). Ezek segítségével a konfliktus elkerülhető. Az Egyesült
Államokban több iskolában is szakszerűen képezik a diákokat a nézeteltérésekben közvetítő,
békítő *mediátor*³ szerepére (DEUTSCH, 1993). A diákközvetítők képzése az egyik ígéretes meg-
közelítése az iskolákban jelentkező csoportközi konfliktusok megoldásának.

9. ALAPELV. A különböző rasszok, etnikai, kulturális és nyelvi csoportok tagjai számára biztosítani kellene azokat a lehetőségeket, melyeken belül a szociális érintkezés félelem és feszültség nélkül mehet végbe.

Az előítéletek egyik fő kiváltó oka a félelem (GAERTNER–DOVIDIO, 1996; KATZ–GLASS–WACKENHUT,
1986; MCCONAHAY, 1986; SEARS, 1988; STEPHAN–STEPHAN, 1996). A félelem az eltérő csoportok tag-
jait a kapcsolatfelvétel kerülésére készíti, de ha erre mégis sor kerül, az érintettek kényel-
metlenül érzik magukat (STEPHAN–STEPHAN, 1996).

A másik csoport tagjaitól való tartás gyakran valós vagy szimbolikus fenyegetés miatti aggo-
dalomban gyökerezik, a fenyegetett csoport attól fél, hogy hatalmát és erőforrásait részben
vagy akár teljes egészében elveszítheti, esetleg megkérdőjelezi létét. Az ilyen és hasonló
félelmek közül soknak csak csekély a valós alapja, mások pedig eltűzöttak.

³ *Mediátorok* a konfliktushelyzetekben azok megoldását segítő, békítő személyek, akik a két fél között mint-
egy harmadik semleges személyként közvetítenek. Ma már létezik mediátor szolgáltatás hazánkban is, pl.
az üzleti életben, a peres eljárások elkerülésére. A feleket polgári úton kívánják kibékíteni, a hosszadalmas
bírói eljárások helyett. Olyan semleges harmadik személyről van szó, aki kívülről képes látni az adott
helyzetet. (A szerk.)

A csoportközi kapcsolatfelvétellel járó bizonytalanság és aggodalom csökkenthető, ha a kapcsolatteremtés viszonylag jól strukturált közegben zajlik, ha a különböző csoportok képviselői lehetőleg egyenlő számban vannak jelen, ha a kudarc előfordulási lehetőségét csökkentjük, és minimalizáljuk az ellenségeskedés és agresszió lehetőségeit (STEPHAN–STEPHAN, 1985).

A félreértéseket cáfoló, tényszerű információkkal is szembeszállhatunk a fenyegetettség téves érzése által kiváltott előítéletekkel. A másik csoport értékrendjével kapcsolatos mítoszok tisztázása szintén segítheti a közösségi szintű kapcsolatok javulását. A csoportok értékrendje közötti hasonlóságok hangsúlyozásával szintén csökkenthető a szimbolikus fenyegetettség érzése, ez a félelem csökkenését és az előítéletek gyengülését is eredményezi.

ISKOLAVEZETÉS, ISKOLASZERVEZÉS ÉS MÉLTÁNYOSSÁG

10. ALAPELV. Az iskolaszervezésre irányuló stratégiáknak törekedni kellene a döntéshozatal felelősségének széles körű megosztására. A tanulókról való gondoskodás érdekében az iskolai közösség tagjainak magukévá kellene tenni azokat a készségeket (és azt a szándékot), melyek az együttműködés megvalósításához szükségesek.

Az iskolai előírások és eljárások a társadalom felépítése mögött meghúzódó értékrendek és pedagógiai filozófia élő megtestesülései. Egyúttal az iskolában dolgozó emberek értékrendjét is tükrözik. Bármilyen formában is jelenjenek meg, ideértve a tantervet, tanítási stratégiákat, értékelési eljárásokat, fegyelmezési előírásokat vagy csoportszervező gyakorlatokat, az iskolai előírások nem a semmiből teremnek. Valójában az előírások az iskola eszméinek, álláspontjainak és a diákokkal szembeni elvárásainak a megtestesülései (NIETO, 1999). Ez egyaránt igaz az anyagilag jól vagy gyengén támogatott, a viszonylag homogén vagy a rendkívül sokszínű kulturális háttérű diákpopulációt ellátó, a zsúfolt belvárosi vagy az elszigetelt vidéki iskolákra is.

Az iskolai szervezet és a vezetőség segítheti, de hátráltathatja is a multikulturális és demokratikus társadalmi életre felkészítő intézményi nevelést. Az iskola által nyújtott pluralista és demokratikus modellek biztosíthatják ezen értékrendek gyakorlását, de éppen ellenkezőleg, el is torzíthatják a demokratikus és pluralista eszmék üzenetét, ha azokat emelkedett hangvételű működési szabályzatokon és részrehajló tankönyveken keresztül közvetítik. Következésképpen: ha egy iskola a szigorú tekintélyelvűség híve, akkor a tanulók arra a következtetésre jutnak, hogy a demokrácia bár szép és fennkölt eszme, a valóságban nehezen megfogható. Hasonlóképpen, ha a kulturális pluralizmust pusztán felszínes és értelmetlen tevékenységeken keresztül dicsőítik, és az ezzel kapcsolatos lényeges ismereteket továbbra is statikus és monokulturális törvények szerint határozzák meg, abból a diákok arra következtetnek, hogy a sokszínűségről való tanulás valójában mellékes (BANKS, 1993).

Nem valószínű, hogy a felülről igazgatott oktatási intézmények együttműködő, a diákokra figyelő kultúrát tudnának teremteni. Túlságosan gyakran fordul elő, hogy az iskolák demokráciát hirdetnek ugyan, de a gyakorlatban nem tudják megvalósítani a felelősség megosztását. A valódi multikulturális iskolák szervezeti központok, melyek az érintettek széles skáláját foglalják magukba; diákokat, pedagógusokat, a vezetőséget, szülőket és alkalmazottakat.

Meggyőző kutatási eredmények bizonyítják, hogy a szülők bevonása különösképpen ösztönzően hat a diákok tanulására (FRUCHTER–GALLETÀ–WHITE, 1992; KLIMES–DOUGAN–LÓPEZ–NELSON–ADELMAN, 1992). Egy igazi multikulturális iskola hajlandó arra, hogy a tanulókhöz tartozó összes személlyel együtt dolgozzon.

Az együttműködéshez szükséges készségeket és az arra irányuló szándékot támogató iskola létrehozásának egyik fontos lépése az a folyamat, melynek során megvalósítják a döntéshozatal felelősségének intézményes szintű megosztását. A kulturális pluralizmust megbecsülő iskola kialakításának érdekében fontos, hogy őszinte és eredményes párbeszédnek adjunk helyet.

Az intézményes hatalom és a társadalmi kiváltságok játszmái naponta zajlanak az iskolákban az eljárások végrehajtása és a munka során. Sajnos ezek az esetek ritkán kerülnek nyilvánosságra (FREIRE, 1985; FINE, 1991). Ehelyett az egyéni érdemeket, az ambíciót, tehetséget és intelligenciát a tanulmányi sikerek egyedülálló forrásainak kiáltják ki, és alig törődnek a rasszhoz, etnikai, nemi és társadalmi osztályhoz tartozás okozta egyenlőtlenségek hatásával. Gyakran előfordul, hogy a fent említett különbségek miatt alárendelt státusba kerülő diákokat a közvélemény még hibáztatja is gyenge teljesítményükért (NIETO, 2001). Igaz ugyan, hogy az eltérő egyéni adottságokat figyelembe kell venni a tanulmányi sikerek vagy kudarcok magyarázatában, de egyidejűleg figyelembe kell venni bizonyos társadalmi csoportok hatalmi és kiváltságos erőviszonyait is (MCINTOSH, 1988).

Az iskola vezetői a hatalom és kiváltság kérdéseivel többféle módon szembeszállhatnak. Ösztönözhetik például a pedagógusokat és az iskola alkalmazottait, hogy vizsgálják meg saját státusukat, értékrendjüket, szemléletüket, elfogultságukat és tapasztalataikat, és azt is, hogy mindez hogyan befolyásolja a diákokhoz és családjukhoz való viszonyukat (CUMMIN, 1989). A gyűlölet és a diszkrimináció egyéni és intézményes megnyilvánulásait annak fényében kell értelmezni, hogy milyen hatással vannak az iskolai oktatáspolitikai eljárások megalkotására és az iskolai, tantermi gyakorlatra. Ebből az is következik, hogy a méltányosság megvalósítása érdekében a tanári karnak és az iskola vezetőségének folyamatosan ellenőriznie kell az iskola működésének személyes, szociális és kognitív következményeit. Tehát a tanulók visszatartása, képességeik szerinti csoportosítása és a tesztek íratása mind a diákok képességeire vonatkozó értékítéletekkel súlyosbított eljárás (DARLING–HAMMOND, 1991). A besorolási rendszerrel általában csak azok a kiváltságos szülők értenek egyet, akiknek az előnyös. Ezt a gyakorlatot annak ellenére is folytatják az iskolákban, hogy a többség tanulási esélyeit veszélyezteti (OAKES, 1990). Az is gyakran előfordul, hogy a tanterv kifejezetten a hatalmi és a kiváltságos helyzetekkel kapcsolatos kérdéseket állítja a középpontba. Teszi ezt a történelemben, az irodalomban, a művészettörténetben, a természettudományokban és az egyéb tantárgyakban fellelhető számtalan példa alapján (BANKS, 1997a).

Az előítéletekkel és a társadalmi igazságossággal kapcsolatos kérdések tanulmányozása önmagában még nem elég. Hozzá tartozik az iskola strukturális átalakulása, a pedagógiai hipotézisek és stratégiák megváltoztatása is. Ezért az iskola átalakulásának fontos eleme egy kulturálisan sokszínű tantestület és alkalmazottak toborzása, megtartása. A másik fontos tényező a demokratikusabb döntéshozó struktúrák kialakítása. Olyan pedagógiai stratégiákra is szükség van, melyek segítik a szociális felelősségérzet és felelős cselekvés, valamint az egyenlő tantermi erőviszonyok kialakulását. Végezetül az iskola minden dolgozójának kritikus szemlélettel kell elemeznie saját politikáját és napi gyakorlatát. Így megállapíthatják, hogy miként segítik vagy akadályozzák a diákokat, és tevékenységüket úgy kell megváltoztatniuk, hogy azzal minél több diák munkáját segítsék.

11. ALAPELV. A vezetők feladata lenne olyan stratégiák kidolgozása, melyek biztosítanák az állami iskolák méltányos anyagi támogatását, függetlenül attól, hogy azok milyen környezetben épültek.

A méltányos anyagi támogatás kritikus pontja a multikulturális iskolák létrehozásának. Jelenleg az állami iskolák anyagi támogatása megdöbbenően aránytalanul történik (KOZOL, 1991). Két egymással közvetlen szomszédságban lévő körzet teljesen eltérő mértékű anyagi támogatást nyújt az iskoláinak az ingatlanok értékétől és az adó százalékos arányától függően (MCCALL, 1996). A szegény körzetekben élő diákok számára tulajdonképpen büntetés, hogy csekély anyagi támogatásban részesülő iskolákba kell járniuk, míg a jómódú körzetek iskolái több támogatást élveznek.

Az iskolapolitikai eljárások kidolgozói és a kutatók között vannak néhányan, akik állítják, hogy az anyagi támogatások aránya nincs szoros összefüggésben a diákok tanulmányi eredményével (HANUSEK, 1994). Az ilyen jellegű szakirodalom szakembereket és politikusokat győzött meg arról, hogy az anyagi támogatás nem lényeges pont az iskolák színvonalának javításában. A kutatók azt állapították meg, hogy ha az anyagi támogatást kifejezetten a tanítás szempontjából hasznos célokra fordítják, az egyértelműen pozitív hatással van a diákok munkájára (DREEBEN és GAMORAN, 1986). Tehát azokban az iskolákban, ahol megfelelő segédeszközök vannak (például számítógépek), a diákok nagy valószínűséggel jobban tanulnak, mint azokban az iskolákban, ahol ezek az eszközök hiányoznak. Ez nem különösebben meglepő felfedezés, bár az illetékesek, akik lényegesen kevesebb anyagi támogatást szánnak az állami iskoláknak, mégis megpróbálják figyelmelen kívül hagyni.

Komoly vita folyik arról, hogy vajon a pénz változtat-e valamit az oktatás minőségén (BURTLESS, 1996). Mindazonáltal a szakemberek egyre inkább egyetértenek abban, ha a diákok tanulási esélyeinek javítására anyagiakat szánnak, és azt valóban jól használják fel, akkor ez általában a tanulmányi eredmények javulásához vezet (HEDGES–LAINE–GREENWALD, 1995). Természetesen, ahogyan ezt sok más befektetésnél is tapasztaljuk, az oktatásra szánt pénzt értelmetlenül is el lehet költeni (MURNANE–LEVY, 1996). Az *egyenlőség* nem azonos az egyformasággal. Az egyenlőség az igényeket állítja a figyelem középpontjába. Ezért azoknak a tanulóknak, akiknek szakszerű segítségre van szükségük, hogy a lehető legjobban teljesítsenek az iskolában, meg kellene kapniuk a nekik megfelelő extra tanulási esélyeket, ha valóban méltányosan akarjuk őket tanítani. Ez általában nagyobb költséggel is jár. Ha az iskolák/oktatási rendszerek nem képesek minden tanulónak egyformán méltányos tanulási közeget és megfelelő eszközöket biztosítani, ez természetesen hátrányos a számukra, s ez rendszerint tovább növeli az iskolai teljesítmények közötti eltéréseket. Mivel a teljesítmény összefüggésben van a diákok családjainak anyagi helyzetével, és a színes bőrűek rendszerint aránytalanul alacsonyabb keresettel rendelkeznek, az egyenlőtlen tanulási esélyek hozzájárulnak a színes bőrű és a fehér diákok tanulmányi teljesítménye közti különbség növekedéséhez.

ÉRTÉKELÉS

12. ALAPELV. Az összetett kognitív és szociális készségek értékelésekor a pedagógusoknak többféle, kulturálisan releváns technikát kellene használniuk.

A diákok haladásának értékelése az egyik leggyakoribb pedagógiai feladat. Amennyiben hatékonyan végzik, az értékelés csak növeli a diákok tanulási vágyát és teljesítményét. Ugyanakkor az egysíkú és felületes értékelés nem csak hátráltatja a tanulást, de egyben aláássa a tanulók önbizalmát és önbecsülését. Az eltérő rasszhoz, etnikai és társadalmi csoportokhoz tartozó diákok értékelését megnehezítik a nyelvi, tanulási stílusbeli és kulturális különbségek. Következésképpen: ha az értékeléskor csak egyfajta módszert alkalmazunk, azzal bizonyos társadalmi osztályokhoz és etnikai csoportokhoz tartozó növendékek helyzetét tovább súlyosbítjuk.

A tanárnak sokféle értékelési stratégiát kellene alkalmazni, melyek lehetőséget adnak a diákoknak tudásuk bizonyítására. Ezek a stratégiák lehetnek: gyermekmegfigyelések, szóbeli feleletek, kiselőadások, a pedagógus által készített feladatok vagy standardizált felmérők és tesztek. A multikulturális jövőre való felkészülés intellektuális, érzelmi és cselekvő készségek igen sokszínű és összetett voltát jelenti. A diákoknak meg kell tanulniuk úgy gondolkodni, érezni, hinni és viselkedni, hogy azzal a sajátjától eltérő tapasztalatok, ügyek és perspektívák iránt tiszteletet fejezzék ki. Jól informált, kritikusan gondolkodó, szociálisan érzékeny és az etikai változásokra fogékony közvetítővé kell válniuk, akik elkötelezettek a szociális, politikai, kulturális és oktatási egyenlőség iránt. További célok még a diákok önismeretének fejlesztése és önmaguk elfogadásának segítése, a más kultúrák iránti megértés kialakítása, a csoportközi kapcsolatok fejlesztése, az előítéletek és az elnyomás elleni küzdelem és a színes bőrű diákok tanulmányi eredményének javítása. E célok eléréséhez sokféle stratégia és program használata szükséges.

Amikor a készségek ennyire összetett skálájára van szükség, akkor a teljesítményt és a kompetenciát nem lehet egyetlen standard indikátor vagy mérték szerint értékelni. Bár az etnikai csoportok tagjainak tudását mérő tesztek adnak némi fogalmat arról, hogy egy diák mennyi tényanyagot sajátított el, arról már keveset árulnak el, hogy a tanuló mennyire képes más rasszhoz vagy etnikai csoporthoz tartozó emberekhez közeledni. Arról sem sokat mondanak, hogy egy diákot az etnikai, nemi és társadalmi egyenlőtlenségek erkölcsileg mennyire háborítanak fel, szembe kíván-e szállni a gyűlölettel, s hogy ehhez megvannak-e a megfelelő képességei (HOWELL–RUEDA, 1994; MORELAND, 1994; PADILLA–MEDINA, 1994). Pedig ezek, sok más képességgel együtt, létfontosságúak az ország jövője szempontjából. Az iskolának segítenie kell a tanulót e kompetenciák fejlesztésében, és meg kell találnia azt a szisztematikus módot, amellyel mérhetők a változások.

A diákok az ismereteket és készségeket különböző utakon sajátítják el és mutatják meg. Vannak, akik legszívesebben írásban bizonyítják tudásukat, mások inkább szóban jobbak, megint mások vizuális típusok és vannak, akik szerepelni szeretnek. Vannak diákok, akiket a versenyhelyzet és vannak, akiket az együttműködés lehetősége ösztönöz. Egyes tanulók önállóan szeretnek dolgozni, mások pedig csoportosan (SHADE, 1989; BARBE–SWASSING, 1979; LAZEAR, 1994). Következésképpen az értékelési eljárások széles skálájára van szükség, melyek a különböző tanulási, teljesítménybeli, előadásbeli és munkastílusokkal összeegyeztethetők. Ezáltal

megállapítható, hogy a diákok elérték-e a multikulturális társadalomban való hatékony létezéshez szükséges képességeket. Az értékelés magában foglalhatja a gyermek megfigyelését, a feladatvégzés során tanúsított viselkedés milyenségét. Vonatkozhat önértékelésre, portfólió összeállítására, írásbeli feladatok végzésére, esettanulmányok elemzésére, kritikai gondolkodásra, kreatív alkotásokra, valós és szimulált szociális és politikai cselekvésekre, a kultúrák közötti törődés és az egymás kultúrájából való részvétel megnyilvánulásaira.

Az értékelésnek túl kell mutatnia a tananyagra vonatkozó ismeretek hagyományos osztályozásánál. Az összetett kognitív és szociális készségek értékelését is magában kell foglalnia. A multikulturális társadalom olyan értékrenddel és készségekkel bíró polgárokat igényel, akik a kulturálisan eltérő háttérű csoportok között az egyenlőséget és az igazságosságot mozdítják elő. Mindez komplex és széles skálán mozgó egyéni, szociális, intellektuális, erkölcsi és politikai ismereteket, eszméket, etikai kérdéseket és készségeket kíván. Egyáltalán nem elégséges, ha mindössze néhány kiemelkedően domináns etnikai csoport eredetéről szólnak a kulturális fejlődéshez való hozzájárulásáról, történelmi tapasztalatairól és társadalmi problémáiról tanítunk. Az ilyen ismeretek legtöbbször elszigetelt tényekként jelentkeznek tantárgyakba ágyazva, a tanév egy adott időszakában. Az sem helyes, ha az oktatáson belül csak bizonyos tárgyakra (pl. társadalomtudományok, nyelvek) hárul a multikulturális ismeretek és készségek tanítása. Ehelyett inkább rendszerszerű és holisztikus reformstratégiákat kellene alkalmazni, melyek minden alkotóelemet tartalmaznak. Minden tantárgy szaktanárának, valamint az iskolavezetőknek, a nevelési tanácsadóknak, az oktatáspolitikai eljárások kidolgozóinak és az iskola kisegítő személyzetének egyformán ki kellene vennie a részét a jövőre való felkészítésből és az ezzel járó felelősségből.

Összegés

Az igazán jól működő multikulturális iskolák segítik a különböző etnikai, kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező diákokat a jó tanulmányi eredmény elérésében. A mai modern információs társadalomban az iskolázottság és a képzettség nélkülözhetetlen, de önmagában nem elég. A diáknak azokat az ismereteket, magatartásformákat és készségeket is birtokolni kell, melyek segítségével pozitív módon tud közeledni az eltérő háttérű emberekhez, és melyek segítségével az amerikai polgári élet részese lehet (BANKS, 1997b). A tanulónak jártasnak kell lennie a csoportközi kapcsolatokat építő és a polgári élethez szükséges készségekben, hogy a modern, összetett és etnikailag sarkított Amerikában és a nagyvilágban is helyt tudjon állni.

Az amerikai iskolák változatossága egyszerre nyújt lehetőségeket és kihívásokat. Az országot gazdagítja a tapasztalt etnikai, kulturális és nyelvi sokszínűség. Igaz viszont, hogy amikor eltérő csoportok kerülnek kapcsolatba egymással, akkor jelentkeznek a sztereotípiák, a feszültség, és kialakul az intézményesített diszkrimináció (HOWARD, 1999; STEPHAN, 1999). Az iskoláknak meg kell találniuk annak a módját, hogy tiszteletben tartsák a diákok kulturális különbségeit, ugyanakkor segítsék az egyesült nemzet létrehozását, melynek minden polgára szövetségben áll. A nemzethez tartozás és a hatalomból való részesedés az eltérő csoportok körében az elkötelezettség érzését fogja kiváltani. *E pluribus unum* az a cél, melynek megvalósítására az országnak és az iskoláknak egyaránt törekedniük kellene. Az itt leírt alapelveket abban a reményben kínáljuk a pedagógusoknak, hogy segítjük vele ennek a demokratikus és pluralista társadalmakra jellemző, nehezen megfogható, bonyolult, ám létfontosságú célnak a megértését.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők szeretnék megköszönni azoknak a tudományos szakembereknek a közreműködését, akik elgondolkodtató megjegyzéseket fűztek e mű korábbi vázlatához: CHERRY A. MCGEE BANKS (University of Washington, Bothell) KRIS GUTIÉRREZ (University of California, Los Angeles), GLORIA LADSON-BILLINGS (University of Wisconsin, Madison) és JEFFREY D. MILEM (University of Maryland, College Park).

Az alapelvek ellenőrző listája⁴

1.0 Segítik-e az ország etnikai és kulturális csoportjai komplex jellegzetességeinek megértését az ön iskolai körzetében tartott szakmai továbbképző programok?

- 1.1 Segítenek-e abban a szakmai továbbképző programok, hogy a pedagógus megértse a rasszhoz, az etnikai, a kulturális, a nyelvi és a társadalmi csoporthoz tartozás komplex kölcsönhatásait és a diákok viselkedésére gyakorolt befolyását?
- 1.2 Segítik-e a szakmai továbbképző programok, hogy a különböző rasszokhoz, etnikai, nyelvi és társadalmi csoportokhoz való saját viszonyulásait felfedezze és megismerje?
- 1.3 Segítik-e a szakmai továbbképző programok a különböző rasszok, etnikai, nyelvi és társadalmi csoportokkal kapcsolatos viselkedés jegyeinek felfedezésében és megismerésében?
- 1.4 Segítik-e a továbbképzések a különböző etnikai és kulturális csoportok történelmének és kultúrájának megismerésében?
- 1.5 Segítik-e a továbbképzések abban, hogy megfelelő tájékozottságra tegyen szert a különböző etnikai, nyelvi és kulturális közösségek történelmi és napi politikai eseményekre vonatkozó eltérő nézeteivel kapcsolatban?
- 1.6 Segítik-e a továbbképzések abban, hogy elsajátítsa azt a tudást és azokat a készségeket, melyekkel tanítási stílusát annak érdekében módosíthatja, hogy a különböző rasszokhoz, etnikai, nyelvi és kulturális csoportokhoz tartozó diákoknak egyenlő tanulási esélyeket tudjon nyújtani?

2.0 Biztosítottak-e a tanulás egyenlő esélyei, s egyformák-e a követelmények minden diák számára az ön körzetében található iskolákban?

- 2.1 Hasonló szakmai gyakorlattal, szakképesítéssel és javadalmazással rendelkeznek-e azoknak az iskoláknak a pedagógusai és vezetői, amelyekben kisebbségi és alacsony jövedelmű családokból származó diákok nagy létszámban vannak jelen, mint a körzet más iskoláiban dolgozó pedagógusok és vezetők?

⁴ A következőkben felsorolandó multikulturális nevelésre vonatkozó alapelveket értékelheti oly módon, hogy a feltett kérdésekre *alig, valamennyire* vagy *nagyon* válasszal reagál. Az ellenőrző kérdésekre adott reflektív válaszok átfogó képet nyújtanak iskolájáról, pedagógiai munkájáról, multikulturális gyakorlatáról. (A szerk.)

- 2.2 Ugyanolyan szigorú és következetes-e a tanítás azokban az iskolákban, ahová sok-kisebbségi és alacsony jövedelmű családokból származó diák jár, mint a körzet más iskoláiban?
 - 2.3 Az ön körzetének iskoláiban kerülnek-e a besorolási rendszer alkalmazását, a diákok merev szempontok szerinti értékelését?
 - 2.4 A sok kisebbségi és alacsony jövedelmű családból származó diákokat ellátó iskolák eszközei, felszereltsége és informatikai eszközei elérik-e a körzet más iskoláinak szintjét?
 - 2.5 A technológiai eszközökhöz való hozzáférés egyformán biztosított-e az eltérő etnikai, kulturális és társadalmi osztályokból származó diákok számára?
 - 2.6 Az iskolaidőn kívüli tevékenységek elérik-e a körzet más iskoláinak szintjét?
 - 2.7 A nyelvi kisebbséghez tartozó diákok számára biztosítottak-e a tanulmányi sikerek eléréséhez szükséges további szolgáltatások és támogatás?
 - 2.8 A nagy létszámú kisebbségi és alacsony jövedelmű családokból származó diákpoptól ellátó iskolákban adottak-e azok a további szolgáltatások, melyekre az ilyen háttérű diákoknak szükségük van a jó tanulmányi eredmény eléréséhez?
 - 2.9 A nyelvi kisebbséghez tartozó, a színes bőrű és az alacsony jövedelmű családokból származó diákok arányosan vannak-e képviselve az iskolákban és osztályokban?
- 3.0. Hozzásegíti-e az ön iskolájában a tanterv a diákokat ahhoz, hogy megértsék, a tudás valójában a társadalom alkotása; az ismeretek a kutatók személyes tapasztalatait, valamint azt a társadalmi, politikai és gazdasági kontextust tükrözik, amelyben a kutatók élnek és dolgoznak?**
- 3.1 Segíti-e a diákokat a tanterv abban, hogy bizonyos történelmi eseményeket a különböző rasszok, etnikai és kulturális csoportok nézőpontjából is megismerjenek?
 - 3.2 Segíti-e a diákokat a tanterv annak megértésében, hogy az emberek és a különböző társadalmi csoportok sajátos tapasztalatai miként készítenek ők ugyanannak a történelmi vagy társadalmi eseménynek eltérő megítélésére?
 - 3.3 Az ön iskolai körzetében használt oktatási eszközök (tankönyvek, ajánlott olvasmányok, filmek stb.) az eltérő etnikai és kulturális csoportok nézőpontjából is bemutatják-e a történelmi, társadalmi és politikai eseményeket?
 - 3.4 Az ön iskolájában használt tankönyveket és egyéb oktatási anyagokat különböző rasszokhoz tartozó, különböző etnikai és kulturális háttérű szerzők írták-e?

4.0 Biztosítanak-e az ön körzetében található iskolák minden diák számára megfelelő, a tanulmányi célkitűzésekkel összhangban álló iskolán kívüli tevékenységeket, melyek fejlesztik a tanulmányi teljesítményt javító ismereteket, készségeket és attitűdöket, valamint elősegítik a pozitív csoportközi kapcsolatok kialakulását?

- 4.1 A nagy létszámú kisebbségi és alacsony jövedelmű családokból származó diákpopulációt ellátó iskolákban ugyanannyi lehetőség van-e az iskolán kívüli tevékenységekben történő részvételre, mint a körzet más iskoláiban?
- 4.2 Az etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozó tanulók arányos számban vesznek-e részt az iskolán kívüli tevékenységekben?
- 4.3 Az iskola alkalmazottai határozott lépéseket tesznek-e annak érdekében, hogy az etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozó diákok arányos számban vegyenek részt az iskolán kívüli tevékenységekben?
- 4.4 Előfordul-e, hogy a részvételi díjak és egyéb okok miatt sok kisebbségi és alacsony jövedelmű családból származó tanuló nem tud bekapcsolódni bizonyos iskolán kívüli tevékenységekbe?
- 4.5 Az iskola alkalmazottai határozott lépéseket tesznek-e annak érdekében, hogy az eltérő rasszhoz, etnikai, nyelvi és társadalmi osztályhoz tartozó diákok együttműködő és egyenrangú státusban vegyenek részt az iskolán kívüli tevékenységekben?
- 4.6 Előfordul-e bizonyos iskolán kívüli tevékenységek etnikai vagy társadalmi hovatartozás alapján történő rétegződése?

5.0 A tanári kar és az iskola vezetősége törekszik-e kiemelkedő tekintélyt biztosító tagsági formák létrehozására a csoportközi kapcsolatok javítása érdekében?

- 5.1 Az ön iskolájának pedagógusai tesznek-e lépéseket annak érdekében, hogy az iskolán kívüli tevékenységek a különböző rasszok és etnikai csoportok tagjai számára átjárhatók legyenek, s ezzel kiemelkedő tekintélyt biztosító tagsági formák alakuljanak ki?
- 5.2 Az ön körzetében lévő iskoláknak vannak-e olyan rituáléi, gyakorlatai vagy egyéb tevékenységei, melyek az iskolában meglévő kiemelkedő tekintélyt biztosító tagsági formákat erősítik?
- 5.3 Az ön iskolájának pedagógusai szerveznek-e olyan tevékenységeket és projekteket, melyek az eltérő rasszokból érkező, különböző etnikai, kulturális és nyelvi háttérű diákok számára lehetővé teszik az együttműködést és a kiemelkedő tekintélyt biztosító csoportidentitás kialakítását?

6.0 Az ön iskolájában tanítanak-e a sztereotipizálás jelenségéről, az előítéletekről, amelyek negatív hatással vannak az etnikai kapcsolatokra?

- 6.1 A társadalomtudományok oktatásakor megtanítják-e a diákokat, hogy a sztereotipizálás és a kategorizálás előítéletek és diszkrimináció kialakulását eredményezhetik?

- 6.2 Lehetőséget kapnak-e a diákok arra, hogy más rasszhoz és etnikai csoportokhoz tartozó tanulókkal tartalmas kapcsolatokat alakíthassanak ki, s megfigyelhessék, hogy különböző helyzetekben mások hogyan viselkednek?
- 6.3 Hallanak-e a diákok a sajátjuktól eltérő etnikai csoportok tagjairól, akik viselkedésükkel cáfolják a csoportjukról alkotott sztereotípiákat?
- 6.4 Lehetősége nyílik-e a tanulóknak szituációs játékokban, szerepjátékokban és egyéb olyan tevékenységekben részt venni, amelyek segítségével megtapasztalhatják, milyen érzés a diszkrimináció áldozatának lenni?

7.0 Tanulnak-e a diákok azokról a társadalmi eszmékről – igazságszolgáltatás, egyenlőség, szabadság, béke, együttérzés és jótekonyság –, melyekben lényegében minden mikrocsoport osztozik?

- 7.1 A diákokkal és kollégákkal való érintkezés során megvalósítják-e a pedagógusok az olyan demokratikus eszméket, mint az egyenlőségre való törekvés és társadalmi igazságosság?
- 7.2 Alkalmazznak-e a pedagógusok olyan tanítási stratégiákat, melyek az egyenlőség eszméit támogatják és tanítják? Ilyen stratégia lehet például az együttműködő csoportok létrehozása.
- 7.3 Megkövetelik-e a pedagógusok a diákoktól, hogy az egymással való kapcsolatokban következetesen a demokratikus eszmék szellemében cselekedjenek?

8.0 Segítik-e a pedagógusok a diákokat azon készségek elsajátításában, melyek a más rasszok, etnikai és kulturális csoportok tagjaival hatékony párbeszéd folytatásához szükségesek?

- 8.1 Az ön iskolájában nyíltan és építő jelleggel beszélnek-e a pedagógusok tanítványokkal az etnikai kérdésekről?
- 8.2 A pedagógusok ösztönzik-e az eltérő etnikai csoportokhoz tartozó diákokat arra, hogy az etnikai kérdésekről nyíltan és építő jelleggel beszéljenek egymással?
- 8.3 Segítik-e a növendékeket azon ismeretek és készségek elsajátításában, melyek a komoly, építő jellegű és szívből jövő párbeszéd folytatásához szükségesek?
- 8.4 A pedagógusok ösztönzik-e az eltérő rasszokhoz és etnikai csoportokhoz tartozó diákokat arra, hogy nyíltan és építő jelleggel beszélgessenek arról, milyen érzés a gyűlölet és a diszkrimináció áldozatának lenni?
- 8.5 Ösztönzik-e az eltérő rasszhoz és etnikai csoportokhoz tartozó tanulókat arra, hogy megvitassák a megkülönböztetést életben tartó társadalmi folyamatokat?
- 8.6 Az ön iskolájában nyíltan és építő jelleggel beszélnek-e a pedagógusok egymás közt az etnikai kérdésekről?

9.0 Az ön iskolája biztosít-e olyan lehetőségeket a különböző rasszok, etnikai, kulturális és nyelvi csoportok tagjai számára, melyek keretein belül a szociális érintkezés félelem és feszültség nélküli?

- 9.1 Kialakítanak-e az ön iskolájában együttműködő csoportokat, melyek a különböző rasszok és etnikai csoportokhoz tartozó diákok számára lehetővé teszik az egyének közötti ismerkedést?
- 9.2 A társadalomtudományok vagy más tárgyak tanulásakor hozzájutnak-e a diákok olyan tényanyaghoz, ami ellentmond a rasszokól, az etnikai csoportokról alkotott téves nézeteknek?
- 9.3 A kulturális és etnikai különbségekről való tanítás során rámutatnak-e azokra a fontos tényezőkre, melyek minden emberi csoportnál hasonlitosak?

10.0 Az iskolaszervezet struktúrája biztosítja-e a döntéshozatal felelősségének széles körű megosztását, valamint azt, hogy az iskolaközösség tagjai a tanulókról való gondoskodás érdekében el tudják sajátítani azokat a készségeket (és a hajlandóságot), melyek az együttműködéshez szükségesek?

- 10.1 A döntéshozatal felelőssége megoszlik-e az iskolavezetőség, a pedagógusok, a szülők és a diákok között?
- 10.2 Az iskolaközösség tagjainak van-e lehetősége a kooperatív képességek elsajátítására?
- 10.3 Az iskolaközösség felnőtt tagjai együttműködő és gondoskodó közeget teremtenek-e a diákok számára?
- 10.4 Tartalmas és használható módon vonják-e be a szülőket az iskola életébe?
- 10.5 A méltányosság megvalósítása érdekében a tanári kar és az iskolavezetés folyamatos vizsgálatnak veti-e alá az oktatási gyakorlat személyes, szociális és kognitív következményeit?
- 10.6 A tananyagban van-e olyan része, ami a történelemből, művészettörténetből, természettudományból és egyéb tantárgyakból vett példákon keresztül fókuszál az erőviszonyok és a kiváltságosság kérdéseire?
- 10.7 Végrehajtanak-e strukturális változtatásokat annak érdekében, hogy az iskola meg erősítő módon elfogadó és igazságos közege lehessen a más rasszokhoz, etnikai, kulturális, nyelvi és társadalmi csoportokhoz tartozó diákoknak?
- 10.8 Megváltoztatják-e a tanítási stratégiákat azért, hogy a más rasszhoz, etnikai, kulturális, nyelvi és társadalmi csoportokhoz tartozó diákok igényeit is ki tudják elégíteni?
- 10.9 Sikeresek-e azok a körzeti és iskolai erőfeszítések, melyek egy kulturálisan és etnikai szempontból sokszínű iskolavezetés és tanári kar toborzását célozzák?

11.0 Kidolgoznak-e az iskolavezetők olyan stratégiákat, melyek biztosítják az állami iskolák méltányos anyagi támogatását, függetlenül attól, hogy azok hol helyezkednek el?

- 11.1 Az iskolavezetés törekszik-e arra, hogy a törvényhozókkal és az iskolapolitikai eljárások kidolgozóival megértesse, hogy az iskola anyagi támogatottságának mértéke jelentősen kihat a diákok tanulmányi eredményeire?
- 11.2 A pedagógus érdekképviselői szervezetek törekszenek-e arra, hogy a törvényhozókat és az oktatáspolitikai indítványok kidolgozóit megismertessék az iskola anyagi támogatottságának a diákok eredményeire gyakorolt hatásával?
- 11.3 A szülők és a közösségi csoportok törekszenek-e a méltányos anyagi támogatás biztosítására?
- 11.4 Az állami és körzeti illetékesek törekszenek-e arra, hogy az alacsony jövedelmű társadalmi csoportokat szolgáló oktatási intézmények számára további anyagi támogatást biztosítsanak?

12.0 A körzeti iskolapolitika ösztönzi-e a kulturálisan érzékeny és az összetett kognitív és szociális készségek értékelésére alkalmas, többféle értékelési forma alkalmazását?

- 12.1 A pedagógus a formatív és szummatív értékelési stratégiák széles skáláját alkalmazza-e, hogy lehetőséget adjon a diákoknak tudásuk bizonyítására?
- 12.2 A pedagógus az értékelés változatos eszközeit használja-e annak érdekében, hogy az eltérő etnikai, kulturális és nyelvi csoportokhoz tartozó diákok megfeleljenek a szigorú tantárgyi követelményeknek?
- 12.3 A pedagógus az értékelés változatos eszközeit használja-e a diákok azon eredményeinek megállapítására, melyek rasszok közötti jobb kapcsolatokkal állnak összefüggésben?
- 12.4 Az értékelés túlmutat-e a tananyagra vonatkozó ismeretek hagyományos osztályzásán, magában foglalja-e az összetett kognitív és szociális készségek értékelését is?

IRODALOM

- ALFORD, C. E. (1994): *Group psychology and political theory*. New Haven, Yale University Press
- ALLPORT, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley
- ARONSON, E. – BLANEY, N. – STEPHAN, C. – SIKES, J. – SNAPP, M. (1978): *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA, Sage
- BANKS, J. (1993): The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4–14.
- BANKS, J. A. (1995): Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 1–24.

James A. Banks és munkatársai: A tanítás és a tanulás alapelvei...

- BANKS, J. A. (szerk.) (1996): *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. New York, Teachers College Press
- BANKS, J. (1997a): *Teaching strategies for ethnic studies*. (6. kiadás). Boston, Allyn and Bacon
- BANKS, J. A. (1997b): *Educating citizens in a multicultural society*. New York, Teachers College Press
- BANKS, J. A. (2001): *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. (4. kiadás). Boston, Allyn and Bacon
- BANKS, J. A. – BANKS, C. A. M. (szerk.) (1995): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan
- BANKS, J. A. – BANKS, C. A. M. (szerk.) (2001): *Multicultural education: Issues and perspectives*. (4. kiadás). Boston, Allyn and Bacon
- BARBE, K. H. P. – SWASSING, R. H. (1979): *Teaching through modality strengths: Concepts and practice*. Columbus, O. H, Zaner-Bloser
- BENNETT, C. I. (1995): *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, Allyn and Bacon
- BENNETT, M. J. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196.
- BOCHNER, S. (1982): The social psychology of cross cultural relations. In: S. BOCHNER (szerk.): *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. London, Pergamon Press 5–44.
- BOCHNER, S. (1986): Training intercultural skills. In: C. R. HOLLINS – P. TROWER (szerk.): *Handbook of social skills training: Applications across the life span (Vol. 1)*. Oxford, Pergamon
- BOCHNER, S. (1993): Culture shock. In: W. LONNER – R. MALPASS (szerk.): *Psychology and culture*. Boston, Allyn and Bacon, 245–252.
- BOYKIN, A. W. (1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In: U. NEISSER (szerk.): *The school achievement of minority children: New perspectives*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 57–92.
- BRADDOCK, J. (1991): Bouncing back: Sports and academic resilience among African-American males. *Education and Urban Society*, 24(1), 113–131.
- BURTLESS, G. (szerk.) (1996): *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Washington DC, Brookings Institution
- BYRNES, D. A. – KIGER, G. (1990): The effect of a prejudice-reduction simulation on attitude change. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 341–356.
- CAZDEN, C. B. – MEHAN, H. (1989): Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom, and culture. In: M. C. REYNOLDS (szerk.): *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford, Pergamon Press, 47–57.
- CODE, L. (1991): *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, Cornell University Press
- COHEN, E. (1990): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. *McGill Journal of Education*, 26, 7–22.
- COHEN, E. (1994): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. (2. kiadás). New York, Teachers College Press
- COHEN, E. – ROPER, S. (1972): Modification of interracial interaction disability: An application of status characteristics theory. *American Sociological Review*, 37, 643–657.
- COLLINS, C. – LEONARD-WRIGHT, B. – SKLAR, H. (1999): *Shifting fortunes: The perils of the growing American wealth gap*. Boston, United for a Fair Economy
- COMER, J. P. – HAYNES, N. M. (1991): Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271–277.

- COMMINS, B. – LOCKWOOD, J. (1978): The effects on intergroup relations of mixing Roman Catholics and Protestants: An experimental investigation. *European Journal of Social Psychology*, 8, 383–386.
- COX, B. G. – RAMIREZ, M., III. (1981): Cognitive styles: Implications for multiethnic education. In: J. A. BANKS (szerk.): *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington DC, National Education Association, 61–71.
- CROCKER, J. – HANNAH, D. B. – WEBER, R. (1983): Personal memory and causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 55–66.
- CUMMINS, J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento CA, California Association for Bilingual Education
- DAHI, R. (1998): *On democracy*. New Haven CT, Yale University Press
- DARLING-HAMMOND, L. (1991): The implications of testing policy for quality and equality. *Phi Delta Kappan*, 73(3), 220–225.
- DARLING-HAMMOND, L. (1995): Inequality and access to knowledge. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 465–483.
- DARLING-HAMMOND, L. – ANCESS, J. (1994): *Graduation by portfolio at Central Park East Elementary School*. New York, NCREST
- DAVIDMAN, L. – DAVIDMAN, P. T. (1994): *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York, Longman
- DAWKINS, M. (1999, April): *Sports involvement as a protective factor in drug abuse prevention among African American youth*. Paper presented at the meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada
- DEUTSCH, M. (1993): Cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school. *Cooperative Learning*, 13, 2–5.
- DEYHLE, D. (1986): Success and failure: A micro-ethnographic comparison of Navajo and Anglo students' perceptions of testing. *Curriculum Inquiry*, 16, 365–389.
- DIAZ, C. (szerk.) (2001): *Multicultural education for the 21st century*. New York, Longman
- DREEBEN, R. – GAMORAN, A. (1986): Race, instruction, and learning. *American Sociological Review*, 51(5), 660–669.
- ECCIES, J. S. – BARBER, B. L. (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescence Research*, 14 (1), 10–43.
- FEAGIN, J. R. – SIKES, M. P. (1994): *Living with racism: The Black middle-class experience*. Boston, Beacon Press
- FINE, M. (1991): *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany, State University of New York
- FISHER, R. (1994): General principles for resolving intergroup conflict. *Journal of Social Issues*, 50, 47–66.
- FREIRE, P. (1985): *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York, Bergin and Garvey
- FRUTCHER, N. – GATLETA, A. – WHITE, L. (1992): *New forms of parent involvement: A policy study. Submitted to the Lily Endowment*. New York, Academy for Educational Development
- GAERTNER, S. L. – DOVIDIO, J. E. (1986): The aversive form of racism. In: J. F. DOVIDIO – S. L. GAERTNER (szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. Orlando FL, Academic Press, 61–90.
- GAERTNER, S. L. – DOVIDIO, J. F. – NIER, J. A. – WARD, C. M. – BANKER, B. S. (1999): Across cultural divides: The value of superordinate identity. In: D. A. PRENTICE – D. T. MILLER (szerk.): *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict*. New York, Russell Sage Foundation, 173–212.
- GAERTNER, S. – RUST, M. – DOVIDIO, J. – BACHMAN, B. – ANASTASIO, P. (1994): The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias. *Small Group Research*, 25, 224–249.

James A. Banks és munkatársai: A tanítás és a tanulás alapelvei...

- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books
- GAY, G. (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, Teachers College Press
- GIROUX, H. A. (1992): Educational leadership and the crisis of democratic government, *Educational Researcher*, 21, 4–11.
- GUTIÉRREZ, K. D. – PAQUEDANO-LOPEZ, P. – ALVAREZ, H. H. – CHIU, M. M. (1999): Building a culture of collaboration through hybrid language practices. *Theory into Practice*, 38 (2), 87–93.
- HANUSHEK, E. A. (1994): School resources and student performance. In: G. BURTLESS (szerk.): *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Washington DC, Brookings, 43–73.
- HARDING, S. (1991): *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press
- HAWLEY, W. D. – JACKSON, A. (szerk.) (1995): *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America*. San Francisco, Jossey-Bass
- HAWLEY, W. D. – HULTGREN, F. – ABRAMS, A. (1996): *The characteristics of effective schools. Report to the Maryland State Department of Education*. College Park, University of Maryland
- HEDGES, L. V. – LAINE, R. D. – GREENWALD, R. (1995): Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of a differential school inputs on school outcomes. *Educational Researcher*, 23, 5–14.
- HOWARD, G. (1999): *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York, Teachers, College Press
- HOWELL, K. W. – RUEDA, R. (1994): Achievement testing with culturally linguistic diverse students. In: L. A. SUZUKI – P. J. MELLER – J. G. PONTEROTTO (szerk.): *Handbook of multicultural assessment*. San Francisco, Jossey-Bass, 253–290.
- IRVINE, J. J. – YORK, D. E. (1995): Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 484–497.
- JOHNSTON, L. – HEWSTONE, M. (1992): Cognitive models of stereotype change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360–386.
- JORDAN, W. J. (1999, April): *Sports and schooling: Athletics matter in comprehensive high schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada
- KAMFER, L. – VENTER, J. L. (1994): First evaluation of a stereotype reduction workshop. *South African Journal of Psychology*, 24, 13–20.
- KATZ, I. – GLASS, D. C. – WACKENHUT, J. (1986): An ambivalence-amplification theory of behavior toward the stigmatized. In: S. WORCHE – W. G. AUSTIN (szerk.): *Psychology of intergroup relations*. (2. kiadás). Chicago, Nelson-Hall, 103–117.
- KLIMES-DOUGAN, B. – LOPEZ, J. A. – NELSON, P. – ADEHMAN, H. S. (1992): Two studies of low-income parents' involvement in schooling. *The Urban Review*, 24, 185–202.
- KOHLBERG, L. (1981): *Essays on moral development*. New York, Harper and Row
- KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York, Crown Publishers
- KULIK, C. C. – KULIK, J. A. (1982): Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 451–428.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass
- LADSON-BILLINGS, G. (1995): *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

LADSON-BILLINGS, G. (2000): Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends, and future directions. In: L. DARLING-HAMMORID – G. SYKES, (szerk.): *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, Jossey Bass, 86–123.

LAZEAR, D. (1994): *Multiple intelligence approaches to assessment: Solving the assessment conundrum*. Tucson, AZ: Zephyr Press

LEVINE, D. U. – LEZOTTE, L. (1995): Effective schools research. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 525–547.

LINVILLE, P. W. – SALOVEY, P. – FISCHER, G. W. (1986): Stereotyping and perceived distributions of social characteristics: An application to ingroup-outgroup perception. In: J. DOVIDIO – S. L. GAERTNER (szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. New York, Academic Press, 165–208.

MCCALL, C. H. (1996): *An agenda for equitable and cost effective school finance reform*. New York State Office of the State Comptroller. Albany, NY, Public Information Office

MCCONAHAY, I. G. (1986): Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In: J. F. DOVIDIO – S. L. GAERTNER (szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. Orlando, FL, Academic Press, 91–125.

MCINTOSH, P. (1988): *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. Working paper no. 189. Wellesley MA, Wellesley College Center for Research on Women

MACKIE, D. M. – ALLISON, S. T. – WORTH, L. T. – ASUNCION, A. G. (1992): Social decision-making processes: The generalization of outcome-biased counter-stereotypic inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 23–42.

MAHIRI, J. (1998): *Shooting for excellence*. New York, Teachers College Press

MEHAN, H. (1992): Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65, 1–20.

MEIER, D. (1994): Transforming schools into powerful communities. *Teachers College Record*, 3, 654–658.

MOLL, L. C. (szerk.) (1990): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. NY, Cambridge University Press

MORELAND, K. L. (1994): Persistent issues in multicultural assessment of social and emotional functioning. In: L. A. SUZUKI – P. J. MELLER – J. G. PONTEROTTO (szerk.): *Handbook of multicultural assessment*. San Francisco, Jossey-Bass, 51–76.

MOSTELLER, F. – LIGHT, R. J. – SACHS, J. A. (1996): Sustained inquiry in education: Lessons from skill grouping and class size. *Harvard Educational Review*, 66, 797–828.

MURNANE, R. J. – LEVY, E. (1996): *Teaching the new basic skills: Principles for educating children in a changing economy*. New York, Free Press

National Education Association (1997, July): *Status of the American public school teacher, 1995–96*. Washington DC, Author.

NIETO, S. (1999): *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, Teachers College Press

NIETO, S. (2001): School reform and student learning: A multicultural perspective. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Multicultural education: Issues and perspectives (4. kiadás)* Boston, Allyn Bacon, 381–401.

NIETO, S. – ROLON, C. (1997): Preparation and professional development of teachers: A perspective from two Latinos. In: J. J. IRVINE (szerk.): *Critical knowledge for diverse teachers and learners*. Washington DC, American Association of Colleges for Teacher Education, 93–128.

OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven CT, Yale University Press

OAKES, J. (1990): *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica CA, Rand

James A. Banks és munkatársai: A tanítás és a tanulás alapelvei...

- PADILLA, A. M. – MEDINA, A. (1994): Cross-cultural sensitivity in assessment: Using tests in culturally appropriate ways. In: L. A. SUZUKI – P. I. MELLER – J. G. PONTEROTTO (szerk.): *Handbook of multicultural assessment*. San Francisco, Jossey-Bass, 3–28.
- PALLAS, A. M. – NATRIELLO, G. – McDILL, E. L. (1989): The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends. *Educational Researcher*, 18(5), 16–22.
- PRATT, R. – RITTENHOUSE, G. (szerk.) (1998): *The condition of education*. 1998. Washington DC, U.S. Government Printing Office
- QUATTRONE, G. A. (1986): On the perception of a group's variability. In: S. WORCHEL – W. G. AUSTIN (szerk.): *Psychology of intergroup relations*. Chicago, Nelson-Hall, 25–48.
- RAMÍREZ, M. – CASTANEDA, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. New York, Academic Press
- RICHE, M. F. (2000): America's diversity and growth: Signposts for the 21st century. *Population Bulletin*, 55(2), 1–43. Washington DC, Population Reference Bureau
- ROTHBART, M. – JOHN, O. P. (1985): Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis and the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 8 1–104.
- SCHWARTZ, S. H. – BILSKY, W. (1990): Toward a theory of the universal content and structure of values Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
- SEARS, D. O. (1988): Symbolic racism. In: P. A. KATZ – D. A. TAYLOR (szerk.): *Eliminating racism: Profiles in controversy*. New York, Plenum, 53–85.
- SHADE, B. J. R. (szerk.) (1989): *Culture, style, and the educative process*. Springfield IL, Charles C. Thomas
- SHERIF, M. (1966): *Group conflict and cooperation*. London, Routledge and Kegan Paul
- SIKKEMA, M. – NIYEKAWA, A. M. (1987): *Design for cross cultural learning*. Yarmouth MA, Intercultural Press
- SIZER, T. R. (1985): *Horace's compromise*. Boston, Houghton Mifflin
- SLEETER, C. E. – GRANT, C. A. (1991): Race, class, gender, and disability in current textbooks. In: M. W. APPLE – L. K. CHRISTIAN-SMITH (szerk.): *The politics of the textbook*. New York, Routledge, 78–101.
- STEPHARI, W. (1999): *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York, Teachers College Press
- STEPHAN, W. G. – STEPHAN, C. (1985): Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 57–176.
- STEPHAN, W. G. – STEPHAN, C. W. (1996): *Intergroup relations*. Boulder, CO: Westview Press
- STEPHAN, W. G. – STEPHAN, C. W. (2000): An integrated threat theory of prejudice. In: S. OSKAMP (szerk.): *Reducing prejudice and discrimination*. Hillsdale N. J., Erlbaum, 23–46.
- TAJFEL, H. (1970, November): Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 96–102.
- TAJFEL, H. – TURNER, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: S. WORCHEL – W. G. AUSTIN (szerk.): *Psychology of intergroup relations (2. kiadás)*. Chicago, Nelson-Hall
- TEDDLIE, C. – STRINGFIELD, S. (1993): *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, Teachers College Press
- TERRY, D. (2000, August 11): *U.S. child poverty rate fell as economy grew, but is above 1979 level*. New York Times, p. A10.
- United States Bureau of the Census (1991): *Statistical abstract of the United States: 1991. (11. kiadás)*. Washington DC, U.S. Government Printing Office
- VALDÉS, G. (2001): *Learning and not learning English: ESL classrooms as sites of struggle*. New York, Teachers College Press
- VILLEGAS, A. M. (1991): *Culturally responsive pedagogy for the 1990s and beyond*. Washington DC, American Association of Colleges for Teacher Education

WILSON, W. J. (1978): *The declining significance of race: Blacks and changing American institutions*. Chicago, University of Chicago Press

WILSON, W. J. (1987): *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago, University of Chicago Press

ZÚNIGA, X. – NAGDA, B. (1993): Dialogue groups: An innovative approach to multicultural learning. In: D. SCHOEM, L. FRANKEL – X. ZÚNIGA – E. LEWIS (szerk.): *Multicultural teaching in the university*. Westport, CT, and London, Praeger, 233–248.

Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte

A hatékony iskolák vizsgálata¹

Ez az írás a hatékony iskolákról szóló kutatásokba enged betekintést. Az 1960-as években amerikai felmérések kimutatták, hogy az afroamerikai diákok az iskolában kevésbé eredményesek, mint fehér társaik. Ezután elkezdték vizsgálni, mitől lehet hatékony egy iskola? Hogyan javíthatja a tanulmányi eredményt? A fejezet első része a rendkívüli hatékonyságot kiváltó tényezők áttekintésével és elemzésével foglalkozik, majd rátér az iskolai hatékonyság kialakításával kapcsolatos kutatásokra, és számos változót is tárgyal (pl. évfolyamok, a diákság társadalmi helyzete, az iskola városi/vidéki elhelyezkedése), melyeket mind figyelembe kell venni, amikor az iskolai munka hatékonyságáról beszélünk.

* * *

Az iskolák hatékony működésével foglalkozó vizsgálatok tágabb értelemben kiterjednek a hatékony tanítási gyakorlatra, a hatékonyság növelését eredményező folyamatokra, a hatékonyságot definiáló és felmérő különböző elméletekre, módszerekre és egyéb, a tanulásról beszámoló, azt elősegítő általános témákra. Miután egyetlen fejezetben, de még egy könyvben sem igazán lehetséges megfelelően tárgyalni ennyi átfogó kérdést, ezért itt a vizsgálódást azokra a tanulmányokra szűkítjük le, melyek a kiváltképp *hatékony általános és középiskolák jellegzetességeit (korrelációs tényezőit)* igyekeztek leírni. Ez esetben a hatékonyság a diákok kiemelkedően jó tanulmányi eredményeire vonatkozik, összehasonlítva más oktatási intézmények hasonló szocioökonómiai helyzetű növendékeivel. Ez a fejezet tehát a WILBUR BROOKOVER (1985), JANET CHRISPEELS (1992a), RONALD EDMONDS (1982), LAWRENCE LEZOTTE (1982, 1993), PETER MORTIMORE (MORTIMORE, SAMMONS, STOLL, LEWIS ÉS ECOB, 1988), DAVID REYNOLDS (1992), BARBARA

¹ Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte (2001): Effective school research. In: JAMES A. BANKS – CHERRY MCGEE BANKS (ass. ed.) (2001): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco, 525–548.

DANIEL U. LEVINE University of Nebraska, Omaha munkatársa, LAWRENCE W. LEZOTTE, Effective Schools Products, Ltd.

A hatékony iskola mozgalom az USA-ból indult ki, és szoros összefüggésbe hozható az esélyegyenlőség kérdéseivel. COLEMAN és munkatársai 1966-ban igen széles tanulói és tanári rétegeket érintő vizsgálatot végeztek a polgárjogi törvény alapján az iskolarendszer helyzetéről. Vizsgálták az eltérő etnikai hátteret, a vallási, nemzeti hovatartozást és az iskolai egyenlőtlenségeket. Céljuk a szocioökonómiai helyzet és a tanulmányi eredmények, valamint az iskolai hatások és az eredmények vizsgálata volt. A kutatás idején a gyerekek nagy része vagy tisztán feketéknek, vagy fehéreknek kialakított iskolájába járt. Vizsgálatuk szerint a kisebbségi gyerekek jobb eredményeket érnek el, ha integráltan tanulnak a többiekkel. Ennek hatására indult el az iskolák deszegregálása, a feketék szegregációjának felszámolása. Ugyanakkor úgy látták, hogy az iskola kevésbé hat a tanulók teljesítményére, inkább a szocioökonómiai státusz a meghatározó a tanulmányi teljesítmények esetén. Eredményeiket sok kritika érte, ugyanakkor a kritikusok elindítottak egy mozgalmat, amelyben azt kívánták kideríteni, mi kell az iskolai jó eredményekhez. Kezdetben olyan iskolákat vizsgáltak, amelyek nehéz körülmények között, hátrányos helyzetű (kisebbségi) gyerekeket tanítanak, mégis sikeresek. A mozgalom hatására azonosítottak jó néhány olyan tényezőt, amelyek az eredményes iskolák szervezeti kultúrájára jellemző. Levine és Lezotte írása ebből ad összefoglalót; az általuk azonosított hatékony iskolára jellemző ismérvek a hazai – nem csak a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó – oktatási intézményekre nézve is tanulságokkal szolgálnak. (A szerk.)

TAYLOR (1984) és még számos további szakértő nevével fémjelzett, ún. *hatékony iskola mozgalomra* kíván koncentrálni. A fenti tudósok mindannyian hozzájárultak a hatékony iskolák működésének jobb megértéséhez.

Sok, az iskolák működésének általános aspektusával foglalkozó tanulmány is magában foglalja az iskolavezetés, a diákok motiváltsága és még számos egyéb, az iskola hatékonyságát közvetlenül befolyásoló tényező tárgyalását. Mivel ezek konceptuális szempontból gyakran elválaszthatatlanul összefonódnak a szokatlanul hatékony iskolák vizsgálatával, bizonyos írások idevágó eredményeiből is válogattunk. Itt kell megjegyeznünk, hogy e fejezet néhány része a National Centre for Effective Schools Research and Development (*A Hatékony Iskolák Országos Kutató és Fejlesztő Központja*) gondozásában megjelent monográfia (LEVINE–LEZOTTE, 1990) átdolgozott szakaszait is tartalmazza.

A korrelációs tényezők elemzése és tárgyalása

A kiemelkedően hatékony oktatási intézmények vizsgálata azzal a következtetéssel zárul, hogy ezek az iskolák számos olyan tulajdonsággal rendelkeznek, melyeket általában a *hatékony iskolákat meghatározó tényezőknek* neveznek. A következő szakasz célja, hogy a vonatkozó kutatások eredményeire támaszkodva tisztázza a legfontosabb tényezők fogalmi jelentéstartalmát, valamint áttekintse az egyéb, kapcsolódó vizsgálatokat is. Az itt közölt legtöbb idézet az általános iskolákra vonatkozik. Bár a legtöbb megfigyelés alkalmazható a középiskolákra is, eltérések lehetségesek az utóbbi intézmények összetettebb volta és nagyobb mérete miatt. A hatékony középiskolákkal foglalkozó kérdések a fejezet egy másik szakaszában kerülnek sorra.

A KÖZÖS ÉRTÉKRENDEKET TÜKRÖZŐ ISKOLAI LÉGKÖR ÉS KULTÚRA

A kiemelkedően hatékony iskolák jellegzetes tulajdonságai közül néhánynak sok köze van az iskola légköréhez és kultúrájához. Az ide vonatkozó, legtöbbször idézett szempontok a következők:

- biztonságos és fegyelmezett környezet;
- tantestületi elkötelezettség a közösen megfogalmazott küldetési feladat és az eredmények javítása iránt;
- a problémák azonosítására és megoldására irányuló orientáció;
- erősen összetartó, együttműködő, kollegiális testület;
- aktív testületi részvétel a döntéshozatalban és
- a jó teljesítmény iskolai elismerése.

Biztonságos és fegyelmezett környezet. „A tanítást és a tanulást elősegítő fegyelmezett és biztonságos környezet” (EDMONDS, 1982) és az iskolai légkör hasonló aspektusai gyakran emlegetett jellegzetességei a rendkívül hatékony oktatási intézményeknek. E tényezőre uta-

ló idézetek leggyakrabban csak egy-egy iskolával önmagában foglalkozó esettanulmányokban fordulnak elő (SIZEMORE–BROSSARD–HARRIGAN, 1983; TAYLOR, 1984), míg azok a tanulmányok, melyek több hatékony és kevésbé hatékony iskolát hasonlítanak össze, ezt a tényezőt nem emelik ki megkülönböztető tulajdonságként (BROUSSEAU, 1988).

Valójában nem meglepő, hogy a fegyelmezett környezet a kimagaslóan hatékony iskolák jellegzetessége, ám nem feltétlenül tűnik megkülönböztető jegynek akkor, amikor a hatékonyabb és kevésbé hatékony iskolákat hasonlítjuk össze. Egyfelől sok oktatási intézmény – különösen az alacsony szocioökonomiai státussal jellemezhető – jelezte ennek a meghatározó tényezőnek a jótékony hatását és előnyeit, ugyanakkor a tanítás szempontjából keveset ért. Másfelől, kutatások szerint a fegyelmezés ritkán jelent problémát a viszonylag magas szocioökonomiai státussal rendelkező iskolákban. Így tehát a fegyelmezett környezetnek nincs jelentősebb megkülönböztető szerepe a hatékonyabb és a kevésbé hatékony intézmények között (HALLINGER–MURPHY, 1985, 1986).

Az ún. *kontrollálhatatlan iskolákat* vizsgáló esettanulmányok a hatékonyság egyik előfeltételként emlegetik a fegyelem megvalósítását, mert ezekben az intézményekben a fegyelem és a rend hiánya egyértelműen visszahúzóan hat a tanulásra (PAYNE, 1984). Emellett megtalálható olyan iskolák leírása is, melyekben a tanítás hatékonnyá tételére irányul erőfeszítések egyértelműen magukban foglalják a fegyelem javítását (COMER, 1980, 1987, 1988; KOZBERG–WINEGAR, 1981). Olvashatunk továbbá a hatékonyság megvalósításának folyamatáról, az ezt kiváltó események sorozatáról is (BULLARD–TAYLOR, 1993; ROSSMILLER–HOLCOMB–MCISAAC, 1993, STRINGFIELD–TEDDIE, 1987, 1988; TAYLOR, 1984). A rendkívül hatékony iskolák idevonatkozó intézkedései közt megtalálható:

- Mentálhigiénés csoport vagy más családsegítő szervezet létrehozása, ami támogatja a zavart keltő vagy nehezen alkalmazkodó gyerekek segítségét, továbbá koordinálja a diákok szociális készségét fejlesztő, iskolán kívül és belül is hozzáférhető eszközök használatát (COMER, 1980, 1987, 1988; DOLAN–HAXBY, 1992).
- Szigorú fegyelmezési szabályok kialakítása és alkalmazása (CHRISPEELS, 1992a; McCORMACK–LARKIN–KRITIK, 1982).

Testületi elkötelezettség a közösen megfogalmazott küldetési feladat és az eredmények javítása iránt. Kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a tananyag elsajátításához szükséges segítségnyújtás iránt elkötelezett tantestület kulcsfontosságú megkülönböztető tényező a hatékony és a kevésbé hatékony iskolák között. BROOKOVER és munkatársai (1979) tanulmányai szerint a magasán a mérce felett teljesítő iskolákra jellemző, hogy tanáraik „komolyan vették a diákok teljesítménye iránti felelősségüket”. Ez a hozzáállás különböző módokon nyilvánult meg. Az elkötelezett pedagógusok időt és fáradságot nem kímélve mindent megtettek, hogy a diákok sikereket érjenek el a tanulásban. BULLARD–TAYLOR (1993), CLANCY (1982), LEZONE (1991), ROSSMILLER és munkatársai (1993), SIZEMORE és munkatársai (1983) és TAYLOR (1984) némileg eltérő megfogalmazást használnak ugyan, de következtetéseik nagyon hasonlóak.

A teljesítmény javítása iránti komoly elkötelezettség a kiemelkedően hatékony iskolák tantestületében a szervezeti kultúra központi részét alkotja, olyannyira, hogy nem csak az intézmény küldetési elveit szabja meg, de a pedagógusoknak is segít legyőzni a tehetetlenség érzését és az egyéb akadályokat, melyekkel céljuk megvalósítása során találkozhatnak. TAYLOR

(1984) a kiemelkedően hatékony általános iskolák tanulmányozása során megállapította, hogy ezekben az intézményekben az igazgatók kivétel nélkül sikeresen megértették a tantestülettel a hatékonyság egyik ismervét: *minden gyerek képes a tanulásra*.

A rendkívül hatékony iskolák többek között az alábbi módszerekkel valósították meg a gyakorlatban a tanulmányi teljesítményének javítását:

- Milwaukee-ban a RISE projektben részt vevő általános iskolák pedagógusai rendszeresen ellenőrizték, hogy az iskolából távozó gyerekek minden szükséges felszerelésüket hazaviszik-e. Rossz időben nem mentek ki az udvarra, mivel az időjárás akadályozta volna az osztályban való szabad közlekedést, valamint nem voltak hajlandók a tárgyhoz szorosan nem tartozó anyagot tanítani (McCORMACK-LARKIN-KRITEK, 1982).
- Egy kiemelkedően hatékony Los Angeles-i iskolában a gyengén teljesítő tanulókat nem buktatták meg, hanem továbbra is osztályukkal maradhattak, és a tanév során a szülőket hetente tájékoztatták a gyermek haladásáról vagy annak hiányáról (LEVINE, LEVINE-EUBNALS, 1984).

A problémák azonosítására és megoldására irányuló orientáció. A minden diák számára jobb eredményt biztosítani kívánó törekvések szorosan összefüggenek bizonyos kulturális normákkal. A vizsgált tantestületek és iskolavezetők hozzáállása azokban az iskolákban, ahol a hatékonyság kiemelkedően magas szintű, a következőkben összegezhető: „Ha az, amit teszünk, nem szolgálja a tanulók – ezen belül is főként a gyengébben teljesítők – javát, akkor megkeressük az akadályokat, és igyekszünk más megoldást találni a problémára.” A kutatók szinte ámulattal figyelték, hogy ezek a testületek milyen elkötelezettséggel viseltettek a problémamegoldás iránt. A pedagógusok és a vezetőség egyaránt tehetséggel és nagy hajlandósággal változtatott a meglévő gyakorlaton és egyéb eljárásokon, ha az szükségesnek látszott (DOLL, 1969, LEVINE-STARK, 1981, 1982, SIZEMORE és munkatársai, 1983).

Erősen összetartó, együttműködő, kollegiális testület. A tanulmányi eredmény javításának lehetőségét minden tanuló számára elérhetővé tenni kívánó iskolai küldetés iránt elkötelezett tantestületben erősebb összetartó erő és konszenzusra törekvés tapasztalható, ami a központosított szervezeti célokat illeti, mint a kevésbé hatékony iskolák pedagógusai között. A komoly összetartó erő egyben azt is jelenti, hogy az ilyen tanári karok többet és jobban kommunikálnak, s ez ösztönzi, de egyben tükrözi is a konszenzusra és az együttműködésre törekvésüket. Amint azt PURKEY-SMITH (1983), valamint ROSENHOLTZ (1985) és mások kimutatták, az összetartás és a konszenzus kiváltképp fontos egy olyan intézményben, mint az iskola, ahol az alkalmazottaknak egy sor nehéz és gyakran ellentmondó célt kell megvalósítaniuk. A kivitelezés módja nem mindig egyértelmű, bizonyos külső és belső tényezők sokszor elhomályosítják a célokat, s így a jobbító törekvéseket csak részben tudják végrehajtani. Több elemzés is arra a következtetésre jutott, hogy a kollegialitásnak fontos szerepe van az összetartás és a konszenzus erősítésében, a problémák meghatározásában, megoldásában, valamint a hatékonyság egyéb aspektusainak támogatásában (ARMOR és munkatársai, 1976; McCORMACK-LARKIN-KRITEK, 1982; ROSSILLER és munkatársai, 1993; TAYLOR, 1984).

Aktív testületi részvétel a döntéshozatalban. A fenti kutatások eredményei alapján nem meglepő, hogy a rendkívül hatékony, kiváló kommunikációval és problémamegoldó orientációval rendelkező iskolák tantestületei nagy aktivitással vesznek részt a döntéshozó folyamatokban is. POLLACK–WATSON–CHRISPEELS (1987) feljegyezték, hogy San Diego megye rendkívül hatékony oktatási intézményei kiemelkedő eredményeket értek el az együttműködés és a problémamegoldás terén is. MORTIMORE és munkatársai (1988) úgy találták, hogy London zsúfolt, sűrűn lakott negyedeiben a diákok jobb előmenetelt mutattak, amikor „az igazgatóhelyettesek és/vagy a tanári kar is beleszóltak abba, hogy a diákokat miként osszák be a különböző osztályokba, és hogy melyik osztályban ki tanítson” (225. old.). A szakmai folyóiratok ezzel foglalkozó cikkei (FLIEGEL, 1971; LONOFF, 1971; LEVINE–STARK, 1982) és egyes szisztematikus esettanulmányok (DUCKETT, 1980; TAYLOR, 1990) megállapították, hogy a szokatlanul hatékony nagyvárosi iskolák igazgatói olyan mechanizmusokat dolgoztak ki, melyek lehetővé tették, hogy a tantestület is aktívan részt vehessen a döntéshozatalban. Newark általános iskoláinak nagy hasznára vált, hogy bekapcsolódtak egy hatékonyságot növelő projektbe. Ezekben az intézményekben a tantestületek szerepe a döntéshozatalban jelentősen megnőtt a kevésbé hatékony iskolákhoz képest (AZUMI, 1989). LEVINE–EUBANKS (1983) szintén beszámolnak egy olyan nagyvárosi iskoláról, ahol a pedagógusok dönthették el, hogy melyik diák melyik osztályba járjon, és hogy a növendékeket homogén vagy heterogén csoportokba osszák be.

A jó teljesítmény iskolai elismerése. Ez a korrelációs tényező egyértelműen összefügg a tanuló iránti elvárásokkal, az iskolavezetéssel, a tanulásra való fókuszálással és egyéb tényezőkkel. Következésképpen sok, kiemelkedően hatékony iskolával foglalkozó tanulmányban esik szó róla (CHRISPEELS, 1992a; HALLINGER–MURPHY, 1985; LEVINE és munkatársai, 1984; TEDDLIE–KIRBY–STRINGFIELD 1989). Egyes munkák nem csak a tanulmányi téren elérhető elismerést vizsgálták. Megállapították, hogy a kiemelkedően hatékony iskolák rendszeresen elismerik és jutalmaznak a növendékeket a jó magaviseletért, az iskolalátogatásért és a jó magatartás egyéb megnyilvánulásaiért is (HALLINGER–MURPHY, 1985; LEVINE és munkatársai, 1984).

A LEGFONTOSABB TANULÁSI KÉSZSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSÁNAK FÓKUSZBA ÁLLÍTÁSA

Az iskola légköréhez és kultúrájához tartozó fenti aspektusokkal szoros összefüggésben áll az a tény, hogy a kiváltképp hatékony tantestületek alaposan kihasználják a tanulásra szánt időt, és gondoskodnak arról, hogy a diákok elsajátítsák a legfontosabb tanulási készségeket.

A tanulásra szánt idő maximális biztosítása és kihasználása. Amint azt már korábban említettük, a rendkívül hatékony iskolákra jellemző, hogy a tantestület igyekszik minden növendéket sikeres tanulóvá tenni. Ez legszembetűnőbben abban nyilvánul meg, ahogyan a pedagógusok mindent megtesznek azért, hogy a tanulásra szánt időt maximálisan biztosítsák az órarenden belül. Több szerző is megállapította, hogy a kiváltképp eredményes iskolákban viszonylag kevés a holtidő (LOVE, 1988; McCORMACK–LARKIN–KRITIK, 1982; SIZEMORE, 1985, 1987; STINGFIELD–TEDDLIE–SUAREZ, 1986; TEDDLIE és munkatársai, 1989; TEDDLIE–STRINGFIELD, 1985, 1993).

A legfontosabb tanulási készségek elsajátításának hangsúlyozása. Számos, hatékony általános iskolákkal foglalkozó tanulmány megállapította azt, hogy a tanítás fontos aspektusa a tananyag elsajátítása. CLANCY (1982) például 19 oktatási intézményt vizsgált Michigan államban, s úgy találta, hogy a „gyakorlatban megvalósuló biztos tudás” és a „konceptiók biztos ismeretéhez való ragaszkodás” az előkelő ötödik helyen állt azon a 48 okot felsoroló listán, melyet a szakemberek ezen iskolák sikerességének méréséhez használtak. Voltak olyan rendkívül hatékony általános iskolák, melyek olyan mesterfokú tanítási (mastery learning) eljárást követtek, melynek során egy konkrétan megfogalmazott „taníts–értékelj–taníts újra–értékelj újra” módszert alkalmaztak (MAMARY–ROWE, 1985; MENAHEM–WEISMAN, 1985; NAGEL, 1986). Másból kevésbé formális módszereket használtak annak érdekében, hogy kiszűrték a hiányos tudású növendékeket, és biztosítsák számukra a megfelelő segítség elérhetőségét (pl. LEVINE és STARK, 1982).

Itt szeretnénk megemlíteni, hogy országos szinten több iskola is alkalmazta a *Bloom-féle mastery learning stratégiát*² vagy más, a biztos tudás elsajátítására kidolgozott módszert, de ezek szinte semmilyen vagy csak alig észrevehető hatással voltak a tanulmányi teljesítmény növelésére (LEVINE–JONES, 1988). Azok az intézmények, amelyek a növendékek számára nagyobb tudást szeretnének nyújtani, komoly akadályokkal szembesülnek, és sokszor rosszul valószínűsítik meg céljukat, vagy a kivitelezés csak papíron történik meg, a gyakorlatban nem (LEVINE–COOPER, 1991; LEVINE–JONES, 1988). Következésképpen a magas szintű tudás elérését szorgalmazó eljárások nagy valószínűséggel nem lesznek sikeresek, ha az iskolából hiányoznak a hatékonysággal összefüggő egyéb korrelációs tényezők. A tudás elsajátítását sokkal inkább a hatékonyság egyik alapkövének, semmint garanciájának kellene tekinteni.

A TANULÓK FEJLŐDÉSÉNEK FIGYELEMMEL KÍSÉRÉSE

A tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése a hatékony iskolák olyan jellegzetes viszonyító tényezője, amelynek gyakorlati megvalósításáról (a többi tényezőhöz képest) kevés feljegyzés található a szakirodalomban. Bár ilyen típusú megfigyelést több tanulmány is (pl. FERGUSON, 1984, McCORMACK–LARKIN–KRITEK, 1982) a különösen sikeres iskolák főbb jellemvonásai között tart számon, annak gyakorlati definiálásában nehezen jutnak egyezésre, és kevés az erre vonatkozó elemzés is. McCORMACK–LARKIN–KRITEK például ezt a meghatározó tényezőt egész egyszerűen csak „értékelés”-ként emlegeti, később pedig a „diákok fejlődésének rutinszerűen történő gyakori felméréséről” beszélnek. MACKENZIE (1983) folyamatos „diagnózisalkotásról, értékelésről és visszajelzésről” ír, BROOKOVER (1985) pedig a diákok fejlődésének „folyamatos” (ellentétben a gyakorival) figyelemmel kísérését tanácsolja, ami magában foglalja a diagnosztizálást és a tanulóknak adott rendszeres visszajelzést. SIZEMORE (1985) utal arra, hogy „az olvasás és a matematika terén elért fejlődés következetes ellenőrzése és megfigyelése” szükségszerű. MORTIMORE és munkatársai (1988) pedig támogatják azt az iskolavezetést, amely ragaszkodik a diákok fejlődéséről készítendő rendszeres jelentésekhez és elemzésekhez.

² *Mastery learning*: mesterfokú tanítás-tanulás stratégiája, Bloom nevéhez köthető. Nem egységes stratégia, többféle módszer variációja, de mindegyiket jellemzi, hogy az osztálykeretben zajló tanítást egyéni, differenciált fejlesztéssel kapcsolják össze. Célja, hogy minden tanuló legalább a követelmények 80%-át elsajátítsa. Ennek elérésében a pedagógus egyéni segítséget nyújt, a motivációt változatos eszközökkel tartja fenn, folyamatos visszajelzést kér a diák fejlődéséről. (A szerk.)

A TANTESTÜLET GYAKORLATORIENTÁLT TOVÁBBKÉPZÉSE AZ ISKOLÁBAN

A kiváltképp eredményes iskolákról készült leírások arról számolnak be, hogy ezekben az intézményekben a házon belüli továbbképzés és a tantestület szakmai fejlesztésének egyéb formái általában folyamatosak, és főként a jobb minőségű tanítás gyakorlati megvalósítására, valamint az egyéb, iskolai, iskolakörzeti prioritások megvalósítására fókuszálnak (FLIEGEL, 1971; GLENN, 1981; HALLINGER–MURPHY, 1985; LONOFF, 1971; MENAHEM–WEISMAN, 1985; MORTIMORE és munkatársai, 1988). A rendkívül hatékony általános iskolákban a legtöbb tantestületi továbbképzés osztályon belül és osztályok között megy végbe, értekezletek és tervkidolgozó megbeszélések formájában. Ekkor a tanárok közösen dolgoznak a koordináció és a tanítás minőségének javításán, együtt választják ki a mester szintű tanítás kulcsfontosságú tananyagtartalmát, és minden egyéb módon is együtt dolgoznak azoknak az egész iskolát érintő célkitűzéseknek a megvalósításán, melyeket ebben a fejezetben korábban már leírtunk (FERGUSON, 1984; LEVINE–STARK, 1981).

Az iskola keretein belül végbemenő folyamatos, gyakorlatorientált továbbképzés valójában azon hagyományos, belső továbbképzések teljes ellentéte, melyek napjainkban még mindig a legelterjedtebbek az általános és középiskolákban. A hagyományos továbbképzés általában egyszeri alkalom, részben vagy teljesen kitölt egy napot, és külsős „szakértőket” hívnak meg előadások tartására. Előfordul, hogy az előadáson részt vevőket arra kéri, hogy a képzés befejeztével az ott hallottakat adják tovább a többi kollégának. Egyfajta „képzők képzése” szerepet ruháznak rájuk, holott még ők maguk sem sajátították el teljesen az új módszerek és technikák hatékony alkalmazásához szükséges készségeket, valamint csak kevés vagy szinte semmi időt, eszközt sem szánnak a folyamat további nyomon követésére, a tanultak intézményes vagy osztályszintű adaptációjának megvalósítására. Az ilyen hagyományos továbbképzés nemcsak eredménytelen, de gyakran még olyan nem kívánatos rejtett hatása is lehet, hogy a pedagógusok hajlandók néhány órát áldozni egy előadó meghallgatására, cserébe azért, hogy az iskolavezetőség lényegében békén hagyja őket, és zavartalanul folytathassák eddigi munkájukat (PARISH, 1981).

KIVÁLÓ VEZETÉS

Bár néhány elemző beszámol olyan elszigetelt esetekről, amikor a kiemelkedően hatékony iskolák irányítását valójában nem az igazgató végezte, a tanulmányok nagy többségében arról olvashatunk, hogy a vezetésben az iskolaigazgató személye a hatékonyság legfontosabb tényezője (pl. CLANCY, 1982; DOLL, 1969; DUCKETT, 1980; GLENN, 1981; SIZEMORE és munkatársai, 1983; TAYLOR, 1984; TEDDLIE és munkatársai, 1989; WEISS, 1984). Ezenkívül a legtöbb szakcikk felsorol olyan konkrét vezetői tevékenységeket és egyéb hangsúlyos tényezőket is, melyeket a kiemelkedően hatékony iskolaigazgató tulajdonságainak tekintenek.

A pedagógusok megfelelő kiválasztása és lecserélése. A rendkívül hatékony oktatási intézmények igazgatóinak munkáját vizsgáló tanulmányok kifejtik, hogy ezek az igazgatók az átlagosnál nagyobb valószínűséggel fogják vállalni az új tanárok felvételével járó felelősséget és/vagy lehetőséget. Az ilyen vezetők viszonylag hamar eltávolítják azokat, akik az iskola törekvéseitől eltérnek (DOLL, 1969, LEVINE–EUBANKS, 1983; SIZEMORE és munkatársai, 1983;

STRINGFIELD–TEDDLIE, 1987, 1988; TEDDLIE, WIMPELBERG–KIRBY, 1987). Sok esetben ez a vezetői funkció nagy idő- és energia-befektetést igényel, valamint olyan eltökéltséget, mellyel az igazgató gyakran a szakszervezetek szerződéses megállapodásainak végső tűrőképességét is próbára teszi. Hajlandóság szükséges továbbá arra, hogy a pedagógusok felvételére és elbocsátására vonatkozó különböző hivatalos központi gyakorlatot és eljárásokat bátran megkérdőjelezze.

Az egyéni út vállalása és a lökhárító szerep. A rendkívül hatékony oktatási intézmények igazgatóit gyakran olyan különként írják le, akik hajlamosak a szabályok „megkerülésére”, és gyakran megkérdőjelezik, vagy akár figyelmen kívül hagyják a központi hivatal irányelveit és utasításait, illetve az egyéb külső erők hatásait, melyek az iskola eredményes működését megzavarhatják (DOLL, 1969, GLENN, 1981, SIZEMORE, 1985, 1987; SIZEMORE és munkatársai, 1983; STRINGFIELD–TEDDLIE, 1987).

Ezek közé tartozik a központilag kijelölt tananyag elutasítása, a tanári munka értékelésére előírt eljárásoktól való tartózkodás, az iskola és a testület védelmezése a befolyásos külső beavatkozástól még akkor is, ha ez az igazgató és a testület tevékenységének erős kritikáját vonja maga után. Továbbá a kreatív engedetlenség működésképtelen iskolai szabályzat esetén és az osztálylétszámra és egyéb kérdésekre vonatkozó központi hivatali irányelvek megsértése, amennyiben ez a testület fejlődése, a tanítás koordináltságának javítása és egyéb fontos iskolai célok elérése érdekében szükséges (DOLL, 1969; GLENN, 1981; SIZEMORE és munkatársai, 1983).

Az iskolai tevékenységek gyakori, személyes ellenőrzése és azok értő áttekintése. Azzal az általános megállapítással együtt, miszerint az igazgató kulcsfontosságú tényező az iskolai hatékonyságot befolyásoló vezetőségi magatartáson belül, azt is meg kell jegyeznünk, hogy ennek a magatartásnak egyik fontos aspektusa az osztályok gyakori látogatása és az iskolai tevékenységek folyamatos, személyes felügyelete (LEZONE, 1982). Az igazgató vezetői tevékenységének e szempontját a rendkívüli hatékonyság meghatározó tényezőivel foglalkozó összes tanulmány említi (pl. ARMOR és munkatársai, 1976; JACKSON, 1982; MORTIMORE és munkatársai, 1988; SIZEMORE és munkatársai, 1983; TAYLOR, 1984; TEDDLIE és munkatársai, 1989). A kiemelkedően hatékony oktatási intézményeket vizsgáló szakirodalom szerint ezeknek az iskoláknak az igazgatói rendszeresen bemennek minden osztályba (az általános iskolákban legalább napi egy alkalommal), megjelennek az ebédlőben és az egyéb iskolai helységekben, továbbá gyakran megállnak beszélgetni néhány szóra a kollégákkal a folyosón, az előtérben vagy másutt. DEAL–PETERSON (1991) rámutattak, hogy az iskola területén való rendszeres járás-kelés az egyik fontos módja annak, ahogyan az igazgató a saját szervezeti kultúráját alakíthatja.

TAYLOR (1984) kimutatta, hogy amennyiben a hatékony igazgatóban megvan a hajlandóság, hogy gyakori, váratlan, rövid látogatásokat tegyen az osztályokban és másutt az iskolában, az segítségére lehet a „dolgok értő áttekintésében”. Vagyis abban, hogy képes legyen tisztán látni bizonytalan, összetett helyzetben, és el tudja dönteni, hogy melyek azok a rövid és hosszú távú intézkedések, amelyek hozzájárulhatnak az intézmény elsődleges céljainak megvalósításához. Ezek közül pedig a legfontosabb a „hatékonyság ismérvének” gyakorlati megvalósítása, azaz hogy minden növendék tanulmányi eredményének javítására egyformán fókuszálnak. Az ilyen törekvésekben járatos igazgatók jó példái „a cselekvő tudásnak”, s ez lehetővé teszi számukra, hogy a jelentkező bonyolult akadályokat felismerjék és legyöz-

zék még akkor is, ha tetteiket esetleg nem is tudják jól érthető, elméleti magyarázatokkal igazolni. Emellett ugyanilyen fontos, hogy az eredményes igazgató gyakran folytasson „stratégiai megbeszéléseket” a tantestülettel. Így folyamatosan koncentrálhat a tanári kar azon fontos erőfeszítéseire, melyek az iskola küldetésének megvalósítását célozzák.

Az iskola fejlesztését szolgáló tevékenységekre jusson bőséges idő és energia. A kiemelkedően hatékony iskolákról készült tanulmányok közül több is említi, hogy ezek az igazgatók hajlamosak sok időt áldozni munkájukra, s ez természetesen fizikailag és szellemileg is kimerítő feladat (BULLARD–TAYLOR, 1993; DOLL, 1969; VENEČKY–WINFIELD, 1979). Az időt és energiát nem kímélő hozzáállás olyan sikertényező, ami nemcsak az oktatásra érvényes, hanem sok más intézmény esetében is az irányítás egyik kulcsfontosságú eleme.

Vegyünk sorra néhány releváns megjegyzést. Először: a kemény munka önmagában nem elég. Számos kevésbé hatékony iskolában előfordul, hogy az igazgató ugyanolyan sokat és keményen dolgozik, mint a hatékony intézmények vezetői. Ahogyan azt már korábban említettük, más tevékenységekre és szervezési készségekre is szükség van. Másodsorban pedig nem tudjuk, és talán soha nem is fog egyértelműen kiderülni, hogy a nagy idő- és energiabefektetés az iskolák fejlesztésével járó feladatok megoldásának előfeltételének fontos tényezője vagy pedig azáltal válik fontossá, hogy az elkötelezettség jól látható megnyilvánulásaként, az intézmény többi tagja számára is nyíltan közvetíti a hasonló elkötelezettség iránti elvárást. Az is lehet, hogy egyformán fontos mindkét szempontból.

A pedagógusok támogatása. A kiemelkedően hatékony iskolák irányításáról szóló leírások kiemelik, hogy az igazgató bőséges támogatást nyújt a pedagógusoknak (BULLARD–TAYLOR, 1993; DOLL, 1969; GLENN, 1981; LEVINE–STARK, 1981; ROSENHOLTZ, 1985; SIZEMORE, 1985). A támogatás egyformán jelentkezik érzelmi ösztönzésben és gyakorlati segítségben, ideértve a segéd-eszközök, tanítási anyagok beszerzését, a nehéz tanári feladatok megoldásához nyújtott segítséget és az egyéb olyan feladatok ellátásához adott támaszt, amelyek lehetővé teszik, hogy valaki sikeres tagja legyen egy erősen motivált tantestületnek. LEVINE és STARK erről az igazgatói hozzáállásról így írtak:

„...minden olyan problémára kiterjedő törődés, mellyel egy pedagógus nap mint nap találkozik, megkísérelve azt, hogy a problémákat a pedagógus szempontjából szemlélje, és megértően reagáljon.”

Eszközök beszerzése. Feltehetően abból a törekvésből eredően, hogy a pedagógusoknak érzelmi és gyakorlati támaszt kívánnak nyújtani, a kiemelkedően hatékony iskolák igazgatóira gyakran jellemző (s erre ők maguk is utalnak), hogy mindent megtesznek a munkát segítő eszközök beszerzéséért (GLENN, 1981, VENEČKY–WINFIELD, 1979). Például pályázatokkal, az iskola tágabb közösségétől kért anyagi támogatással, iskolán belüli pénzügyűjtéssel, lobbizással és a szabályok csúrés-csavarásával annak érdekében, hogy az intézmény az oktatási körzeten belül hozzáférhető összes forrásból részesüljön.

Magabiztos szakmai vezetés. Ez olyan átfogó téma, melyet egyetlen fejezetben belül nem lehet kimerítően tárgyalni. Szerencsére a legtöbb erre vonatkozó szakirodalmat JOSEPH MURPHY

(1989) már elemezte és összegyűjtötte. Miután a tanítás hatékonyságához kapcsolódó nyolc idevágó szakterület irodalmát átvizsgálta, arra a következtetésre jutott, hogy a hatékony vezetők négy fő területen mutatnak kiemelkedő tehetséget, s ezeket további specifikus vezetői funkciókra lehet bontani:

- *A küldetési elvek és célok fejlesztése.* Magában foglalja az összes gyerekre vonatkozó, konkrétan meghatározott *célok felvázolását*, melyek a tervek kidolgozásában és a döntéshozatalban használhatók; az egész iskolát érintő célok hatékony *kommunikálása* az intézmény minden képviselője számára.
- *A pedagógiai „produktivitás”, a minőségi oktatás elősegítése.* A kiemelkedő tanulmányi teljesítmény elérése a vonatkozó elgondolások figyelembevételével. A tanítás *ellenőrzése és értékelése*, hogy hatással legyen a gyakorlatra. Kellő idő *biztosítása a tanításra* az osztályok tevékenységeinek gondos megtervezésével. A pedagógusok jó időkihasználásának koordinálása, a tanításra jutó idő növelése (amennyire a lehetőségek engedik) és a tanítást zavaró tényezők csökkentése. *A tananyag hatékony koordinálása*, az évfolyamok közti folyamatosság biztosítása, valamint a különböző rendszeres és extra szolgáltatások zavartalan biztosítása. *A tanult anyag lefedésének elősegítése*, ideértve a rendszeres házi feladatokra és egyéb otthoni munkák készítésére vonatkozó eljárások kidolgozását, végrehajtását. *A tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése*, az erre vonatkozó technikák és eszközök széles skálájának alkalmazásával.
- *Az oktatási intézményhez illő iskolai légkör kialakításának támogatása, a pozitív elvárások és a jó színvonal megalapozása*, elsősorban a korábban gyengébb teljesítményt elérő növendékek körében. *Gyakori jelenlét* az iskola egész területén és természetesen az osztályokban. *A pedagógusok és a tanulók ösztönzése* jutalmazással és egyéb módszerekkel, jelezve, hogy a pedagógus erőfeszítései nem maradtak észrevétlenek. Az alkalmas személyek felruházása felelősséggel. Gondoskodni kell arról, hogy a tanulók nagy része részesüljön jutalomban, dicséretben, kiváltképp, ha jó tanulmányi eredményt értek el. *A pedagógusok szakmai fejlődésének ösztönzése*, elsősorban az egész iskolát érintő szakmai továbbképzésekkel.
- *Munkát segítő környezet kialakítása*, ideértve a *biztonságos és fegyelmezett iskolai közeg létrehozását*, mely következetes és jól koordinált fegyelmezési politikát tükröz. A tanulók az oktatási intézmény tevékenységeiből tartalmas módon vehessék ki részüket. A tantestület kooperációjának és összetartó erejének fejlesztése különböző együttműködési folyamatok segítségével. Az iskola céljainak elérését segítő külső források biztosítása, valamint az ehhez kapcsolódó tevékenységek. Az iskola és a tanulók otthona közötti kapcsolat létrehozása az iskola elsődleges küldetésére, vagyis az oktatásra való tekintettel.

A tanítást segítő személyzet elérhetősége és hatékony alkalmazása. Néhány – kis iskolák élén álló – kiemelkedő képességekkel rendelkező általános iskolai igazgató kivételével az oktatási intézmények vezetőinek szükségük van egy vagy akár több segítőre is a sikeres munkához. Annak tudatában, hogy milyen sok tényezőt kell figyelembe venni a növendékek tanulmányi teljesítményének növeléséhez, kimondhatjuk, hogy megfelelő, helyben elérhető segítség nélkül ez jóformán lehetetlen. A tanítást segítő szakmai személyzet alkalmazásának fontosságát bizonyította egy Los Angelesben végzett vizsgálat. Eszerint azok voltak a legsi-

keresebb iskolák, ahol a költségvetésből áldoztak arra is, hogy „pedagógia asszisztenseket, segítőket vegyenek fel” (ARMOR és munkatársai, 1976). Ugyanezt erősítette meg MORTIMORE és munkatársai (1988) Londonban végzett vizsgálata, mely kimutatta, hogy az igazgatóhelyettesek kulcsszerepet játszottak a hatékonyság megvalósításában. MENAHEM–WEISMAN (1985) tanulmánya is leírja, hogy Brooklynban 27 iskolának rendkívüli előnye származott abból, hogy mindegyik szóban forgó oktatási intézménybe felvettek hat olvasásszakértőt és egy főállású szakmai továbbképzőt. GLENN (1981) beszámol arról, hogy a kiemelkedően hatékony iskolák eredményeihez nagyban hozzájárult az osztályfőnökök, a helyszínen működő tantervi szakértők és az egyéb szakképzett asszisztensek munkája. Néhány iskolában az igazgató rávette a pedagógusokat, hogy vállaljanak el nagyobb létszámú osztályokat, mert ez lehetővé tette egy igazgatóhelyettes vagy egy főállású szakmai továbbképző személy státusának létrehozását. Számos esetben az igazgatók, teljesen a maguk útját járva, még az iskolaszék előírásait is megsértették e státusok központi jóváhagyás nélküli létrehozása érdekében.

A SZÜLŐK KIEMELKEDŐEN JÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSE

A szülői együttműködés hatékonysági változóként való értékelése és azonosítása számos ok miatt igen nehéz. A közreműködés sokféle formában jelenhet meg, ez szintén megnehezíti a definiálást és az értékelést. Az egyes tanulmányokban csak kevés figyelmet szenteltek a szülői együttműködés tényezőjének. Ennek talán az lehet az oka, hogy a hatékony iskola mozgalom elindulásakor a szakemberek attól tartottak, hogy a szülői együttműködés fontosságának hangsúlyozása úgy tűnhet, mintha az áldozatot vádolnák, és minimalizálni próbálnák a pedagógus szerepét (O'NEILL–SHOEMAKER, 1989).

Nagy általánosságban a kutatások alátámasztják azt a következtetést, miszerint a szülői együttműködés növelése, valamint az iskola és az otthon közötti maximális együttműködés kívánatos dolog (ASCHER–FLAXMAN, 1987; CHRISPEELS, 1992b; HENDERSON, 1987). Ugyanakkor néhány, kifejezetten a szülői együttműködéssel és az iskola hatékonyságával foglalkozó kutatás nem talált bizonyítékot arra, hogy ez különösebb szerepet játszana a kiemelkedő hatékonyságban. Némelyek arra a következtetésre jutottak, hogy néhány, kevésbé hatékony iskolában akár nagyobb mértékű is lehet a szülők közreműködése, mint a rendkívül hatékony oktatási intézményekben (BROOKOVER–LEZOTTE, 1979; HALLINGER–MURPHY, 1985, 1986). A kiemelkedően hatékony iskolákat leíró szakemberek között voltak olyanok, akik az általuk vizsgált iskolákban nem tapasztaltak (vagy legalábbis nem jegyezték fel) kiemelkedő mértékű szülői közreműködést.

Másrészt több, a hatékony és kevésbé hatékony oktatási intézmények összehasonlításával foglalkozó tanulmány is leszögezte, hogy a *hatékonyság összefügg a szülők közreműködésével*. ARMOR és munkatársai (1976) például feljegyezték, hogy az elsősorban afroamerikai populációt nevelő általános iskolákban a diákok tanulmányi eredménye javult, ha bevonták az „iskola körzetéhez tartozó közösséget az oktatási munkába”. Jelezték, hogy a „szülők rendszeresen bejártak az iskolába, részt vettek minden iskolai esemény, tevékenység tervezésében és figyelemmel kísérésében”, továbbá aktív tagjai voltak az iskolai tanácsnak. Hasonlóképpen MORTIMORE és munkatársai (1988) is megállapították, hogy a London zsúfolt szegénynegyedeiben található általános iskolák tanulói sokkal jobb előmenetelt mutattak, ha „a szülők segítettek az osztályban... iskolai kirándulásokon... vagy más formában is valamilyen támogatást nyújtottak”. „A szülőkkel rendszeresen megbeszélték, hogy gyermeke-

ik hogyan haladnak a tanulásban”, termeket, eszközöket bocsátottak a rendelkezésükre, és „bármikor felkereshették az igazgatót, ha erre szükségük volt”.

Számos szerző feljegyezte, hogy a kiemelkedően sikeres iskolákban a szülők rendkívül aktívan kivették a részüket az intézmény munkájának segítségével. STEDMAN (1987) a szülői együttműködés összefoglalásakor többek között az alábbi tevékenységeket sorolta fel: „jó kommunikáció az iskola és az otthon között, lehetőségek és eszközök biztosítása, hogy a szülők részt vehessenek gyermekük tanításában és az iskolai ügyek intézésében, valamint az intézményben folyó tanítás szempontjából létfontosságú szülői támogatás megszerzése”. Ide tartozott még az iskola irányításába való alkalmankénti bevonásuk is. Az alábbiakban néhány konkrét példa található arra, hogy a szülők miként vették ki részüket a kiemelkedően hatékony iskolák eredményeinek eléréséből:

- nyomást fejtettek ki bizonyos hivatali tisztviselőkre különböző források megszerzése és megtartása érdekében (FLIEGEL, 1971);
- részt vettek olyan iskolai megbeszéléseken, amelyeken „játékok és egyéb, tanítási segéd-eszközök otthoni használatáról, továbbá a diákok iskola és tanulás iránti magatartásának fejlesztéséről volt szó” (FERGUSON, 1984);
- segítettek az ebédlőben és az iskolaudvaron a fegyelmezett légkör fenntartásában (LONOFF, 1971);
- beleegyeztek egy évente megújítandó szerződés megkötésébe, melyben a gyerekre vonatkozó szigorú fegyelmezési szabályok voltak lefektetve, valamint elkötelezték magukat az iskola által készített heti szöveges értékelések elolvasására, ez az értékelés tudósított arról, hogy a gyermek milyen mértékben sajátította el az adott hét anyagát (LEVINE és munkatársai, 1984);
- órákat látogattak (ezt az igazgató ösztönözte) „a pedagógusok és a tanulók munkájának megfigyelése céljából” (SIZEMORE és munkatársai, 1983);
- részt vettek olyan szülői csoportok munkájában, melyek más szülők beavatkozásától védtek az oktatási intézményt (SIZEMORE és munkatársai, 1983);
- informálták az iskolavezetést, amennyiben úgy érezték, hogy a házi feladat célja pusztán az otthoni munka, és nem az iskolában tanultakkal összhangban álló produktív feladat lenne (LEVINE–STARK, 1981, 1982);
- segítettek a gyerekeknek a könyvtárhasználatban, amennyiben a tanár ezt hasznosnak ítélte (LEVINE–STARK, 1981, 1982);
- „részt vettek az építő jellegű vezetésben és menedzsmentben”, különösen akkor, ha ezek munkája „a gyermek fejlődésével és viselkedésével kapcsolatos kérdésekre érzékenyen reagáló programok tervezése volt” (COMER, 1987).

A fenti példákban nehéz közös nevezőt találni, vagyis olyan tényezőt, amely minden hatékonyan működő iskolában jelen lenne. Ennek kétségtelenül az lehet az oka, hogy az oktatási intézmények sokféle módon tudják bevonni a szülőket. Mindazonáltal az olyan rendkívül hatékony iskolákra vonatkozó esettanulmányok, ahol a szülők együttműködése erősen dominál, azt erősítik meg, hogy az iskolák a szülői közreműködést a problémamegoldásban rendkívül fontosnak tartották (CHRISPEELS, 1992b; LEZOTTE, 1991). Más szóval ezek az iskolák nem

egyszerűen csak arra törekedtek, hogy javítsák a szülőkkel a kommunikációt vagy az iskola és az otthon között pozitívabb kapcsolat jöjjön létre.

HATÉKONY OKTATÁSI ÉS SZERVEZÉSI INTÉZKEDÉSEK

A kiemelkedően sikeres iskolák vizsgálata kiderítette, hogy minden ilyen intézmény megtalálta a diákok csoportba sorolásának eredményes módját, valamint a tantestület munkájának és az egyéb szervezeti forrásoknak a hasznosítását a tanulók – kiváltképp a gyengén teljesítők – segítése érdekében, hogy ők is aktívan részt vehessenek a tanulásban és sikereket érjenek el.

Csoportalkotás és egyéb szervezési intézkedések. A tanulók csoportosítása elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt összetett kérdés (BURNS, 1987; OAKES, 1992). A gyakorló pedagógusoknak, valamint az elméleti szakembereknek számos bonyolult és egymással összefüggő tényezőt kell figyelembe venniük:

- A korábban elért eredmények milyen mértékben legyenek mérvadóak az osztályon belül és az osztályok között?
- Milyen szempontok szerint kellene csoportosítani a diákokat?
- Homogén csoportokat kellene-e létrehozni egyes tárgyak (pl. az olvasás) tanulásakor, míg más tárgyak tanulásakor nem?
- Mely pedagógus mely tanulóval tud a legjobban együtt dolgozni?
- A homogén és heterogén csoportalkotás hátrányai miként győzhető le, ha az intézmény egyikről a másikra kíván áttérni?
- Az osztálylétszám, az eszközök elérhetősége, a tananyag felépítése és az egyéb tényezők miként befolyásolják a homogén vagy a heterogén csoportmunka sikerességét?

A kiemelkedően hatékony iskolákról kiderült, hogy néhányuk főként homogén csoportosítást alkalmaz, mások szinte csak heterogén módon csoportosítják a növendékeket: vannak, akik egy osztályon belül alkotnak homogén csoportot, mások osztályok között is alkotnak csoportokat, s vannak, akik a fentieket kombinálják. Ismertek olyan intézmények, amelyek nagy arányban valósítják meg az egyéni foglalkozást vagy kis létszámú csoportokkal dolgoznak, illetve gyakran változtatják a csoportok összetételét. Mások az egész osztály tanítását hangsúlyozzák viszonylagosan homogén vagy heterogén csoportokon belül. Egyes iskolákban osztályonként változnak a csoportalkotás feltételei vagy mindig az adott pedagógus szabja meg azokat. Aztán léteznek olyanok is, amelyek a fentiektől teljesen eltérő módszereket alkalmaznak. BROOKOVER és LEZONE (1979) Michigan általános iskoláiról készült tanulmányukban jól érzékeltetik a variációk óriási lehetőségét. Ezek az iskolák három év alatt a növendékek tanulmányi eredményének lényeges javulását érték el.

„Bár ... megfigyelhető néhány viszonylag megegyező jellegzetes vonás, ... keveset tudunk mondani arról, hogy a szervezés jellemzői hasonlóak lennének. Vannak nagyon hagyományosan működő, csak önmagukra hagyatkozó osztályok és lényegesen nyíltabbak is, melyekben team-oktatás folyik. Mind a homogén, mind a heterogén csoportosítás változó mértékű megvalósításával találkozunk, és a különböző intézményekben különböző hangsúlyt fektetnek az egyéni foglalkozásra.”

Számos tanulmány azt is leszögezte, hogy a kiemelkedően hatékony iskolák hatékony *intézkedéseket hoznak*, s ezeket sikerrel alkalmazzák a *gyengébb tanulók segítésére* (LEVINE–STARK, 1981, 1982; LEVINE és munkatársai, 1984, 1985; SIZEMORE és munkatársai, 1983). Ezekben az iskolákban szintén nagyon változatos feltételek szerint alkották meg a tanulócsoportokat, de közös volt bennük, hogy általában erőteljes hangsúlyt fektettek a gyengébb tanulók segítésére, s lényegében minden e legfőbb cél megvalósításának szolgálatában állt. A gyengébben tanulókat segítő beavatkozások közül az esettanulmányok az alábbiakat sorolják fel:

- a leggyengébben olvasókból *párhuzamos osztályokat* formáltak, melyeket kiscsoportos foglalkozásokon *külön segítettek* (GLICKMAN–PAJAK, 1986; LEVINE–STARK, 1981, 1982);
- az olvasásórákat „párhuzamos órarend” keretében tartották, ez a korábbi eredményeik alapján *kis csoportokba* sorolt tanulók olvasáskészségének fejlesztését szolgálta (CANADY, 1988, 1989; CANADY–HOTCHKISS, 1985; CANADY–REINA, 1993);
- *egyéni és kiscsoportos foglalkozásokat* biztosítottak azokban az iskolákban, ahol rendelkeztek a szükséges forrásokkal, elkötelezettséggel és vezetéssel (FLIEGEL, 1971; MAMARY–ROWE, 1985);
- a nagyon gyengén olvasók csoportját *két pedagógus* tanította (LEVINE–HOLLINGSWORTH–AQUILA, 1987);
- a *szakképzett pedagógusokat* széles körben alkalmazták tutori munkára az alsó tagozatos, kiscsoportos olvasástanításban (MADDEN–SLAVIN–KARWEIT–LIVERMON, 1989; SLAVIN, KARWEIT–WASIK, 1992);
- *többféle fejlesztő alkalmat* biztosítottak iskolaidőn belül és kívül egyaránt (pl. SIZEMORE és munkatársai, 1983);
- a nagyvárosi zsúfolt negyedek iskoláinak alsó tagozatos osztályaiban a *létszámot 20-22 főre*, vagy annál is kevesebbre csökkentették (GROOM, 1989);
- az alsóbb besorolásba került tanulókat *átmeneti osztályokba* vagy tanulóegységekbe sorolták, ahol speciálisan válogatott, megfelelő képzéssel, szakképzettséggel rendelkező pedagógusok foglalkoztak velük, hogy mielőbb visszatérhessenek saját osztályukba (CARTER–MADISON–HALL–LOCKAMY, 1990; SUDLOW, 1990);
- *extra segítséget* biztosítottak algebrából a tanulószobai foglalkozások vagy a testnevelés-órák idejében azért, hogy az eredetileg gyenge tanulók megfelelő teljesítményt érjenek el ebből a rendkívül fontos „rostáló” tárgyból (SUDLOW, 1990);
- *tutorokat és iskolaidőn kívüli fejlesztést biztosítottak*, akár nyári táborokban is, hogy a gyerek már az iskolai tanulmányok megkezdése előtt elsajátítson bizonyos készségeket és ismerkedjen a tananyaggal is; ezzel pótolhatók az előzetes ismeretek hiányosságai, ezáltal

csökken a hibák és bukás okozta motivációhiány, és kevesebb fejlesztő órára lesz szükség (SMITH, 1985);

- *pedagógiai asszisztenseket alkalmaztak* a gyenge tanulók további segítésére (GLENN, 1981; VENEZKY–WINFILED, 1979);
- *„átjárható olvasásórákat”* vagy ehhez hasonló megoldásokat *biztosítottak*, s ez lehetővé tette, hogy a tanulókat az osztályon belül vagy akár az osztályok között az éppen aktuális teljesítményük alapján csoportosítsák az órarend szerinti olvasásórák idejére (LEVINE–STARK, 1981; SIZEMORE és munkatársai, 1983).

E fejezet nem teszi lehetővé, hogy a diákok csoportosításával és más szervezési kérdésekkel kapcsolatban minden fontos témáról és kutatásról átfogó elemzést adjunk. Íme azonban néhány lényeges gondolat és eredmény:

- *A kiemelkedően hatékony előkészítő képzést nyújtó iskolák igyekeztek csökkenteni vagy teljesen eltörölni a diákok kiemelésének gyakorlatát, vagyis azt, hogy a gyengében teljesítőket a kompenzáló órák idejére kivegyék az osztály szabályos óráiról.* Az elmúlt évtizedben egyre szélesebb körökben ismerik el, hogy az előkészítő, a felzárkóztató és az eltérő tantervű osztályokban a tanulók kivonásának káros hatásai vannak. Ezek közé tartozik az órarendben okozott kavargás, a diákok fejlődéséért való felelősség tisztázatlansága, a nyilvántartások megduplázódása, valamint a szabályos és a kompenzáló órák közötti koordináció hiánya (ALLINGTON, 1991). Bár néhány kiemelkedően hatékony előkészítő iskola megtalálta a fenti problémákra a megoldást, és a diákok kiemelését bizonyos órákról sikeresen alkalmazza, mégis úgy tűnik, hogy a legtöbb iskolában inkább más, egyszerűbben megvalósítható megközelítést alkalmaznak.
- *Az osztálylétszám, különösen a gyengén tanulók osztályon belüli aránya fontos tényező a hatékony csoportosításnál és más szervezési eljárásokban.* Az osztálylétszámmal foglalkozó kutatás terjedelmes szakirodalmának tömör összefoglalása látható az alábbiakban:
 - Az osztálylétszám kiváltképp fontos lehet a hatékonyságra törekvés olyan céljainak megvalósításában, mint például a gyengén tanulók teljesítményének növelése a különböző képességek terén (pl. megértés, kritikai gondolkodás és problémamegoldás), mivel a kutatások szerint e fejlesztés a pedagógus vagy a többi nevelési szakember részéről nagy gondosságot igényel (PRESSEISEN–SMEY–RICHMAN–BEYER, 1992). Ez a következtetés egybevág számos olyan vizsgálat eredményével, melyek megállapították, hogy a kiemelkedően eredményes iskolákban lehetőség van egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásra, de ez rendszerint nem jár teljesen átfogó individualizálással (DUCKETT, 1980; SIZEMORE és munkatársai, 1983).
 - A gyenge tanulók száma talán még fontosabb, mint az osztálylétszám, mivel kihat arra, hogy a pedagógus milyen iramban haladhat az anyaggal, mennyire tud reagálni az osztályban jelentkező helyzetekre, és mennyire tudja hatékonyan segíteni növendékeit. Befolyásolja továbbá az osztályban tapasztalható általános viselkedési dinamikát is (BARR–DREEBEN, 1983; BREEBEN–BARR, 1988a, 1988b; LEINHARDT–PALLAY, 1982; LEVINE, 1985a).
 - Az osztály létszáma, valamint a gyenge tanulók száma egy osztályon belül, és a csoportok heterogén vagy homogén összeállítása más változókkal is összefüggésben van (pl. a pedagógus képességei, tanítási tapasztalata, a használt módszerek, a diákok tanulmányi

teljesítménye). Mindezek befolyásolják azt, hogy a pedagógusnak központi szerepet kölcsönöz, az egész osztályra irányuló direkt tanítás³ mennyire hatékony vagy hogy mennyire lehet eredményes a kiscsoportos, az anyag közös feldolgozására épülő tanulás, és hogy pazarolnak-e időt a gyerekek a magolásra vagy sem (MADDEN és munkatársai, 1989). Például tudunk olyan kiemelkedően hatékony iskolákról, ahol az olvasás nagymértékű javulását azzal érték el, hogy két-három főre redukálták az olvasást gyakorló kiscsoportok létszámát (BLOCK, 1983; SIZEMORE és munkatársai, 1983). Igaz azonban, hogy ennek kivitelezhetősége nagyban függ az osztály létszámától, a gyengébb tanulók osztályon belüli számától, valamint a kiscsoportok méretétől és összetételétől is.

- *A jelentős számú gyenge tanulót ellátó iskolákban valószínűleg szükség van bizonyos fokú kiegyenlítésre, amennyiben ezek az intézmények hatékonyságra törekuszenek. A kiegyenlítés arra vonatkozik, hogy a tanulókat olvasásteljesítményük alapján néhány tágan értelmezett csoportba vagy tanulmányi szintre osztják. SIZEMORE és munkatársai például megállapították, hogy az általuk tanulmányozott, kiemelkedően hatékony nagyvárosi iskolák részben annak is köszönhetőek jó eredményeiket, hogy „eltérő módon foglalkoztak a jól haladó, az átlagos és a lassú tanulókkal, egyben gondoskodtak a teljesítményt növelő tanítási koncepció fejlesztéséről is” (SIZEMORE, 1985). A South Boston Középiskolában nagy fejlődést tapasztaltak, miután a kilencedikes és tizedikes növendékeket (a) átlagosan vagy az átlagosnál jobban olvasó, illetve (b) az átlagosnál rosszabbul olvasó vagy olvasni nem tudó csoportokra osztották, majd a (b) kategóriába tartozó diákoknak széles körű, intenzív olvasás- és írásfoglalkozásokat biztosítottak (KOZBERG–WINEGAR, 1981; LEVINE–EUBANKS, 1989). Los Angeles egyik rendkívül hatékony általános iskolájának felső tagozatán differenciált olvasástanítást biztosítottak, miután felmérték a tanulók tudását, és olvasni nem tudó, gyengén olvasó és átlagosan vagy az átlagosnál jobban olvasó csoportokra osztották őket (LEVINE és munkatársai, 1984). A kiegyenlítés talán szerencsésebb szóhasználat, mint a homogén csoportosítás, mert jelzi, hogy erőfeszítések történnek a homogén csoportosítás túlzott használatának elkerülésére, továbbá a gyengén tanulók segítése melletti elkötelezettséget is érzékelteti, így ezek a tanulók olyan készségeket sajátíthatnak el, melyek lehetővé teszik számukra, hogy sikeresen szerepeljenek egy heterogén tanulmányi közegben is.*
- *Mivel bizonyos fokú kiegyenlítés egy osztályon belül és a párhuzamos osztályok között is végbemegy, komoly erőfeszítéseket kell tenni a homogén csoportosításban rejlő negatív hatások elkerülésére. Az iskolák működésével foglalkozó elemzésekből, valamint a hivatalos vizsgálatok áttekintéséből kiderül, hogy ezek a negatív következmények többek között a következők lehetnek: alacsonyabb elvárások a gyenge teljesítményű csoportba osztott diákokkal szemben, a tanítás ütemének lassítása, a gyenge tanulók önbizalmának erősítése és a negatív osztálydinamika felerősítése. Mindezt figyelembe véve LEINHARDT és PALLAY (1982) megvizsgálták a gyengén tanulókra vonatkozó „korlátozó” intézkedéseket, és arra jutottak, hogy a potenciálisan negatív következmények minimálisra csökkenthetők vagy akár el is kerülhetők, ha*

³ *Direkt oktatásnak* nevezzük, amikor a tanulók közvetlenül a pedagógustól sajátítják el az új ismereteket, előadásából, magyarázatából, szemléltetéséből stb. tanulnak. Ezzel szemben, *indirektnek* nevezhető az oktatás, amikor a gyerekek egymást tanítják, pl. csoportmunkában, pármunkában dolgoznak, kölcsönösen segítik egymást, egymásnak magyaráznak, előadnak, egymást tanítják, értékelik, összességében egymástól tanulnak. (A szerk.)

- kis létszámú osztályokat indítunk,
- ha a tanuló/tanító tevékenységek és a főbb jellegzetes feladatok között nagy átfedések vannak,
- ha a magas szintű tudás elsajátítására vonatkozó tanulási módszerek hangsúlyozzák a fejlődés rendszeres megfigyelését,
- ha több időt fordítunk kognitív tevékenységekre,
- ha a tanítás elfogadható iramban történik,
- ha előírászerű osztályvezetést valósítunk meg,
- ha a pedagógus pozitív hatással van a tanulókra,
- ha megnöveljük a tanításra fordított időt,
- ha hangsúlyt fektetünk a diákok pozitív önképének kialakítására.

Megfelelő tempó és összehangoltság. A legfontosabb készségek elsajátításához és a tanuló csoportosításához – amit a fenti bekezdésekben tárgyaltunk – szorosan kapcsolódik a tanítás megfelelő tempójának kérdése. Számos, a kiemelkedően hatékony oktatási intézményekkel foglalkozó tanulmány ezt is fontos hatékonysági tényezőként határozza meg. McCORMACK-LARKIN-KRITEK (1982) például olyan nagyvárosi iskolák eredményeit elemezték Milwaukee-ban, melyek hatékonyságnövelő projektben vettek részt. Az intézmények közül azok fejlődtek a leggyorsabban, „melyek a teljes tananyag oktatását tervezték, és a folyamatot figyelemmel is kísérték”, ugyanakkor hangsúlyozottabb lett „a tanulási folyamat felgyorsítása, miáltal rövid idő alatt, több mint egy tanévnek megfelelő haladás érhető el”. Ezzel a gyengébb tanulók számára is lehetővé vált, hogy az országos átlagnak megfelelően teljesítsenek, amire egyébként kevés esélyük lett volna.

Számos, osztályokon belül folytatott vizsgálat is alátámasztotta, hogy a diákok teljesítményének növelésében kulcsfontosságú szerepet játszik a *tanulás tempója*. Ezen vizsgálatok egyikét BARR-DREEBEN (1983) végezte az az első osztályosok körében (DREEBEN-BARR, 1988a, 1988b.). Hét iskola tizenhárom osztályának ötven tanulócsoportjában elemezték az olvasástanítás eredményeit, és megállapították, hogy a szavak tanulása és maga az olvasási készség erősen tükrözte, hogy milyen mértékben történt meg az anyag tanítása, mennyi időt szántak az elsajátítására és még más mutatók is felfedezhetőek voltak (DREEBEN-BARR, 1988b). A szerzők arra is rávilágítottak, hogy e tényezők még számos más, fontos változóval is összefüggésben vannak. Ilyenek az osztályok és az olvasástanuláshoz létrehozott kisebb csoportok létszáma, tanuláshoz való hajlama, az iskolai körzet és az iskola tananyagválasztásra, a tanulás segéd-eszközeinek felhasználására vonatkozó koncepciója, valamint a tanár pedagógiai módszere. Többek között az alábbi módszerekkel növelték a tanítás tempóját azokban a gyengébb teljesítményű intézményekben, melyek részt vettek a hatékonyság növelését célzó projektben:

- *Emelkedő spirál*: direkt oktatási módszer, mely az egész osztályt célozza. Az anyag bevezetése a diákok adott szintjén történik, de a pedagógus gyorsan továbblép, miután megadta a megfelelő segítséget.
- *Ereszkedő spirál*: direkt oktatási módszer, mely az egész osztályt célozza. Az anyag bevezetése az évfolyam elvárt szintjének megfelelő módon történik, de a gyenge tanulók

megkapják a kulcsfontosságú készségek elsajátításához szükséges segítséget, így ők is képesek ezen a szinten dolgozni.

- A tantestület közösen megegyezett abban, hogy mely készségekre kell kevesebb hangsúlyt fektetni (NIEDERMEYER–YELON, 1981; WICK–TURNBAUGH, 1983).
- Az anyag oktatása és a célok megvalósítása az évfolyam elvárt szintjének megfelelően történik az egész osztályt célzó tanítás során, de az azt követő kiscsoportos feldolgozás során már a tanulók egyéni szintjéhez igazodva folyik (McCORMACK-LARKIN-KRITEK, 1982).
- Megtiltották a fénymásolt lapok és munkafüzetek használatát, mivel ezek a tanulót igazából nem becsülő, terméketlen, gyenge képességet igénylő feladatok.
- A tananyag és a tanítás szigorú összehangolása – az osztályokba csak kevés olyan diák kerül, aki alapszintű olvasási készséggel rendelkezik, ezért a pedagógus nem teheti meg, hogy minden oldalt lassan, alaposan vegyenek át, s addig ne haladjanak tovább, amíg mindenki el nem sajátította az összes, kevésbé fontos készséget is (LEVINE–LEVINE–EUBANKS, 1985).
- Az iskolakörzet és/vagy az iskola feladatkörével és a sorrendiséggel kapcsolatos irányelvek, valamint a tesztelés limitálása oly módon, hogy elsősorban a magas szintű tanulási folyamatokra s nem az alacsony szintű, mechanikus tanuláshoz szükséges fontos készségek elsajátítására fókuszáljanak (LEVINE–STARK, 1981).

Aktív/kibővített tanulás. Számos szakíró megállapította, hogy a kiemelkedően hatékony iskolák általában olyan aktív, bővített tanulásra fektetik a hangsúlyt, amelynek során a diákoknak több alkalma nyílik a pedagógussal és egymással való interakcióra. Az egyik iskolában például egy, a sikeres nagyvárosi iskolákról beszámoló, Phi Delta Kappa kötetben írnak le) színjátás, szabadban történő tanítás és egyéb aktív tanulási módszerek segítségével is tanították az olvasást (GREGORY–MUELLER, 1980). Louisiana hatékony iskoláiban megfigyelték, hogy a pedagógusok sokkal gyakrabban használtak interaktív módszereket, mint a kevésbé hatékony iskolákban (STRINGFIELD–TEDDLIE, 1988; TEDDLIE és munkatársai, 1989). Az egyik rendkívül hatékony, LEVINE–STARK (1982) által leírt nagyvárosi iskola, mely a város zsúfolt, elszegényedett negyedében áll, az előkészítő programra kapott anyagi támogatás legnagyobb részét egy tévés stúdió működtetésére fordította, ahol a tanulók nyelvi és kommunikációs készségének fejlesztését segítették. Ugyanebben a tanulmányban több olyan oktatási intézményt is megemlítenek, melyek átfogó intézkedéseket tettek az iskolai tanulás, valamint a könyvtár és médiatár használatának összekapcsolására. Az egyik, LEVINE és munkatársai (1984) által leírt sikeres nagyvárosi iskola a város zsúfolt, elszegényedett negyedében áll, itt rendszeres tartottak „language bee” találkozót (egyfajta társasági összejövetel, melynek során a munkát és a versengést szórakozással is kombinálják; itt konkrétan a nyelvvel foglalkoztak), és használtak egyéb aktív tanulási módszereket. MORTIMORE és munkatársai (1988) megállapították, hogy London hatékony általános iskoláiban a pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektettek a magasabb szintű tanulási készségek stimulálására, mint a kevésbé hatékony intézményekben. COMER (1980, 1987, 1988) egy olyan sikeres iskoláról ír, ahol a nyelvi és társadalomtudományi készségek elsajátítását különböző módokon integrálták a tanulásba, például az iskola boltját a diákok működtették. BROOKOVER és munkatársai (1979) számos olyan eredményes iskolát írtak le, melyek hangsúlyozottan alkalmaztak „spelling bee” összejöveleteket (mint a „language bee”, csak itt a helyesírással foglalkoztak) és matematikaversenyeket. Sok intézmény,

mely lényeges javulást tapasztalt a teljesítmény és hatékonyság terén, rendszeresen és következetesen alkalmazta a diákok együttműködésén alapuló tanulási technikákat (BROOKOVER, 1985; SLAVIN–MADDEN, 1989).

Nincs abban semmi meglepő, hogy a rendkívül sikeres iskolák az *aktív, bővített tanulásra* fektetik a hangsúlyt, hiszen kutatások igazolják, hogy a kevésbé lényeges, mechanikus készségek fejlesztése főként passzív, memorizáló tanulást igényel, ami a gyenge tanulmányi teljesítmény egyik fő kiváltó és állandósító tényezője (ALLINGTON, 1991; COOPER–LEVINE, 1993; COOPER–SHERK, 1989). Több tanulmány viszont nem utal arra, hogy az aktív, bővített tanulás a hatékony iskolákat meghatározó tényező lenne. Ez szintén nem meglepő, hiszen a legtöbb vizsgálat ezt még csak nem is sorolja a viszonyító tényezők közé. Továbbá az aktív tanulásra fektetett hangsúly csak akkor hoz látványos javulást a tanulmányi eredményben, ha vele egyidejűleg egyéb hatékonysági tényezőket is megvalósítanak. Végezetül azért sem tartják meghatározó tényezőnek, mert a siker kritériumai gyakran fókuszálnak (teljesen vagy részben) bizonyos mechanikus, nyelvi ismeretekre vagy matematikai, számolással kapcsolatos eredményekre, illetve más, olyan alacsonyabb szintű készségek mérésére, melyek bizonyos mértékig munkafüzetek kitöltése és egyéb passzív tanulási feladatok elvégzése által is javíthatóak.

Az aktív és kibővített tanulási módszereket nehéz hatékonyan alkalmazni, különösen az olyan iskolákban, ahol a tanulók nagy hányada gyengén teljesítő, önálló tanulásra felkészületlen. A hatékony alkalmazás gyakran megköveteli az ellátás és a felszerelés jelentős kibővítését, komolyabb technikai eszközök, segítség használatát, a pedagógusok terheinek csökkentését, és megkívánja az alkalmazottak részéről, hogy egy viszonylag „rendetlen” és bonyolult közegben is hajlandóak legyenek dolgozni. Könnyen belátható, hogy az aktív, bővített tanulás miért függ a többi olyan tényezőtől, mint a tehetséges iskolavezetés, a pedagógusok mély elkötelezettsége, a hatékony tanítási módszerek bevezetése a gyenge teljesítményű növények segítésére, valamint az egész testület munkájára kiterjedő problémamegoldás-orientáltság (PRESSEISEN és munkatársai, 1992; ROSSMILLER és munkatársai, 1993).

A magas szintű tanulási folyamatok kiemelése a tanítás eredményességének értékelésekor. A fenti lényeges (a tanítás tempójával és összehangoltságával, az aktív és bővített tanulással és a gyenge teljesítmény ellensúlyozására kialakított csoportosítási elvekkel kapcsolatos) pontokkal szorosan összefügg, hogy a rendkívül hatékony oktatási intézmények olyan tesztek és egyéb értékelési eljárásokat alkalmaznak, melyek a megértésre és az egyéb, nem mechanikus készségekre fektetik a hangsúlyt. Annak ellenére, hogy a leggyakrabban használt és legkönnyebben hozzáférhető standardizált és a fő kritériumokat tartalmazó tesztek csak csekély mértékben segítik a pedagógust a magasabb szintű tanulási készségek értékelésében (PORTER, 1989), sok hatékony iskolában a pedagógusok megtalálták a megértésre és a magasabb szintű tanulási készségekre fókuszáló adatok összegyűjtésének, feldolgozásának és hasznosításának módját.

A tananyag és a tanítás koordinálása. A tananyag és a tanítás koordinálását számos tanulmány a hatékony és a kevésbé hatékony általános iskolák közti megkülönböztetés egyik változójaként tartja számon.

A különböző szakemberek ezt a koordinációt az alábbi módon definiálják:

- „az olvasási tananyagra és a tanulók haladására vonatkozó információ megosztása... az évfolyamok között és egy évfolyamon belül is, az iskola és az iskola lakóhely szerinti közössége között, valamint a specialistákkal és az egyéb külső segítséget adó személyekkel (STOLL, 1978–79);
- „a kompetencia folyamatos és következetes fejlesztése” az évfolyamok között, valamint „a készségek fejlesztésére irányuló tanítási módszerek következetes fejlesztése” (VENEZKY–WINFIELD, 1979);
- „az évfolyam szintjének megfelelő elvárások” kitűzése, mely elvárások teljesítése a felsőbb évfolyamokban való sikeres teljesítés előfeltétele, valamint „a támogató szolgáltatások koordinálása” (McCORMACK–LARKIN–KRITIK, 1982);
- „az iskolakörzet vagy az iskola tananyagra vonatkozó irányelveinek következetes használata a pedagógusok körében” (MORTIMORE és munkatársai, 1988).

A fenti pontok a tananyag összehangolásának gyakran figyelembe vett elemeit adják.

A nagy mennyiségű és megfelelő tanítási segédeszköz könnyű elérhetősége. LEVINE és STARK (1981) egészen le volt nyugőzve attól, hogy számos rendkivől hatékony nagyvárosi iskolában a pedagógusok és az iskolavezetés tagjai szinte emberfeletti erőfeszítéseket tettek, hogy a tanításhoz sok jó eszköz álljon a pedagógusok rendelkezésére. VENEZKY–WINFIELD (1979) is megjegyezték, hogy ezekben az intézményekben az iskolavezetés mindent megtett annak érdekében, hogy a megfelelő eszközök szinte mindent elárasztó bőségben legyenek jelen. STOLL (1978–1979) megállapította, hogy Floridában a hatékony iskolákban tanító pedagógusok elégedettebbek voltak a segédeszközök mennyiségével és változatosságával, mint a kevésbé hatékony iskolákban. GLICKMAN–PAJAK (1986) Georgia olyan körzeteiben és iskoláiban végzett vizsgálatokat, melyek javulást értek el a tanulmányi teljesítmény terén. Megállapították, hogy ezek az intézmények bőségesen biztosították a fontos oktatási célokat szolgáló segédeszközöket s ez jelentős tényezőnek bizonyult a sikerek elérésében.

Adaptálás. Számos hatékony általános iskolát vizsgáló tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy ezekben az intézményekben a pedagógusok hajlamosak a tananyagnak és a tanítási módszernek az adott osztály igényei szerinti adaptálására, s inkább kerülnek az aprólékosan kidolgozott lépések és lépéssorozatok mechanikus alkalmazását. SIZEMORE és munkatársai (1983) két pittsburghi iskola alapos vizsgálata után arra jutottak, hogy a tanárok aktívan adaptálták az alapvető olvasási és sorozatteszteket. ARMOR és munkatársai (1976) megállapították, hogy a hatékony és a kevésbé hatékony iskolák egyik megkülönböztető tényezője, hogy a pedagógusok „bátran adaptálták vagy akár meg is változtatták az olvasástanítás hivatalos tervezetét ahelyett, hogy szorosan ragaszkodtak volna az előírások követéséhez”. JACKSON (1982) tanulmánya azzal zárult, hogy a kevésbé hatékony iskolák pedagógusainak munkáját „erősebben kontrollálta az iskolavezetés”, míg a hatékonyabb intézményekben a tanulók igényeinek kiszolgálása volt a „hajtóerő”.

Az olvasás, anyanyelv és matematika tanítására „ellopott” plusz idő. Azok az iskolák, melyek sok gyenge tanulót látnak el, rendkivől nehéz feladattal szembesőlnnek, amikor arra törekszenek, hogy ezek a diákok az évfolyamtól elvárt vagy azt megközelítő szinten értsék az

anyagot, és megfelelő önállóságra tegyenek szert a tanulásban, továbbá eredményesen teljesítsenek az egyedül végzendő és az egyéb önálló tanulmányi tevékenységek során. Ezekben az iskolákban a tantestületnek meg kellett találnia a módját, hogy magasabb szintre hozza a tanulók olvasásból, anyanyelvből és matematikából nyújtott teljesítményét. Bizonyos esetekben a javulást úgy érték el, hogy növelték az olvasásra, a nyelv és a matematika gyakorlására szánt időt (pl. nagyobb mértékben kezdtek könyvtározni). Ennek az irányynak a követése nem olyan könnyű, mint amilyenek hangzik, mert a szülők ezt a megközelítést az egyenlőtlenség és a diszkrimináció megnyilvánulásának tekinthetik. Nehezíti a helyzetet, hogy az állami és a körzeti tesztek esetleg társadalom-, természettudományi vagy egyéb tárgyakkal kapcsolatos elemeket is tartalmazhatnak. Ezek olyan tárgyak, melyekből a tanulók teljesítménye nagy valószínűséggel gyengébb. Végezetül lehet, hogy nem minden tanár vesz el szívesen időt az olyan kedvenc tárgyaitól, mint például az amerikai történelem, képzőművészet stb.

Mindennek és a többi kritikai megjegyzésnek és akadálnak a tudatában az olvasási és matematikai készségek sikeres fejlesztésére szánt idő megnövelése olyan tényezőktől függ, mint az egész tantestület közös küldetéstudata, az iskola lakóhelyi közösségével való jó kommunikáció és/vagy a szülői kritikával szembeni ellenállás, valamint az igazgató határozott fellépése az ellenszegülő pedagógusok motiválása vagy leváltása terén. Ide tartozik még a megfelelő kiegészítő anyag beszerzése az olvasás és a matematika tanításához, a tanórák beosztásának és levezetésének hatékonyabbá tétele, és az állami vagy az iskolakörzeti nyomás – ami megköveteli, hogy emeljék vagy legalább szinten tartsák az összes teszt kategóriában elért átlageredményeket – figyelmen kívül hagyása.

A feladatra szánt idő. A tanulás lehetősége. A magas szintű tanulási készségek fejlesztésére, a tanítás koordinálására, a megfelelő eszközök beszerzésére, a fontos tanulmányi tevékenységek végzésére szánt idő növelésére és a tanítás minőségének javítását szolgáló egyéb tevékenységekre irányuló erőfeszítések mit sem érnek, ha a diákoknak nincs reális lehetőségük a kért anyag megtanulására, és ha a tanuláshoz nincs elegendő idejük és energiájuk. Következésképpen nem meglepő, hogy a rendkívül hatékony oktatási intézmények mély benyomást tettek az elemző szakemberekre abban, ahogy arról gondoskodtak, hogy a növendékek tartalmas és szorgalmas munkával sajátíthassák el a tananyagot. BULLARD–TAYLOR, (1993), GLENN (1981), JACKSON (1982), LEVINE–SHERK (1990), LEVINE–STARK (1982), LOVE (1988), STRINGFIELD–TEDDLIE (1988) és számos más kutató egyaránt megállapították, hogy a rendkívül hatékony iskolákban a pedagógusok a *diákok tanulási stílusához*⁴ igazítják a tanítás módszereit, és a tanórát a lehető legteljesebben és legeredményesebben használják ki. Ezekben az intézményekben alaposan felülvizsgálják a csoportalakítás elveit, az osztály és az egész iskola szintjén alkalmazzák a légkör javítását szolgáló terveket, és minden más módon is biztosítják a tanuláshoz szükséges megfelelő időt és lehetőséget.

⁴ *Tanulási stílus*: az új ismeretek elsajátításának egyénre jellemző módja. Van, aki arra emlékszik a legkönnyebben, amit hallott, van, aki arra, amit látott, mások mozgásos tevékenység közben tanulnak a legeredményesebben. Mindenkinek megvan a maga erőssége. Várhatóan jobb lesz az oktatás, ha a tanulók eltérő tanulási stílusára figyel a pedagógus, változatos módszerekkel segíti diákjai tanulását. (A szerk.)

MAGAS ELVÁRÁSOK ÉS KÖVETELMÉNYEK ÉRVÉNYESÍTÉSE MINDEN TANULÓVAL SZEMBEN

A diákok elfogadható teljesítményével és viselkedésével kapcsolatos magas elvárások és követelmények felállítását, valamint ezek közlését és megvalósítását segítő eljárások kidolgozását a hatékony iskolák elengedhetetlenül fontos tulajdonságaként említi szinte minden esettanulmány (ARMOR és munkatársai, 1976; BROOKOVER–LEZOTTE, 1979; LEVINE–STARK, 1981; SIZEMORE és munkatársai, 1983; STRINGFIELD és munkatársai, 1986; TAYLOR, 1984; TEDDLIE–STRINGFIELD, 1993; VENEZKY–WINFIELD, 1979; WEBER, 1971).

A magas elvárások és szigorú követelmények érvényesítésének számos további pontját is hangsúlyoznunk kell. Legelőször is, a mérce magasra helyezése általában komoly munkát igényel a tanár részéről. Azok a pedagógusok például, akik csak minimális mértékben támaszkodnak a fénymászott gyakorlatok és munkafüzetek feladataira, valójában megfosztják magukat a diákok lekötésének egy aránylag könnyű módjától. Ez gyakran ellenkezést is vált ki azokból a tanulókból, akik kedvelik a kevés gondolkodást és erőfeszítést igénylő mechanikus feladatokat, mert számukra az ilyen feladatok több sikerélményt nyújtanak (DOYLE, 1983). Hasonlóképpen a szigorú fegyelem és a viselkedéssel kapcsolatos egyéb követelmények fenntartása sok iskolában az egész tantestülettől többlet erőfeszítést igényel, különösen, ha a nagyvárosok zsúfolt, elszegényedett negyedeiben működő intézményekről van szó (PAYNE, 1984). Másodsorban azok a speciális módszerek, melyek a magas elvárások és követelmények érvényesítését célozzák, talán kevésbé fontosak, mint az a hatásuk, hogy szisztematikusan és nyomatékosan tesznek *valamit* a határozott tanulmányi nyomás és légkör kommunikálása és létrehozása érdekében. S ez az, ami segíti a tanulást. Például sok kiváltképp hatékony iskola szigorú eljárásokat dolgozott ki a házi feladatokkal kapcsolatban (LEVINE–STARK, 1981; MCCORMACK–LARKIN–KRITÉK, 1982). Az ilyen intézmények a szociális ösztönzés rendszerét is gyakran megszüntetik (EUBANKS–LEVINE, 1983; GLICKMAN–PAJAK, 1986; MCCORMACK–LARKIN–KRITÉK, 1982). Maguk az intézkedések néha kevésbé fontosak a diákok magaviseletére és tanulmányaira tett közvetlen hatásuk szempontjából. Sokkal fontosabb a magas elvárásokat közvetett módon kommunikáló hatásuk és az iskolai légkör kedvező alakulásában játszott szerepük.

MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS ÉS ÉRZÉKENYSÉG

STEDMAN (1987) azokra a kiemelkedően hatékony oktatási intézményekre vonatkozó információkat vizsgálta, melyekben a gyenge tanulók aránya nagyon magas volt. Arra jutott, hogy ezek az iskolák „az etnikai és kulturális pluralizmus” jó példáját nyújtották abban az értelemben, hogy a tantestületek elkötelezettek voltak „az egyenlőséget gátló intézményes és közösségi korlátok felszámolása” iránt, hangsúlyt fektettek a multietnikus anyag használatára és/vagy „a nyelvi kisebbségekhez nagyfokú érzékenységgel közeledtek”. COMER (1980), valamint SIZEMORE és munkatársai (1983) szintén feljegyeztek olyan hatékony iskolákat, melyek nagy hangsúlyt fektettek a *multikulturális nevelés* fentiekkel egyező vagy egyéb aspektusaira. BAMBURG–ANDREWS (1987) megállapították, hogy a kiemelkedően sikeres oktatási intézmények tantestületei fontosabbnak tartották „a tanárok és a diákok körében a multikulturalitást”, mint a kevésbé hatékony iskolák pedagógusai. Számos okból következően a tananyag és a *tanítás multikulturális aspektusai fontos tényezői a hátrányos helyzetben lévő kisebbségi tanulók tanulmányteljesítmény-növelésének* (GILBERT–GAY, 1985). A tanulók

kulturális és környezeti különbségeinek tisztelete és megbecsülése fontos eleme az iskola működtetésének, amit arra az elvre alapoznak, hogy minden gyerek képes tanulni. Az iskolák hatékonyságát növelő projektekkel foglalkozó kutatóknak és gyakorló pedagógusoknak több figyelmet kellene szánniuk a jövőben a multikulturális érzékenység és nevelés kérdéseire és az ebben rejlő lehetőségekre.

A hatékony iskolák megteremtése

Az 1980-as évek előtt a szakirodalomban leírt legtöbb kiemelkedően hatékony iskola elszigetelt intézmény volt. Az intézmények lényegében önmagukra hagyatkozva érték el jó státusukat, szinte egyáltalán nem kaptak kívülről jövő segítséget, és kevés iskolafejlesztést célzó „projekt” működött még, amelyben részt vehettek volna. Sok iskola, amely részt vett bizonyos hatékonyságfejlesztő vagy egyéb, a működés fejlesztését célzó projektben, nem ért el számottevő vagy hosszú távú sikereket sem a diákok tanulmányi eredményében, sem más, a tanulók teljesítményét tükröző területen. Ugyanakkor voltak olyan iskolák is, melyek jelentős eredményeket könyvelhettek el a fejlesztési programokba való bekapcsolódás révén (BULLARD és TAYLOR, 1993; CHRISPEELS, 1992a; EUBANKS–LEVINE, 1983; GAUTHIER, PECHEONE–SHOEMAKER, 1985; GROOM, 1989; McCORMACK–LARKIN–KRITIK, 1982; NAGEL, 1986; REYNOLDS–CUTTANCE, 1992; TAYLOR, 1990).

Az alábbiakban kiemelünk néhányat azok közül a legfontosabb útmutató elvek közül, melyek a munka során felmerültek. Szó lesz továbbá számos kulcsfontosságú kérdéstről, melyek még mindig megoldatlanok a jelentős fejlődés elérésére irányuló projektekben részt vevő iskolák szisztematikus erőfeszítéseinek megfogalmazása és megvalósítása szempontjából.

- A projektben részt vevő tantestületek tagjai számára *bőséges időt* kell biztosítani a szakmai fejlődésre. Ideális esetben ennek nagy része a *munkaidőre* esik. Az erre vonatkozó kutatásokkal egyetértve állítjuk, hogy az új, fejlettebb tanítási megközelítések elsajátításához és sikeres hasznosításához *jelentős idő és gyakorlás szükséges*, ami kiterjed az osztályban végzett továbbképzésre és az ott végzett gyakorlatra is. A tantestület szakmai továbbképzése az iskolák hatékonyságát fejlesztő projektek integrált, folyamatosan végzett része kell, hogy legyen. A tanulók olvasási készségének fejlesztését szolgáló új, hatékony tanítási módszerek elsajátításra szánt megfelelő mennyiségű idő biztosításának rendkívüli fontosságát KURTH–STROMBERG (1984) is kiemelték. Ezek a kutatók kis létszámú tanári csoporttal dolgoztak azért, hogy egy kertvárosi általános iskolában javuljon az önálló olvasás minősége. Megállapították, hogy a siker elsősorban a „pedagógusok kitartó, folyamatos, szinte heroikus” erőfeszítésétől függött. Azok az iskolakörzetek, melyek részt vettek az oktatási intézmények hatékonyságát fejlesztő projektekben, és így javítottak a növendékek tanulmányi teljesítményén, a következő módszereket alkalmazták a tantestület szakmai továbbképzésére:
- fizetést biztosítottak az iskolaidőn túli, szombatonként vagy a nyári szünetben tartott házon belüli továbbképzések idejére (EUBANKS LEVINE, 1983);
- csökkentették a tanári ügyeletek idejét, s az így felszabaduló időt továbbképzésre vagy együttműködésre fordították a rendes tanítási nap keretén belül (GLICKMAN–PAJAK, 1986);

- rövidített órákkal megváltoztatták a tanítási napot, így idő szabadult fel egy-egy szakmai továbbképző alkalom megtartására hét közben is;
- az utolsó tanítási héten a tanulókat korábban engedték haza, s így több idő volt a tantestület szervezeti kérdéseinek megbeszélésére, fejlesztésére (CARTER és munkatársai, 1990);
- lehetővé tették egy főállású fejlesztési szakember alkalmazását, aki az ügyeleti és a tervezési feladatoktól mentesített kollégákkal dolgozott, amíg azok feladatait helyettes tanárok látták el (LEVINE–SHERK, 1989, 1990).
- *Az oktatási intézmények hatékonyságát növelő projektekben részt vevő tantestületeknek nem szabad sokáig halogatniuk a tanítás javítását szolgáló kérdések megoldását.* Sajnálatos módon vannak olyan testületek, melyek leragadnak az iskola légkörénél, a szülői közreműködésnél és az egyéb, a tanítást nem közvetlenül befolyásoló viszonyító tényezőknél (AZUMI, 1989; TAYLOR, 1990). Ennek több oka is lehet: a tanítással kapcsolatos kérdéseket nehezebb megbeszélni; a testület tagjai között alapvető filozófiai és értékrendbeli különbségek állhatnak fenn; a tanítással kapcsolatos problémák megoldása általában több anyagi és egyéb forrás használatát igényli, mint például az iskolai légkör javításának feladata (PECHONE–SHOEMAKER, 1984). Ez a hozzáállás azonban nem vezet eredményre, mert az iskola hatékonysága egy sor kulcsfontosságú tényező kombinációjától függ, ezek közé tartoznak a szervezésre vonatkozó eljárások, az aktív tanulás és egyéb, a tanításhoz kapcsolódó változók. Az intézmény hatékonyságának fejlesztését célzó tervnek feltétlenül tartalmaznia kell a tanulók csoportosításának elveit, a magas szintű tanulási készségek fejlesztését, a kompenzáló szolgáltatásokat, a tanítás tempóját és a tanítás egyéb fontos aspektusait (LEVINE–LEIBERT, 1987).
- *A pedagógusok és az iskola túlterheltségének elkerülése érdekében határozottan fokuszált célokat tűzzünk ki.* Az egyik leggyakoribb hiba, ami aztán a hatékonyságra való törekvés sikertelenségét eredményezi, hogy az intézmények egyszerre sok feladat teljesítését vállalják, ugyanakkor nagyon rövid határidőt szabnak maguknak (HENDERSON–LEZOTTE, 1988). Kiváltképp igaz ez akkor, amikor a tantestület továbbképzésre és egyéb fejlesztésre szánt anyagi és egyéb forrásai – s ez szinte mindig így van – szűkösek. De a túlterhelés problémája még akkor is fennáll, amikor az intézménynek bőségesen állnak rendelkezésére a különböző források. Sőt, bizonyos esetekben a bőséges források csak súlyosbítják a helyzetet, mert az iskola alkalmazottai úgy érzik, semmi sem gátolja őket abban, hogy mindent egyszerre valósítsanak meg. Hasonlóképpen jó okunk van azt hinni, hogy a nagyvárosok zsúfolt, elszegényedett negyedeiben működő iskolák munkáját inkább hátráltatja, ha egyidejűleg túl sok kompenzáló program áll rendelkezésükre.
- Az ellenkező hatást kiváltó túlterhelés egyik jó példája, amikor a nagyvárosi általános iskolák tantestületeitől elvárják, hogy a tanulók teljesítménye egy éven belül egyszerre javuljon olvasásból, anyanyelvből, matematikából, természet- és társadalomtudományokból (LEVINE, 1985b). Az iskolák hatékonyságát növelő projektekben részt vevő tantestületek túlterheltsége csak egy eleme annak az országos, sőt talán nemzetközi tendenciának, amelyben a pedagógusoktól elvárják a tanítás összes aspektusának gyors fejlesztését. Az ilyen projektek sikere esetenként azon is múlik, hogy a résztvevők képesek-e „szervezett keretek között felszámolni” számos már meglévő sikertelen vagy a célokkal össze nem függő tevékenységet. Még ha el is fogadjuk, hogy nem lehetünk sikeresek, ha a rendszernek csak egy kis részén változtatunk, akkor sem kell egyszerre számos, nagy területet érintő változtatást bevezetni. E helyett inkább a fontossági sorrend megállapítására van szükség,

továbbá az anyagi és egyéb források elosztását is reális tervekre kell alapozni, melyek a meglévő gátló tényezőket is figyelembe veszik.

- *A hatékonyságot fejlesztő projektekben részt vevő tantestületek számára jelentős gyakorlati segítséget kell biztosítani.* Ez elsősorban szakképzett személyekre vonatkozik, akik nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a tantestületek fel tudják mérni a hatékonyság már meglévő szintjét, azonosítani tudják az ezzel kapcsolatos problémákat, eredményes együttműködést valósítsanak meg, az oktatási programok terén jelentős változtatásokat kezdeményezzenek és azokat véghez is vigyék. Az adott projekt természetétől, hatókörének mértékétől, korábbi sikereitől, szintjétől és eredetétől függően gyakorlati segítségre lehet számítani az állami (US állam) szintű oktatási minisztériumi osztályokból vagy más központi hivatalból érkező szakemberektől, külső szaktanácsadóktól és/vagy az iskola saját szakembereitől vagy szervezeti fejlesztési személyzetétől. PECHONE–SHOEMAKER (1984) feljegyezték, hogy a New York-i Állami Oktatási Minisztérium jelentős mértékű szakosodott segítség igénybevételét tette lehetővé. CLARK–McCARTHY (1983), valamint EUBANKS–LEVINE (1983) olyan, New York városában zajló projektekről számoltak be, ahol a részt vevő intézmények gyakorlati segítségét többek között egy ösztönző előadó (facilitátor) alkalmazásával oldották meg, aki heti egy napnak (esetenként hosszabb időtartamnak) megfelelő foglalkozásokat tartott. GROOM (1989) pedig egy olyan sikeresen végrehajtott nagyvárosi projektről ír, melynek során a résztvevő 18 általános iskola mindegyikében három, az iskola hatékonyságának növelésével foglalkozó szakembert és pedagógiai szakértőket vettek fel főállásba, továbbá külsős szakembereket is hívtak.
- Mivel az igazi hatékonyságot egyre inkább a diákok gondolkodási készségének növekedésével és az egyéb magas szintű tanulási készségek fejlődésével mérik, ezért rendkívül fontos a gyakorlati segítség igénybevételére és a tantestület továbbképzésére szánt idő mennyisége (COOPER–SHERK, 1989; COOPER–LEVINE, 1993). Az újabban kifejlesztett, a jobb megértést szolgáló tanítási módszerek eléggé elterjedtek és hatásosak ahhoz, hogy lényegében forradalmi módon kialakítsák a pedagógusokban azt a képességet, ami a kompetencia alapú tanításhoz szükséges (PEARSON, 1985). Amíg azonban ezek a módszerek hiányoztak, addig „semmilyen oktatási anyag nem állt a pedagógusok rendelkezésére, és a pedagógusképző programok sem foglalkoztak azzal, hogy milyen segítséget kaphat a tanár abban az esetben, amikor a gyerek nem ért valamit” (MACGINITIE–MACGINITIE, 1986). Ez az ellentmondás azt eredményezi, hogy a legtöbb iskolában a pedagógus sokféle és széles körű segítséget igényel a tanítás hatékonyságának növelése érdekében.
- *Az oktatási intézmények hatékonyságát ún. „adatokra alapozott” projektekkel kell növelni, vagyis megfelelő információt kell gyűjteni és értékelni, ami segíti a résztvevőket a fejlesztési tervek kivitelezésében.* Az ilyen projektekben részt vevő tantestületeknek többek között figyelniük kell a jó és a hátrányos helyzetben lévő tanulók közötti különbségekre, amikor a kulcsfontosságú tanulási készségek – különösen, ami a magasabb szintű tanulási készségeket illeti – elsajátításáról van szó. Az adatok iskolai elemzése nemcsak a megfelelő fejlesztő erőfeszítések tervezéséhez nyújt szükséges alapot, hanem (ami ugyanolyan fontos) felhívja a figyelmet azokra az oktatási eredményekre, melyekből az oktatási intézmény vagy körzet meghatározza, hogy mi kapjon nagyobb prioritást (ROSSMILLER és munkatársai, 1993).
- *Az oktatási intézmények hatékonyságát növelő projekteknek keresniük kellene azokat az eszközöket és anyagokat, módszereket és megközelítéseket, melyek más iskolákban már sikeresnek bizonyultak. Ezek alkalmazását érdemes megfontolni.* Az iskola sikerének

növelése nehéz feladat, s mint ilyen, nem várható el, hogy a tantestület az egész eljárást egyedül, saját kezdeményezésére hagyatkozva valósítsa meg (LEZOTTE–BANCROFT, 1985; ROSS-MILLER és munkatársai, 1993; TAYLOR, 1990). Ahogy azt már korábban is említettük, a máshol kidolgozott és alkalmazott jó módszerek megfelelő adaptálás nélkül ritkán ültethetők át egy másik iskola gyakorlatába, a változást és az oktatás minőségének fejlesztését szolgáló „csomagok” veszélyesek is lehetnek, ha azzal a szándékkal vezetik be őket, hogy ezzel megspórolják az újítások kidolgozásával járó nehéz munkát. Gyakran jelentős források is szükségesek az érdemi fejlődéshez. Ennek ellenére a hatékonyság növelését szolgáló projektek sikerességének esélye megsokszorozódik, ha a résztvevők adaptálják a máshol sikeresen kifejlesztett és alkalmazott eljárásokat. PETERS (1988) terminológiájával élve a „nem itt találtuk ki” szindrómát a „kreatív elcsenés”-sel kellene felváltani.

- A sok vagy szinte mindegyik projekt számára ajánlott eljárások közé tartozik:
 - olyan tananyag használata, melyet kifejezetten a tanulók megértési készségeinek fejlesztésére dolgoztak ki (LEVINE–STARK, 1982);
 - a szülők és más, az iskola lakóhely szerinti közösségéhez tartozó személyek közreműködése (CHRISPEELS, 1992b; COMER, 1980, 1988; O’NEILL–SHOEMAKER, 1989);
 - olyan eszközök, mint például a Degrees of Reading Power Test használata, melyet azal a céllal készítettek, hogy segítse a tanulás tanulásának tervezését és folytatását (LEVINE–SHERK, 1990; COOPER–LEVINE, 1993);
 - magabiztos fegyvelmezés vagy hasonló megközelítések (SUDLOW, 1990);
 - diákcsoportok kialakítása, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók aktívabban vegyenek részt a tanulásban (BROOKOVER, 1985; SLAVIN–MADDEN, 1989). Egy, BARABARA TAYLOR által szerkesztett kötet (1990) számos fejezete több olyan eljárást is tartalmaz, melyek határozottan jól használhatóak voltak helyi projektekbe adaptálva.
- *Az oktatási intézmények hatékonyságát növelő projektek sikere a részt vevő tantestületek autonómiájától és a központi hivatali irányítás egészséges együttműködésétől is függ.* A tanítási módszerekre és az oktatás egyéb aspektusaira vonatkozó döntéshozatal rugalmassága és önállósága a hatékonyság egyik tényezője. Másrészt bizonyos saját útjukat járó iskolák kivételével, melyek nagyrészt teljesen önállóan váltak hatékonyvá, a sikerhez nagymértékben szükség van a központi hivatalok tisztviselőitől érkező iránymutatásra és támogatásra. Ezt a véleményt osztják azok a kutatók is, akik az innovációs tevékenységeket és az előre megtervezett változtatásokat általános szempontokból vizsgálták. Megállapították, hogy a változtatások legnagyobb valószínűséggel akkor lesznek sikeresek, ha az *alulról felfelé* tervezést kombinálják a *felülről érkező* ösztönzéssel, valamint az irányválasztásra és az egész folyamatra vonatkozó *támogatással* (FULLAN, 1991; CORBETT, DAWSON–FIRESTONE, 1984; HUBERMAN–MILES, 1982; PAJAK–GLICKMAN, 1989).
- *A helyszínen működő menedzsment valamilyen formája fontos és talán nélkülözhetetlen eleme az iskola hatékonyságát növelő tervnek, de nem helyettesítheti a nagyobb fejlesztési folyamatokat.* Amint azt már korábban is említettük, az iskolai személyzet és a tantestület részvétele a döntéshozatalban a hatékonyság egyik tényezője. A tanulmányokban szereplő iskolák kitaróan törekedtek azoknak az egyéb hatékonysági tényezőknek és fejlesztési irányelveknek a megvalósítására is, melyekről ebben a fejezetben és más tanulmányokban is olvashatunk. Nem szerencsés az a tendencia, ami a helyi menedzsmentet vagy más, újabbán használatos, a pedagógusok nagyobb önállóságát biztosító megkö-

zelítések egyenlőnek tekinti vagy éppenséggel összekeveri a gyengébb tanulók teljesítményének fejlesztésére irányuló átfogó folyamatokkal és tennivalókkal. Ez az elmúlt két évtized ismereteinek és stratégiáinak figyelmen kívül hagyása (TAYLOR–LEVINE, 1991).

A belső kezdeményezésen alapuló iskolafejlesztésre vonatkozó feltevések. A sikeres projektek magukban foglalnak egy sor olyan kulcsfontosságú feltevést, melyek hasznosak a pedagógusok és iskolavezetők gondolkodásának formálásában. Ilyen feltevések például (LEZOTTE, 1991):

- Minden oktatási intézmény képes a fejlődésre, függetlenül sikerességének adott szintjétől.
- A fejlődés potenciális lehetősége minden iskolában ott rejlik.
- A tanítás minőségének javításában az iskola minden munkavállalója fontos szerepet játszik.
- Az iskola fejlődése állandó folyamat, nem egyszeri, lezárható esemény.
- Az intézmény dolgozói vannak a legjobb helyzetben a változtatás folyamatainak lebonyolításában.

Az iskolai körzet vezetése és a vezetés felelőssége. Az oktatási intézmények hatékonyságát növelő projekteket és elemzéseket irányító szakemberek szinte maximálisan egyetértenek abban, hogy a központi hivatalok döntéshozó szerveinek irányítása és támogatása létfontosságú szerepet játszik a sikerességben vagy sikertelenségben (BULLARD–TAYLOR, 1993; MENAHEM–WEISMAN, 1985; PECHEONE–SHOEMAKER, 1984). Hasonló végkövetkeztésre jutottak a változtatásokkal csak általános szinten foglalkozó kutatások is (FULLAN, 1982, 1991).

SHOEMAKER (1982, 1986) rámutatott, hogy az iskolakörzet irányítói munkája különösen a kiépítés fázisában fontos, mert meghatározza az elkötelezett vezetési tevékenység folyamatosságát. Számos szakíró megállapította, hogy a körzeti vezetés érdeklődésének hiánya nagymértékben felelt azért, hogy néhány ígéretesen induló kezdeményezés eredménytelenül ért véget, amikor például egy-egy iskola élére új igazgató került, aki nem akarta vagy nem volt képes fenntartani a kezdeti lelkesedést és lendületet. Számos projekt súlyos veszélybe került vagy teljesen csődbe ment ott, ahol a központi vezetés a projekttel kapcsolatos külsőségeket és terminológiát ugyan megtartotta, de a résztvevők figyelmét rendszeresen elvonta és a legfrissebb pedagógiai folyóiratokban, szaklapokban és magazinokban megjelenő cikkekre irányította (BULLARD–TAYLOR, 1993).

Az oktatási körzetek hatékonyságnövelésére irányuló projektekre vagy az egyéb hatékonyságfejlesztő feladatokra vonatkozó felelősségével foglalkozó kutatások száma kicsi, de ezek mind egyetértenek abban, hogy a *központi hivatali irányítás és támogatás* döntő fontosságú. MURPHY–HALLINGER (1986) például Kalifornia 12 kiemelkedően hatékony iskolakörzetében vizsgálta az iskolai főfelügyelők munkáját. Megállapították, hogy ezek a tisztviselők „aktívan kivették a részüket” a munkából, és „nagy befolyással” voltak mind a körzet, mind az iskolák céljainak elérésére. Kezdeményezően vettek részt olyan folyamatokban, mint a tantestület válogatása (főként az új igazgatók kinevezése), az igazgatók ellenőrzése és értékelése, „az egész körzet területét érintő tanítási és tantervi fókusz” meghatározása és a megvalósítás figyelemmel kísérése, valamint a „a legfőbb gyakorlati tevékenységek” következetes

működtetésének biztosítása. Ide tartozott a meghatározott támogatással élő programok működtetése, standardizált és időzített értékelő eljárások alkalmazása a pedagógusok munkájának felmérése céljából, továbbá a tananyag összeállításának és a tanítási folyamatoknak a rendszeres figyelemmel kísérése.

Amennyiben elismerjük, hogy az iskolai hatékonyságot fejlesztő projektek általában igénylik a „felülről” érkező kezdeményezést, és a központi hivatal döntéshozó szervei szintén felelősek a sokféle fejlesztési segítség nyújtásáért, e hivatal szerepét úgy is tekinthetjük, mint ami *kombinálja az általános irányelvek kötelezővé tételét és a megfelelő gyakorlati és anyagi segítség nyújtását* (BRICKELL, 1980), ezzel lehetővé teszi az utasítások sikeres megvalósítását. A központi utasítások kiadását a megfelelő segítség biztosításával kombináló eredményes tevékenységek közé tartozik:

- az olyan tanítási menedzsmetrendszer, melynek összehangolt tanterve kiemeli a magas szintű tanulási készségek elsajátításának és alkalmazásának fontosságát; ezt kombinálják a releváns ellenőrzéshez és az oktatási stratégiák kialakításához nyújtott gyakorlati, adminisztrációs segítséggel, számítógépek biztosításával az adatfeldolgozás és a nyilvántartás megkönnyítésére;
- a rendszeres írásbeli feladatok íratásának és értékelésének megkövetelése az anyanyelv- (angol-) tanároktól; ezt megfelelő anyagi feltételekkel ötvözik, lehetővé téve, hogy a pedagógusok kevesebb diákkal foglalkozzanak;
- az értő olvasás minimális szintjének megállapítása, hogy felmérjék a tanulók felzárkóztató foglalkozás iránti igényeit; ezt megfelelő anyagi támogatással és gyakorlati segítséggel kapcsolják össze, ami lehetővé teszi a megfelelő kompenzáló szolgáltatását;
- a körzeti szintű fegyelmezési szabályzat készítése, ami hangsúlyozza a fegyelmezett és biztonságos környezet megvalósítását; ezt kombinálják a megfelelő anyagi támogatással, ami lehetővé teszi iskolán belül a felfüggesztés és a tanulásból való kizárás gyakorlását, biztonsági őrök alkalmazását és egyéb – a fegyelmem biztosításához szükséges – tényezők megteremtését, így a szabályzatot következetesen, hatékonyan és mindenkire egyformán alkalmazhatják;
- a határozott és speciális előléptető/visszatartó eljárások bevezetése (ahogyan az néhány rendkívül hatékony oktatási intézménynél tapasztalható); ezt megfelelő anyagi forrásokkal, ellenőrzéssel egészítik ki, gondoskodva arról, hogy a visszatartott (felsőbb osztályba nem engedett) tanulók kiemelkedően jó tanárokhöz kerüljenek, akik a diákok igényeire érzékenyen reagálva végzik munkájukat; a visszatartott gyerekek számára iskolaidőn kívüli, nyári szünidőben nyújtott és egyéb tanulási alkalmak biztosítása;
- a heterogén csoportosítást ösztönző irányelvek bevezetése; ezt kombinálják olyan forrásokkal, melyek lehetővé teszik a viszonylag kis létszámú osztályok működtetését, hogy a pedagógusok hatékonyan tudják kezelni a csoport heterogenitását.

Ha a központi döntéshozó szervek nem vállalják a segítségnyújtással járó felelősséget, ami lehetővé tenné a kötelező előírások megvalósítását, az nagy valószínűséggel a szakmai megfigyelők által *nem hajtásnak* (BRIESCHKE, 1987); *látszólagos végrehajtásnak* (POPKIEWITZ-TABACHNIK-WEHLAGE, 1982); *„a prioritások kaotikus keveredésé”-nek* (TAYLOR, 1984); *kozmetikázott reformnak* (ORLICH, 1989); *szimbolikus végrehajtásnak* (MANN, 1989) és *fantom végrehajtásnak* (POGROW, 1983) nevezett jelenségek valamelyikét fogja okozni. Mi a *hallucinációs végrehajtás* kifejezést kedveljük.

SIKERES MÓDSZEREK

A gyakorló pedagógusok és a elméleti szakemberek számos eljárást fejlesztettek ki és vizsgáltak meg annak érdekében, hogy a programban részt vevő iskolák sikeresek legyenek. A sikeresnek bizonyult eljárások, illetve azok, melyek komoly lehetőségekkel rendelkeznek, a következők:

- kötetlen csoportfoglalkozás az igazgatók számára, aminek során együtt dolgozhatnak a projekt általános irányításán (McCORMACK-LARKIN-KRITEK, 1982);
- a hatékonysági tényezőkre és azok megvalósítására fókuszáló iskolai ellenőrzés módszereinek körzeti szintű fejlesztése és szponzorálása (GROOM, 1989);
- az iskolai személyzet értékelését szolgáló módszerek megújítása és felhasználása a hatékonysági viszonyító tényezők figyelembevételével (ADAMS-ALLEN-FORTENBERRY, 1990);
- az új vagy gyenge igazgatók több héten át tartó megfigyelése és a hatékony igazgatók folyamatos nyomon követése (O'NEILL-SHOEMAKER, 1989).

A TANTESTÜLET TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK ÉS AZ ISKOLA FEJLESZTÉSÉNEK FOLYAMATA

A tantestület továbbképzésére vonatkozó irányelvek és kezdeményezések teljesen megegyeznek azokkal a korábban már meghatározott irányelvekkel, melyek az iskolai hatékonyság növelésére tett minden jelentősebb erőfeszítés szempontjából kívánatosak vagy szükségesek. FLEMING-BUCKLES (1987) szerint fontos a „konzultáló és képző személyek kiválasztása; anyagi fedezet biztosítása a helyettes tanár alkalmazásához és a főállású pedagógusok megfelelő fizetésének biztosításához; segédeszközök vásárlása; alkalmas hely és idő biztosítása; az útiköltség és az értekezletek költségének fedezése”.

Az oktatási intézmények hatékonyságát növelő projektek rendszerint tartalmazzák olyan tervezőbizottságok és albizottságok létrehozását, melyek éves – vagy annál hosszabb – fejlesztési terveket dolgoznak ki a hatékonyság viszonyító tényezőinek kezelésére. Az eddig tárgyalt tényezők közül több is egyértelműen magában foglalja a megfelelő előkészítésre és megvalósításra vonatkozó terveket is. Ide tartozik a tantestület továbbképzése, jelentős gyakorlati segítség biztosítása, valamint a gyakorlati problémamegoldásra irányuló figyelem. Ezen kívül azonban csak keveset tudunk a tervezési folyamatok helyes kialakításának és kivitelezésének gyakorlatáról. Néhány – a sikeresen véghezvitt hatékonyságnövelő projektekben részt vevő személyektől származó – megjegyzés hasznos lehet.

1. Ahogyan FRAATZ (1988) rámutatott, az iskolákban végzett értékelési tevékenység többsége sokkal inkább „a hatékonyságpolitika” bürokratikus megvalósításának tekinthető, semmint „olyan beavatkozás bizonyítékának”, melynek célja a hatékonyság és a méltányosság alapvető fejlesztése. SHUJAA-RICHARDS (1989) szintén kétféle szervezeti és tanulmányi kultúrát különböztetett meg: ez más azokban az iskolákban, ahol az ellenőrzésnek, értékelésnek pusztán szimbolikus szerepe van, az eredményeket inkább csak a közvélemény kritikájának enyhíté-

sére vagy megelőzésére használják, és megint más azokban az iskolákban, ahol a problémák azonosításban és kezelésében ennek „stratégiai szerep” jut.

Az attitűdök és a viselkedés módosítására vonatkozó és a stratégiai méltányosság és hatékonyság céljainak megvalósítását segítő információs adatok közé az alábbiak tartoznak:

- a tananyag összehangolására vonatkozó tevékenységek: a testület számos adatot elemez, és a pedagógusok közösen választják ki azokat a készségeket, amelyek fejlesztésére hangsúlyozottan figyelni kívánnak és azokat, amelyekre kevesebb figyelem is elegendő az egyes évfolyamokon belül, ill. az évfolyamok között (LEVINE–STARK, 1981, 1982; NIEDERMEYER–YELON, 1981, WICK–TURNBAUGH, 1983);
- a Degrees of Reading Power adatainak elemzése lényegében arra készíti a pedagógust, hogy a következő lecke tanításakor fontolja meg a változtatás lehetőségét, amennyiben az általa használt szöveg és egyéb tananyag nem felel meg a diákok szintjének (HARRIS–COOPER, 1985; LEVINE–SHERK, 1989; COOPER–LEVINE 1993);
- információk gyűjtése és szakemberek segítségével történő elemzése arra vonatkozóan, hogy a tanulók és a pedagógusok mennyi időt töltenek a feladatok megoldásával. Ez az elemzés a szakemberek egyik célja a projekten belül (EVERSON és munkatársai, 1986). Sok iskola és oktatási körzet, mely lényegesen hatékonyabb lett, részben annak is köszönhető sikerét, hogy a teljesítményre vonatkozó, összetevőikre lebontott adatokat összegyűjtötte és a belőlük levonható tanulság értelmében járt el. Ezek az adatok megmutatták, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a középosztálybeli diákok eredményeivel összehasonlítható szinten teljesítenek-e a legfontosabb tárgyakból vagy sem (BULLARD–TAYLOR, 1993; CHRISPEELS, 1992a; ROSSMILLER és munkatársai, 1993).

2. Egyértelműen látszik az, ha az iskolát inkább csak a „szervezet fenntartása” és a „hatékonyságpolitika” (FRAATZ, 1988) érdekli, s nem a lényegi fejlesztés, mert ilyenkor a fejlesztési tervben leszögezik, hogy szinte minden tanár és évfolyam ugyanolyan mértékben vesz részt ugyanabban a folyamatban és/vagy teljesen egyformán részesülnek a különböző forrásokból. Mivel a fejlesztés szükséglete és a források felhasználásának igénye pedagógusról pedagógusra, évfolyamról évfolyamra változik, a fejlesztő tevékenységek és források egyenlő elosztására való törekvés azt jelzi, hogy a tantestület inkább egy egyszerűbb megoldást választott, ami az oktatás minimális megváltoztatásával jár. Az alábbiakban felsorolunk néhány, a „könnyebb megoldást” illusztráló példát, amikor is az eredményre nem vezető gyakorlatot csak kevéssé vagy szinte egyáltalán nem változtatják meg:

- a hatékonyság fejlesztésére kidolgozott terv olyan elemeket tartalmaz, melyek kikötik, hogy minden pedagógus pontosan egyformán részesülhet a kiegészítő anyagok beszerzésére fordítható anyagi forrásokból;
- a számítástechnikai terem használatának olyan beosztása, hogy a nagy iskolában minden osztály ugyanabban az óraszámban tanuljon számítástechnikát, mint a többi; ez egyben a terem maximális kihasználtságát is biztosítja;
- az egész iskolát érintő tervek kidolgozása; az előkészítő forrásokkal úgy sakkognak, hogy az alsó tagozatos osztályok létszámát csökkentik ugyan, de a tanítás menetébe alapvetően nem avatkoznak be;
- minden osztályfőnöknek egyforma mértékű pedagógiai asszisztensi segítség biztosítása;

- tanári vagy technikai személyzet nélküli számítástechnika terem berendezése vagy csak kevés számítógéppel való felszerelése, így a terem kihasználtsága maximálisnak tűnhetne fel;
- eldobható, egyszer kitolható munkafüzetek és fénymásolt feladatlapok beszerzése mázsa-szám, mert ezek segítségével a tanulók könnyen leköthetők és a padjukban tarthatók.

3. Ha valóban azt szeretnénk, hogy az iskolafejlesztő tervek változást hozzanak, akkor olyan változtatásokat is végre kell hajtani, melyek a tantestület több tagjából ellenszenvet válthatnak ki, mert érinteni fogják a jól bejáratott régi szokásokat, a tantestület „jogait” és kiváltságait. Az alábbiakban néhány ezzel kapcsolatos példát sorolunk fel:

- Olyan új egyezségek kialakítása, melynek következtében csökken a tantestület rangidős tagjainak az a kiváltsága, hogy ők döntsék el, kit akarnak tanítani.
- Egységes vélemény és eljárás kidolgozása a dolgozatíratásról, házi feladatokról, fegyelmezési szabályokról, ami érvényes az egyes szakterületeken, évfolyamokon vagy akár az egész iskolában. Különösen fontos ez egy olyan intézményben, ahol a tantestület néhány vagy több tagja is elégedett az éppen érvényben lévő, sajátos, egyénenként változó gyakorlattal.
- A tantermek újraelosztása, ami esetleg szükségessé teszi, hogy a rangidős tanárok lemondjanak a már egyéni igényeiknek megfelelően kialakított termekről.

Az oktatási intézmény hatékonyságát növelő projektben részt vevő tantestületnek azon szándéka, hogy hajlandó összefogni, és olyan változásokat is tervezni és végrehajtani, melyek kellemetlenségekkel vagy bizonyos kiváltságok elvesztésével is járhatnak, tökéletes megnyilvánulása a tantestület elkötelezettségének a közös, egyértelműen megfogalmazott küldetésért. Amennyiben ez hiányzik, az egyéb tényezők erőteljes támogatása – mint például az összes diákkal szembeni elvárások növelése vagy a legfontosabb tanulmányi célok alapos elsajátítása – nem feltétlenül eredményezi majd a diákok tanulmányi eredményének javulását.

A SIKERREL KECSEGTETŐ SOKOLDALÚ ISKOLAI MEGKÖZELÍTÉSEK

A reformerek számos olyan megközelítést dolgoztak ki, melyek (ha megfelelően alkalmazták őket) jelentős mértékben javítottak a diákok tanulmányi eredményein. A módszerek között megtalálható a magas szintű gondolkodási készségek (*Higher Order Thinking Skills: HOTS*) programja, amit STANLEY POGROW (1983, 1990, 1992) és kollégái fejlesztettek ki az Arizonai Egyetemen. Ide tartozik még az *Accelerated Schools* (kb. Felgyorsított Iskolák) módszer, HENRY LEVIN (1987) és kollégáinak módszere a Stanford Egyetemen; a *Success for All* (Sikert mindenkinek) nevű eljárás, melyet ROBERT SLAVIN (SLAVIN–KARWEIT–WASIK, 1992) és kollégái a Johns Hopkins Egyetemen alkottak meg; valamint a *School Development Program* (Iskolafejlesztési program), amit JAMES COMER (1980, 1988) és kollégái fejlesztettek ki a Yale Egyetemen.

Mivel a legtöbb sokoldalú iskolaprojekt kifejezetten azokra az általános iskolákra összpontosított, ahová elsősorban az alacsony jövedelmű családok gyerekei jártak, fontos megjegyezni, hogy egyidejűleg a hatékonyságot növelő olyan szisztematikus beavatkozások fejlesztése és alkalmazása is megtörtént, amelyek általános és középiskolai szinten, különböző típusú

oktatási intézményekben egyaránt használhatók. Mindezek a megközelítések, módszerek kombinálják a tanítás tartalmának változtatásait és azoknak az alapelveknek az elfogadását, melyek az iskolák szervezeti fejlesztésére és átalakítására vonatkozó szakirodalomból ismertek.

A *Megértés és megismerés megközelítés* (Comprehension és Cognition) valójában a Degrees of Reading Power tesztekhez tartozó program. E tesztek a főiskolai tanács (College Board) fejlesztette ki, és az értő olvasás szintjét mérik. Ellentétben más standardizált tesztekkel, ezek azt is jelzik, hogy a tanuló mennyire érti meg az iskolai és iskolán kívüli szövegeket. A következő lépés a tananyag és a diákok szövegértési szintjének összehangolása azért, hogy ne adjunk a diákoknak olyan feladatokat, melyek az önálló olvasás során frusztrálhatnák őket. Ezzel egyidejűleg viszont használható olyan anyag, mely éppen csak egy kicsivel magasabb szintet követel meg a tanulóktól, mint az éppen adott szintjük, ezáltal az értő funkciók fejleszthetők. Végezetül a legnagyobb területet átfogó lépés: a tantestület segítése abban, hogy a tanulók kognitív folyamatait és gondolkodó készségét tágabb keretek között fejlesztő tanítási és tanulási stratégiákat is bevezessék, amikor a hatékonyság fejlesztéséhez szükséges tényezőkkel és folyamatokkal dolgoznak. Mindezek sikeres alkalmazásáról számoltak be Kansas Cityben, New Yorkban, Orlandóban, Prince George megyében és máshol is (IVENS, 1988; LEVINE-SHERK, 1989; COOPER-LEVINE, 1993; *Office of Research és Evaluation*, 1993).

A *School-Based Instructional Leadership Program* (Az iskolában végzett szakmai igazgatási program) olyan teljesítménynövelő módszereket kodifikál, melyeket eredetileg RONALD EDMONDS (1982), LAWRENCE LEZOTTE (1982), JOAN SHOEMAKER (1982), BARBARA TAYLOR (1990) és az ún. „hatékony iskolák” mozgalom más vezéralakjai fejlesztettek ki. Amint azt HOLCOMB (1991), valamint ROSSMILLER és munkatársai (1993) leírták, ez a program a figyelmet kifejezetten olyan tényezőkre összpontosítja, amelyeket az iskolai hatékonyságot kutatók és a gyakorló pedagógusok már régóta központi fontosságú elvként határoztak meg. Ezek közé tartoznak: az érthetően megfogalmazott és a figyelem középpontjába állított küldetésterv, a tanulás lehetőségére és a feladatok megoldására szánt idő biztosítása, a diákokkal szembeni magas elvárások, az iskola és az otthon pozitív kapcsolata, a tanulók fejlődésének gyakori ellenőrzése, a tanulás és tanítás pozitív környezetének biztosítása. A program megvalósításakor kivételes figyelmet szentelnek a szisztematikus szakmai továbbképzéseknek, a változások kezelésének, a különböző csoportba osztott tanulók relatív teljesítményét ábrázoló adatok lebontásának, az aktív vezetői politikának mind iskolai, mind körzeti szinten és a részt vevő iskolák közötti csoportmunka kiépítésének. BULLARD-TAYLOR (1993), CHRISPEELS (1992a) és TAYLOR (1990) írnak azokról az iskolákról, melyek jelentős mértékben megnövelték a hatékonyságukat, miután a fent vázolt központi elveket és alkotóelemeket alkalmazták munkájuk során.

Tartalmi különbségek: évfolyamok, szocioökonómiai státus, városi vagy vidéki elhelyezkedés

Mivel az oktatási intézmények hatékonyságával foglalkozó kutatások legnagyobb része elsősorban az általános iskolákkal, azon belül is a nagyvárosok zsúfolt, elszegényedett negyedeiben működő és főként a munkás rétegekből származó tanulókat tanító iskolákkal foglalkozott. Több elemzés is felhívja a figyelmet arra, hogy nem feltételezhetjük eleve, hogy ezek az eredmények és következtetések ugyanígy alkalmazhatók a középiskolákban vagy a vegyes társadalmi helyzetű, illetve középosztálybeli tanulókat ellátó intézményekben (pl. REYNOLDS–CUTTANCE, 1992). Az iskolai kontextus e két fontos aspektusa – az évfolyam és a szocioökonómiai státus – mellett még sok egyéb változót is nyilvántartunk. Ide tartozik az iskola városi vagy vidéki elhelyezkedése, a köz- és a magánadakozás, a szponzorálás és az ellenőrzés, a tapasztalat hiánya, illetve megléte, az összetett vagy az egyszerű tanítási gyakorlat, a fejlesztés iránti erős vagy nem túl nagy igény és a fejlesztő projekteken való önkéntes vagy kényszerű részvétel. Ezek eltéréseket generálhatnak azok között a jellemző tulajdonságok között is, melyek összekapcsolhatók a különböző típusú iskolák hatékonyságával és azokkal a változtatásokkal, melyek nagy valószínűséggel javítják a hatékonyságot (HALLINGER–MURPHY, 1985). WIMPELBERG, TEDDLIE–STRINGFIELD (1989) meggyőzően érveltek amellett, hogy a jövőben az oktatási intézmények eredményességi vizsgálatai komolyabban oda kell, hogy figyeljenek olyan tényezőkre, mint az évfolyam, a szülőktől és a közösségtől kapható eszközök, az iskola és az oktatási körzet nagysága stb. Ezek mind meghatározóak lehetnek az iskola hatékonyságának növelése és a fejlesztésre irányuló projektek sikeressége szempontjából.

KÖZÉPISKOLÁK

A szakemberek kételkednek abban, hogy azok a jellegzetes tulajdonságok, melyeket a kiemelkedő hatékonyságra vonatkozó kutatások főként általános iskolákban megállapítottak, a középiskolákban is meghatározó tényezőknek számíthatnak. Ennek egyik oka, hogy a középső tagozatos iskolák (a hatodik osztálytól a tizedik osztályig, „junior high school”) és a középiskolák (9–12. osztály) rendszerint jóval nagyobbak és összetettebb tevékenységet folytatnak, mint az általános iskolák. Ehhez még hozzájárul, hogy a középiskoláknak általában több diffúz céljuk van (pályaválasztásra való felkészítés, a kimaradás megelőzése), melyek a tanulás előrehaladtával rendszerint egyre jelentősebbé válnak, és bonyolultabbá teszik a kiemelkedő hatékonyság megvalósítását vagy a vele kapcsolatos kérdések azonosítását. A középiskolákban a teljesítmény értékelését az is nehezíti, hogy itt jobban érvényesül a plafon–padló hatás a teljesítmény értékelése során, ami zavarhatja az iskolából kimaradók számának csökkentését. Végezetül a középiskolai pedagógusokat gyakran sokkal nehezebb rávenni, hogy kipróbálják az olyan ígéretes módszereket, mint az együttműködő tanulás.

Az egyes, hatékonyságot befolyásoló tényezők esetén el kell gondolkozni azon, hogy ezek mennyire alkalmazhatók és mennyire működnének egy nagy középiskolában. Például a sikeres szakmai vezetés, ami számos tantárgy szaktanárainak az ellenőrzésére is kiterjed, egészen eltérhet az általános iskolai helyzettől, ahol olyan tanítókkal kell együttműködni, akik minden tárgyat tanítanak. A magas elvárások csekély látható eredményt mutatnak, ha sokakból hiányoznak a tanulási készségekhez szükséges előfeltételek, ha a határozott pedagógusválogatás nem érinti a nagy létszámú tantestület meghatározó részét és ha az iskolavezetés

tagjai képtelenek gyakran és személyesen ellenőrizni a fejlődés mértékét, hacsak nem töltek minden idejüket a középiskola hatalmas területének bebarangolásával. Ráadásul egyes hatékonysági tényezők, mint például a „a feladatok elvégzésére szánt idő”, egészen mást jelent a középiskolai és megint mást az általános iskolai szinten.

Vannak olyan empirikus tanulmányok, elemzések, melyek megerősítik azt a következtetést, hogy az általános iskolákra érvényes hatékonysági tényezők segítenek a kiemelkedően hatékony középiskolák jellemzésében is. Bár a középiskolai szinten sokkal nehezebb a hatékonyság tanulmányozása, és több kritika is éri, számos szakember mégis arról számol be, hogy a kiemelkedően hatékony középiskolák általában sok olyan korrelációs tényezővel rendelkeznek, melyeket az általános iskolák vizsgálata során is azonosítottak. Kaliforniában a kutatók 18, kiemelkedően hatékonyan nyilvánított középiskolát vizsgáltak meg, és azt találták, hogy ezek az iskolák jó példái a „cél tudatosságnak”, a „nagy elvárások megvalósításának”, „a diákok lehető legteljesebb tanítása iránti elkötelezettségnek” és a „biztonságos, fegyelmezett környezetnek” (MURPHY–HALLINGER, 1985). Ehhez meglehetősen hasonló módon GARIBALDI (1987), valamint FIRESTONE–CORBETT (1988) egymástól függetlenül két különböző, kiemelkedően hatékonyként számon tartott középiskolát tanulmányoztak, és azt találták, hogy ezekben az iskolákban jelentős a fegyelmezettség, az iskolavezetéstől érkező aktív támogatás, valamint az elvárások szintjének emelése.

Mivel a középiskolák összetettebb intézmények, mint az általános iskolák, és a fejlesztésük is nehezebb, a kiemelkedően jó teljesítmény eléréséhez majdnem biztosan olyan tevékenységek folytatása is szükséges, melyek a megszokott meghatározó tényezőkhöz túlmutatnak. Ezenkívül a viszonyító tényezők megnyilvánulásai is különbözőek lesznek a gyakorlatban. Mindezt figyelembe véve számos szerző mégis megfogalmazott olyan jellegzetes tulajdonságokat, melyek meggyőződésük szerint a középiskolák kiemelkedő hatékonyságát rendkívül jól jellemzik. HALLINGER–MURPHY (1985) például sikeres kaliforniai középiskolák munkáját elemezte. Megállapították, hogy ezekben az intézményekben a rendkívüli hatékonyság fontos viszonyító tényezői közé tartoztak „a gazdag tananyaggal együtt járó lényeges standard követelmények”, „az iskolába járás alapos oka, melyet minden tanuló meg tud fogalmazni önmagára vonatkoztatva”, „a közösségi érzés” és a „rugalmasság képessége” anyagi veszteség vagy egyéb válsághelyzet esetén. LEVINE–EUBANKS (1989) számos olyan vidéki középiskoláról számol be, melyek okkal voltak hatékonyak mondhatók. Közös vonásaikat a következőképpen foglalták össze: ezek az intézmények kiemelten „koncentráltak a megértés javítására” és az egyéb alapvető tanulási készségek fejlesztésére, „teret adtak a tanulás és tapasztalatszerzés alternatív módjainak”, „a személyzet alapos átmozgatását és/vagy válogatását” is megvalósították. Ami a középső tagozatos iskolákat (junior high school) illeti, LEVINE és munkatársai (1984) beszámoltak több kiemelkedően hatékony nagyvárosi intézményről. Ezek az iskolák mind megegyeztek abban, hogy erősen hangsúlyozták a magas szintű kognitív képességek fejlesztését, a tanulók személyes fejlődését és az egész iskolára érvényes magas elvárások kiterjesztését. Érthető tehát, hogy a „gazdag” és releváns tananyag, az alternatív tanulási lehetőségek és a pályaválasztási tanácsadó programok biztosítása, amellyel együtt jár a személyzet aktivitása, a „közösségi érzés”, a kognitív és a személyes fejlődés hangsúlyozása, valamint a súlyos akadályok rugalmas kezelése nehezebben valósítható meg a középiskolákban, mint az általános iskolákban, de talán éppen ezért még fontosabb is az ilyen irányú törekvés.

Amint azt korábban említettük, az általános iskolákkal kapcsolatba hozható viszonyító tényezők némelyike kevésbé alkalmazható középiskolai helyzetben, illetve lehet, hogy egé-

szen másképp működnek. Kiváló példa erre a feladatok elvégzésére szánt idő változója, amit számos tanulmány az osztály szintjén elérhető tanulmányi teljesítmény javításával társít, s amit több szakértő is a kiemelkedően hatékony általános iskolák egyik jellegzetes vonásaként azonosított (STRINGFIELD és munkatársai, 1986). TEDDLIE–VIRGILLO (1988) vizsgálata szerint a „hatékonyabb” középső tagozatos iskolákban (junior high school) a feladatokra szánt idő mennyisége egyértelműen „kevesebb” volt, mint a „tipikus” középső tagozatos iskolákban. Amennyiben ugyanezt a vizsgálatot más kutatások is megismétlik, kiderülhet, hogy az ilyen iskolákban az idő valójában sok alacsony szintű feladat megoldása miatt növekszik meg, amit a tanulók egy helyben ülve, önálló munka keretében végeznek.

A kiemelkedően hatékony középiskolákkal foglalkozó szűkös szakirodalom itt közölt, nagyon rövid áttekintése nem terjed ki azokra a hasznos és egyre szélesebb körű kutatásokra, melyek a „hagyományos” középiskolán belül vagy azon kívül létező, kis „alternatív” oktatási egységek kialakításával és működtetésével foglalkoznak. Ezek általában a tanulókkal egyáltalán nem törődő és/vagy gyengén tanuló növendékek lehetőségeinek javítását célozzák, és sok „marginális” helyzetű diák hatékony oktatását akadályozó problémát képesek megoldani (LEVINE, 1975, 1992; WEHLAGE, 1983; WEHLAGE–RUTTER–TURNBAUGH, 1987).

A főleg gyengén tanulókat támogatására létrehozott középiskolai osztályokban, oktatási intézményekben vagy programokban a tanítás koordináltságának létfontosságú szerepe van. A koordináláshoz tartozik a tantárgyak közötti átfedések tervezése és megvalósítása (egyazon napon vagy héten ugyanannak a szóanyagnak több tantárgyban való megjelentetése), és olyan olvasási és matematikai készségek kiemelése, melyek azonnal alkalmazhatók például a történelem, a természettudományos tárgyak és az irodalom tanításában. A koordináció könnyebb a kis, alternatív oktatási egységekben, mert itt jobb lehetőség van a pedagógusok együttműködésére az oktatás tervezése és vezetése során. Olyan tényező ez, ami érthetővé teszi a tanulmányi teljesítmény javulásának sokszor lenyűgöző mértékét azoknak a gyengén tanuló növendékeknek a körében, akik a nagyvárosok zsúfolt szegénynegyedeiben működő középiskolák alternatív egységeibe jártak (LEVINE, 1992).

SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUS

HALLINGER, MURPHY (1985, 1986) és kollégái Kaliforniában, valamint TEDDLIE, STRINGFIELD (1985) és munkatársai Louisianában igyekeznek meghatározni, hogy a kiemelkedően hatékony, de alacsony szocioökonómiai státusú oktatási intézmények különböznek-e jómódú társaiktól, és ha igen, akkor miben. A kaliforniai vizsgálat során alapos elemzésnek vetettek alá nyolc olyan általános iskolát, melyet több mint 3100 intézmény közül választottak ki. Ezeknek az iskoláknak a tanulói harmadikban és hatodikban a vártnál jobb eredményeket mutattak olvasásból és matematikából. Az elvárásokat három egymást követő év szocioökonómiai státusára alapozták 1978/79-től. Az iskolák közül kettő nagyon alacsony, kettő közepesen alacsony, további kettő közepes anyagi helyzetű közösségeket látott el, míg a fennmaradó kettő felső középosztálybeli rétegeket szolgált (HALLINGER–MURPHY, 1986).

A kutatók megállapították, hogy a tanulmányozott, kiemelkedően hatékony intézmények általában hasonló intézkedéseket tettek. Vagyis mind az alacsony, mind a magas szocioökonómiai helyzetű gyermekeket ellátó iskola számos közismert hatékonysági tényezőt valósított meg: biztonságos és fegyelmezett környezetet, egyértelműen megfogalmazott küldetési elveket, jó képességű szakmai vezetést, a tanulók iránti nagy elvárásokat, „jól koordinált tan-

anyag” biztosítását, „a diákok fejlődésének figyelemmel kísérését” és a „jól felépített szakmai továbbképzést” (HALLINGER–MURPHY, 1986). Ugyanakkor azonban azt is kimutatták, hogy a hatékony, de alacsony szocioökonómiai státusú iskolák az alábbi pontokban különböztek a magasabb szocioökonómiai státussal rendelkező intézményektől:

- Az alacsony szocioökonómiai helyzetben lévő iskolák tananyaga és a tanítás bizonyos mértékig leszűkítve, elsősorban az alapvető tanulási készségek fejlesztésére koncentrált, a tananyag összehangoltságának foka inkább a „mérésékelt”, semmint a „erős” kategóriába tartozott.
- A szakmai vezetés egyaránt hangsúlyozta a „gyakorlati támogatásra és a légkörre” vonatkozó célokat, míg a magasabb szocioökonómiai státussal rendelkező intézmények vezetői elsősorban a gyakorlati támogatást hangsúlyozták. Ámbár mindkét iskolatípus igazgatói „aktív szerepet játszottak a tananyag és a tanítás koordinálásában”, az alacsony szocioökonómiai státusban lévő iskolák igazgatói „határozottabban érvényesítették a tanítással kapcsolatos döntéseiket, és határozottabban léptek közbe, ha azt tapasztalták, hogy a pedagógusok nem feleltek meg az elvárásaiknak” (HALLINGER–MURPHY, 1985).
- A tanítás ellenőrzése inkább az „erőteljes”, mint a „gyengétől a mérésékeltig” kategóriába esett.
- Az igazgatási feladatok orientációja „erőteljes” és az orientációhoz való viszony „gyengétől a mérésékeltig”, semmint a „mérésékelt” és a „mérésékelttől az erőteljesig” minősítést kapta.
- „Az iskola és az otthon együttműködése” gyenge volt, a szülők közreműködése csak „korlátozott”, nem „erőteljes” vagy „átható” mértékben valósult meg.
- „A jutalmazás és elismerés” aránylag gyakran és látható módon nyilvánult meg, nem pedig ritkán és belső, kevésbé látható módon.
- A diákoknak közvetített magas elvárások általában az iskolától érkeztek, s nem együttesen az „iskolától és az otthontól”. A diákok „jövőjére vonatkozó elvárások” inkább „mérésékelt”, semmint „erőteljes” szinten jelentkeztek (HALLINGER–MURPHY, 1986).

HALLINGER és MURPHY megállapításaival egyetértésben TEDDLIE, STRINGFIELD (1985, 1993) és kollégáik Louisiana 76 általános iskoláját vizsgálták. Úgy találták, hogy a közepes szocioökonómiai helyzetű hatékony és kevésbé hatékony iskolák közötti legnyilvánvalóbb különbség az, hogy a hatékony intézményekben a pedagógusok keményebb tanulmányi követelményeket állítottak, és komolyabban vették a növendékek tanulmányi teljesítménye iránti felelősségüket, mint a „tipikus” közepes szocioökonómiai státusú iskolák pedagógusai. Ami az alacsony szocioökonómiai státusú iskolákat illeti, a kiemelkedően hatékony alcsoportba tartozó intézményeken belül a tanulmányi légkör aspektusai és az elvárások itt is magasabb szinten jelentkeztek, s az itt dolgozó pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektettek az olvasás- és a matematikatanításra, valamint a házi feladatok elkészítésére, mint a kevésbé hatékony iskolákban tanító kollégáik. Mindehhez még hozzájárult az is, hogy a hatékonyabb, de alacsony szocioökonómiai helyzetben lévő iskolák igazgatói gyakrabban látogatták az órákat és nagyobb szerepet játszottak a pedagógusok felvételében, mint a kevésbé hatékony, alacsony szocioökonómiai helyzetű iskolák vezetői.

VÁROSI VAGY VIDÉKI ELHELYEZKEDÉS

Azon kevés tanulmányok egyike, ami kifejezetten a nagyvárosi és vidéki oktatási intézmények közötti lehetséges különbségeket vizsgálta, egy vidéki iskolában figyelte meg a hatékony oktatási intézményekre vonatkozó szakirodalmat felhasználó rövid távú tervező megbeszéléseket és az „iskola értékelési és fejlesztési folyamatának lényegi levezetését” (BUTTRAM–CARLSON, 1983). Megállapították, hogy igen nehéz volt a tantestület figyelmét a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményére irányítani, s hogy az iskola légkörével kapcsolatos gondok elsősorban a tantermek megfelelő állapota és az épület karbantartása körül forogtak. Az iskolavezetés értékelésekor a kisiskolákban a vezető tanárookra vagy más vezetői tagokra kellett koncentrálni, mivel ezeken a helyeken nem volt igazgató. Erőteljesen jelentkező probléma volt a tantestület továbbképzésére fordított idő és az útiköltség-térítés hiánya, mivel e támogatáshoz nem voltak megfelelő források. A fejlesztési terv létrehozásához és kivitelezéséhez sem voltak megfelelő eszközök. A diákok szocioökonómiai státusának hagyományos jelzőrendszere nem volt megbízható, a helyzetfelmérésre szánt idő aránytalanul hosszúnak tűnt. További kutatásokra van szükség annak megállapítására, hogy ezek a problémák szokatlanul erősen jelentkeznek-e a hatékonyságfejlesztő projektekben részt vevő vidéki iskolákban.

A vidéki iskolák helyzetelemzését megkísérlő szakemberek között találjuk CONKLINT és OLSONT (1988), valamint STRINGFIELDT és TEDDLIE-T (1988). Ők arra jutottak, hogy bár az intézmények kis mérete és elszigeteltsége gyakran gátolja a hátrányos helyzetű tanulók különleges tanulási igényeire irányuló figyelmet, mégis viszonylagos előnyben vannak, amikor a konszenzus létrehozásáról, a szülőkkel és a közösséggel való termékeny együttműködésről és a tanulóknak az iskolai tevékenységekbe való bevonásáról van szó.

Általánosságban elmondható, hogy szinte egyáltalán nincs okunk azt hinni, hogy a kiemelkedően jó iskolák hatékonysági tényezői kevésbe lennének relevánsak a vidéki, mint a nagyvárosi közegben, még akkor is, ha a legtöbb kutatást nagyvárosokban, ezen belül is a zsúfolt, elszegényedett negyedekben működő iskolákban folytatták. A fent idézett elemzés azt sugallja, hogy sok vidéki iskolára jellemző a korlátozott anyagi támogatás, s ez megnehezíti a hatékonyságra törekvő projektek alkalmazását. Ez a hátrány azonban kiegyenlíthető a kommunikáció javításával és a diákok nagyobb mértékű bevonásával.

Véggövetkeztetések

A mindenre kiterjedő összefoglalás helyett szeretnénk inkább áttekinteni néhány – az iskolák hatékonyságát növelő projektek szempontjából – különösen fontos következtetést.

Előszór: a kiemelkedő hatékonysággal korreláló tényezőket elsődlegesen a kimagasló és egyenletes szintű tanulmányi teljesítmények előfeltételének kell tekinteni, s nem pedig valamiféle garanciának, ami minden kétséget kizáróan biztosítani tudja az iskola sikerességét. Ez részben azért van így, mert egy-két tényező sikeres gyakorlati megvalósítása még nem vezet eredményre, ha a többit figyelmen kívül hagyjuk.

Másodszor: a meghatározó tényezők olyan kérdések és kihívások, melyekkel a tantestületnek meg kell küzdeni, ha valóban hatékonyra akarja tenni az intézményt. Egyáltalán nincs szó a siker elérését segítő részletesen leírt, automatikusan alkalmazható receptekről. Egy

oktatási intézmény légköre, kultúrája számtalan módon produktívvá tehető. Idetartozik a vezetés fejlesztése, a diákok teljesítménye iránti elvárások és követelmények növelése, a gyengébb tanulók oktatására meghatározott intézkedések végrehajtása vagy az egész iskola javulásáért az egyéb viszonyító tényezők. Nincs olyan konkrét tevékenység vagy több tevékenységből álló intézkedéscsomag, ami minden iskolának egyformán megfelelő lenne. Ebből a szempontból egyszerre sokat és keveset is tudunk arról, hogyan is lehet egy oktatási intézményt hatékonyra tenni, s ezt nem mindig ismerjük el szívesen. A kutatások azonosították azokat a tevékenységeket, melyek megvalósítását a tantestületeknek meg kellene fontolni, ha iskolájukat hatékonyabbá szeretnék tenni, de arra már nem lehet utasításokat adni, hogy a pedagógusok miként cselekedjenek egyedi, saját körülményeikre jellemző helyzetekben.

Harmadszor: a kiemelkedően hatékony oktatási intézményekben zajló munka nagyban függ a pedagógusok és a vezetőségi tagok éber figyelmétől, amivel megfelelő módon azonosítani és kezelni tudják a módszerektől függetlenül jelentkező elkerülhetetlen akadályokat. Amennyiben például a gyenge tanulók segítésére bármilyen kiegyenlítő eljárást alkalmaznak, gondoskodni kell a homogén csoportosítás potenciálisan negatív hatásainak ellensúlyozásáról is. Hasonlóképpen: ha a tantestület az egyéni és kiscsoportos tanulás heterogén környezetben való támogatására fekteti a hangsúlyt, figyelni kell rá, hogy megfelelő eszközök (technikai és humán erőforrások egyaránt) rendelkezésére álljanak. Ha a napi szakmai irányítás elsősorban csak az igazgató felelőssége, akkor másokat kell kijelölni a közösségi kapcsolatok, a fegyelmezési, pénzügyi ügyek intézésére. Amennyiben a vezetőt javarészt lefoglalják a tanítással nem közvetlenül kapcsolatos feladatok, gondoskodni kell olyan szakemberekről, akik napi szinten együttműködnek a pedagógusokkal.

A többi korrelációs tényezőre is a fentiekhez hasonló követelmények vonatkoznak. Amennyiben az iskolai légkör javítása és az elvárások növelése érdekében az évisméltés szigorú, következetes alkalmazását szükségesnek tartják, gondoskodni kell arról, hogy ez ne öltön büntető jelleget. Igaz, hogy az évisméltés megszüntetése nem vezet eredményre, hacsak az átlagon messze alulteljesítő növendékek számára nem biztosítanak olyan speciális segítséget, ami lehetővé teszi, hogy egy tartalmas, magas elvárásokat alkalmazó osztályban is meg tudják állni a helyüket.

Negyedszer: a hatékonyság növelésén dolgozó tantestületeknek szükségszerűen számos dilemmával kell szembesülniük, melyek mintegy beépülnek az iskolareform folyamatába. Függetlenül attól, hogy miként próbálják megoldani az iskolai légkörrel, elvárásokkal, a szülői közreműködéssel, a tanítási eljárásokkal stb. kapcsolatos kérdéseket, a meghatározó tényezők mindig kihívást jelentenek. Kezelhetőségük érdekében előfordulhat, hogy a tantestületnek gyakorolnia kell a „szervezett lemondás” elvét, miszerint a legfontosabb, a központban álló célok érdekében lemondanak az elvontabb értelemben kívánatos funkciók és tevékenységek megvalósításáról.

Ötödször: a jövőben az oktatási intézmények hatékonyságával foglalkozó kutatásoknak lényegesen komolyabb, szisztematikus figyelmet kell szentelniük azoknak a kérdéseknek, melyek az aktív/bővített tanulásra és a magasabb szintű tanulási készségekre vonatkoznak, valamint arra, ahogy e tényezők megvalósítása vagy elhanyagolása kihat a tanításra és az értékelésre. A hatékonyság definiálásának és mérésének hiányosságai miatt sajnos az imént említett meghatározó tényezők gyakran nem kapták meg a fontosságuknak kijáró figyelmet.

Végezetül nem lehet eléggé kiemelni a kiemelkedően hatékony oktatási intézmények tantestületének munkáját jellemző számos kulcsfontosságú intézkedés jelentőségét. Ezek egyike, hogy a pedagógusok, a növendékek, a kisegítő személyzet és mindenki, még nehéz körülmények között is ragaszkodnak a *magas követelmények* teljesítéséhez (LONOFF, 1971). Ezeknek a kívánalmaknak a megvalósításhoz a tanári kar tagjainak *kitartóan* szembe kell szállniuk az akadályokkal, ugyanakkor *rugalmasnak* is kell lenniük, hogy az esetleges visszaesés ne hiúsíthassa meg a fejlődést célzó terveik kivitelezését. Amint azt már többször is említettük ebben a fejezetben, a kiemelkedően hatékony tanári karok *következetesen* törekszenek az összehangolt helyi tanterv kidolgozására és végrehajtására, valamint a minden tanuló-csoport körében kiemelkedő teljesítményt eredményező tanítási módszerek alkalmazására. A pedagógusoktól, diákoktól és mindenkitől elvárt *felelősségvállaláshoz* való ragaszkodás, a magas elvárásoknak minden áron való megfelelés, súlyos akadályok jelentkezésekor is a haladást segítő rugalmasság és a tanítás fejlesztését szolgáló, koordinált, következetesen végrehajtott programok tartoznak azok közé a kulcsfontosságú jellemző tulajdonságok közé, melyek a jövőben továbbra is összekapcsolódnak a *kiemelkedő iskolai hatékonysággal*.

IRODALOM

ADAMS, C. R. – ALLEN, H. L. – FORTENBERRY, R. N. (1990): Effective schools do make a difference in Jackson, Mississippi. In: B. O. TAYLOR (szerk.): *Case studies in effective schools research*. Dubuque IA, Kendall/Hunt, 143–154.

A R L. (1991): How policy and regulation influence instruction for at-risk learners. In: L. IDOL – B. F. JONES (szerk.): *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hilldale NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 273–296.

ARMOR, D. – CONRY-OSEGUERA, P. – COX, M. – KING, N. – McDONNELL, L. – PASCAL, A. – PAULY, E. – ZELLMAN, G. (1976): *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica CA, Rand

ASCHER, C. – FLAXMAN, E. (1987): Parent participation and the achievement of disadvantaged students. In: D. S. Strickland – E. J. Cooper (szerk.): *Educating Black children: America's challenge*. Washington DC, Howard University Press, 70–76.

AZUMI, J. E. (1989, April): *Effective schools characteristics, school improvement, and school outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC

BAMBURG, J. – ANDREWS, R. L. (1987, April): *Goal consensus in schools and student academic gains*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC

BARR, R – DREEBEN, R. (1983): *How schools work*. Chicago, University of Chicago Press

BECKER, M. S. – BARRY, J. N. (1990): Schools effectiveness at the secondary level: The Glendale Union model. In: B. O. TAYLOR (szerk.): *Case studies in effective schools research*. Dubuque IA, Kendall/Hunt, 39–49.

BLOCK, A. B. (1983): *Effective schools: A summary of research*. Arlington, VA: Educational Research Service

BRICKEIL, H. N. (1980): How to change what matters. *Educational Leadership*, 38(3), 202–207.

BRIESCHKE, P. A. (1987): A study of the implementation of regulatory policy in the urban elementary school. In: G. W. NOBLIT – W. T. PINK (szerk.): *Schooling in social context: Qualitative studies*. Norwood NJ, Ablex, 119–144.

BROOKOVER, W. B. (1985): Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257–268.

BROOKOVER, W. B. – BEAMER, L. – EFTHIN, H. – HATHAWAY, D. – LEZOTTE, L. – MILLER, S. – PASSALACQUA, J. – TORNATZKY, L. (1979): *School social systems and student achievement*. New York, Praeger

Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte: A hatékony iskolák vizsgálata

- BROOKOVER, W. B. – LEZOTTE, L. W. (1979): *Changes in school characteristics coincident with changes in school achievement*. East Lansing, Michigan State University Institute for Research on Teaching
- BROUSSEAU, B. A. (1988): *A test of five correlates from effective schools research using hierarchical linear modeling*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University, East Lansing
- BULLARD, P. – TAYLOR, B. O. (1993): *Making school reform happen*. Boston, Allyn and Bacon
- BURNS, R. B. (1987): Steering groups, leveling effects, and instructional pace. *American Journal of Education*, 96(1), 24–56.
- BUTTRAM, J. L. – CARISON, R. V. (1983): Effective schools research: Will it play in the country? *Research in Rural Education*, 2(2), 73–78.
- CANADY, R. L. (1988): A cure for fragmented block schedules in elementary schools. *Educational Leadership*, 46(2), 65–67.
- CANADY, R. L. (1989): Design scheduling structures to increase student learning. *Focus on Change*, 1(2), 1–2, 7–8.
- CANADY, R. L. – HOTCHKISS, P. R. (1985): Scheduling practices and policies associated with increased achievement for low achieving students. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 344–355.
- CANADY, R. L. – REINA, J. M. (1993): Parallel block scheduling: An alternative structure. *Educational Leadership*, 72(3), 26–29.
- CARTER, G. R, MADISON, A. B. – HALL, E. D. – LOCKAMY, T. B. (1990): A case for equity and quality: How one team is making it happen. In: B. O. TAYLOR (szerk.): *Case studies in effective schools research*. Dubuque IA, Kendall/Hunt, 39–50.
- CHRISPEELS, J. H. (1992a): *Purposeful restructuring*. Bristol PA, Falmer.
- CHRISPEELS, J. H. (1992b): *Using an effective schools framework to build home-school partnerships for school success*. Madison WI, National Center for Effective Schools Research and Development
- CLANCY, P. L. (1982): *19 improving schools and why*. Ypsilanti, Eastern Michigan University Press
- CLARK, T. A. – MCCARTHY, D. P. (1983): School improvement in New York: The evolution of a project. *Educational Research*, 12(4), 17–24.
- COMER, J. P. (1980). *School power*. New York, Free Press
- COMER, J. P. (1987): New Haven's school-community connection. *Educational Leadership*, 44(6), 13–16.
- COMER, J. P. (1988): Educating poor minority children. *Scientific American*, 259(5), 42–48.
- CONKLIN, N. E. – OLSON, T. A. (1988): *Toward more effective education for poor, minority students in rural areas: What the research suggests*. Portland OR, Northwest Regional Educational Laboratory
- COOPER, E. J. – LEVINE, D. U. (1993): A comprehension and cognitive development approach to school reform. *The Journal of Negro Education*, 62(1), 91–99.
- COOPER, E. J. – SHERK, J. (1989): Addressing urban school reform: Politics, issues, and alliances. *The Journal of Negro Education*, 58(3), 315–331.
- CORBETT, H. D. – DAWSON, J. A. – FIRESTONE, W. A. (1984): *School content and school change*. New York, Teachers College Press
- DEAL, T. E. – PETERSON, K. D. (1991): *The principal's role in shaping school culture*. Washington DC, U.S. Department of Education
- DOLAN, L. J. – HAXBY, B. (1992): *The role of family support and integrated human services in achieving success for all in the elementary school (Report No. 31)*. Baltimore MD, The Johns Hopkins University Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students

- DOLL, R. C. (1969): *Variations among inner city elementary schools*. Kansas City, University of Missouri School of Education
- DOYLE, W. A. (1983): Academic work. *Review of Educational Research*, 63, 169–199.
- DREEBEN, R. – BARR, R. (1988a): Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61, 129–142.
- DREEBEN, R. – BARR, R. (1988b): The formation and instruction of ability groups. *American Journal of Education*, 97(1), 34–64.
- DUCKETT, W. R. (szerk.) (1980): *Why do some urban schools succeed?* Bloomington IN, Phi Delta Kappan
- EDMONDS, R. E. (1982): Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4–12.
- EUBANKS, E. E. – LEVINE, D. U. (1983): A first look at effective schools projects in New York City and Milwaukee. *Phi Delta Kappa*, 64(10), 697–702.
- EVERSON, S. T. – SCOLLARY, S. J. – FABERT, B. – GARCIA, M. (1986): An effective schools program and its results: Initial district, school, teacher – student outcomes in a participating district. *Journal of Research and Development in Education*, 19(3), 35–49.
- FERGUSON, B. (1984): Overcoming the failure of an inner-city school. *Phi Delta Kappan*, 65(9), 629–630.
- FIRESTONE, W. A. – CORBETT, H. D. (1988): Planned organizational change. In N. J. Bogan (szerk.): *Handbook of research on educational administration*. New York, Longman, 321–338.
- FLEMING, D. S. – BUCKLES, C. (1987): *Implementing school improvement plans*. Andover MA, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands
- FLIEGEL, S. (1971): Practices that improved academic performance at an inner-city school. *Phi Delta Kappan*, 52(6), 341–342.
- FRAATZ, J. B. (1988, April): *Managed equality*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press
- FULLAN, M. (1991): *The new meaning of educational change (2nd ed.)*. New York, Teachers College Press
- GARIBALDI, A. M. (1987): Effective high schools. In: G. W. NOBLIT – W. T. PINK (szerk.): *Schooling in context: Qualitative studies*. Norwood NJ, Ablex, 250–261.
- GAUTHIER, W. J. JR. – PECHEONE, R. L. – SHOEMAKER, J. (1985): Schools can become more effective. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 388–408.
- GILBERT, S. E. – II – GAY, G. (1985): Improving the success in school of poor Black children. *Phi Delta Kappan*, 67(2), 122–138.
- GLENN, B. (1981): *What works? An examination of effective schools for poor black children*. Cambridge MA, Harvard University Center for Law and Education
- GLICKMAN, C. D. – PAJAK, E. F. (1986): *A study of school systems in Georgia which have improved criterion referenced test scores in reading and mathematics from 1982 to 1985*. Athens GA, University of Georgia, Department of Curriculum and Supervision. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 317)
- GREGORY, K. – MUELLER, S. G. (1980): Leif Ericson Elementary School Chicago, IL. In: W. R. DUCKETT (szerk.): *Why do some urban schools succeed?* Bloomington IN, Phi Delta Kappa, 60–74.
- GROOM, B. (1989): Striving towards excellence in the performance of students: An effective schools project. *Effective School Report*, 7(2), 8, 7.
- HALLINGER, P. – MURPHY, J. (1985): Instructional leadership and school socioeconomic status: A preliminary investigation. *Administrator's Notebook*, 31(5), 1–4.

Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte: A hatékony iskolák vizsgálata

- HALLINGER, P. – MURPHY, J. (1986): The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–354.
- HARRIS, T. L. – COOPER, E. J. (1985): *Reading, thinking, and concept development*. New York, College Entrance Examination Board
- HENDERSON, A. T. (1987): *The evidence continues to grow*. Columbia MD, National Committee for Citizens in Education
- HENDERSON, A. – LEZOTTE, L. W. (1988): SBI and effective schools: A perfect match. *NETWORK for Public Schools*, 13(5), 1, 3–5.
- HOLCOMB, E. L. (1991): *School-based instructional leadership*. Madison WI, National Center for Effective Schools Research and Development
- HUBERMAN, A. – MILES, B. (1982): *Innovation up close: A field study in 12 school settings*. Andover MA, The Network
- IVENS, S. H. (1988): High stakes tests and the assessment of comprehension. *Teaching, Thinking, and Problem Solving*, 10(5), 7–11.
- JACKSON, S. C. (1982): *Instructional leadership behaviors that characterize schools that are effective for low socioeconomic urban Black students*. Unpublished doctoral dissertation. Catholic University of America, Washington DC
- KOZBERG, G. – WINEGAR, J. (1981): The South Boston story: Implications for secondary schools. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 565–567.
- KURTH, R. J. – STROMBERG, L. J. (1984, April): *Improving the teaching of reading in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- LEINHARDT, G. – PALLAY, A. (1982): Restrictive educational settings: Exile or haven? *Review of Educational Research*, 52(4), 557–578.
- LEVINE, H. M. (1987, June): *New schools for the disadvantaged*. Paper prepared for the mid-continent Regional Educational Laboratory, Denver
- LEVINE, D. U. (1975): Educating alienated inner-city youth: Lessons from the street academies. *The Journal of Negro Education*, 44(2), 138–148.
- LEVINE, D. U. (szerk.) (1985a): *Improving student achievement through mastery learning programs*. San Francisco, Jossey-Bass
- LEVINE, D. U. (1985b): A mini-description of initially-unsuccessful attempts to introduce outcomes-based instruction. *Outcomes*, 4(2), 15–19.
- LEVINE, D. U. (1992): Implementation of an urban school-within-a school approach. In: C. HERSHOLT – H. C. WAXMAN – J. W. DE FELIX – J. E. ANDERSON – H. P. BAPTISTE, JR. (wvds.): *Students at risk in at-risk schools*. Newbury Park, CA: Sage/Corwin, 233–249.
- LEVINE, D. U. – COOPER, E. J. (1991): The change process and its implications in teaching thinking. In: L. IDOL – B. F. JONES (szerk.): *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillside NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 387–410.
- LEVINE, D. U. – EUBANKS, E. (1983, April): *Instructional and organizational arrangements at an unusually effective inner-city elementary school in Chicago*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- LEVINE, D. U. – EUBANKS, E. (1989): Organizational arrangements at effective secondary schools. In: H. J. WALBERG – J. J. LANE (szerk.): *Organizing for learning* (pp. 41–49). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- LEVINE, D. U. – HOLLINGSWORTH, S. – AQUILA, F. (1987): Achievement gains in self-contained classes in Kansas City. Chapter 1 *Educational Leadership*, 44(6), 22–23.

- LEVINE, D. U. – JONES, B. F. (1988): Mastery learning. In: R. A. Gorton – G. T. Schneider – C. Fisher (szerk.): *Encyclopedia of school administration and supervision*. Phoenix AZ, Oryx, pp. 166–167.
- LEVINE, D. U. – LEIBERT, R. E. (1987): Improving school improvement plans. *Elementary School Journal*, 87(4), 397–412.
- LEVINE, D. U. – LEVINE, R. F. – EUBANKS, E. E. (1984): Characteristics of effective inner-city intermediate schools. *Phi Delta Kappan*, 65(10), 707–711.
- LEVINE, D. U. – LEVINE, R. F. – EUBANKS, E. E. (1985): Successful implementation of instruction at inner-city schools. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 313–332.
- LEVINE, D. U. – LEZOTTE, L. W. (1990): *Unusually effective schools*. Madison WI, National Center for Effective Schools Research and Development
- LEVINE, D. U. – SHERK, J. K. (1989): Implementation of reforms to improve comprehension skills at an unusually effective inner-city intermediate school. *Peabody Journal of Education*, 66(4), 87–106.
- LEVINE, D. U. – SHERK, J. K. (1990): *Effective implementation of a comprehension development approach in secondary schools*. Unpublished manuscript. University of Missouri, Kansas City
- LEVINE, D. U. – STARK, J. C. (1981): *Instructional and organizational arrangements and processes for improving academic achievement at inner-city elementary schools*. Kansas City, University of Missouri
- LEVINE, D. U. – STARK, J. C. (1982): Instructional and organizational arrangements that improve achievement in inner-city schools. *Educational Leadership*, 40(3), 41–46.
- LEZOTTE, L. W. (1982): A response to D'Andco: Not a recipe but a framework. *Educational Leadership*, 40 (3), 63.
- LEZOTTE, L. W. (1991): *Correlates of effective schools*. Okemos MI, Effective School Publications
- LEZOTTE, L. W. (1993): Effective schools: A framework for assuring increased achievement for all students. In: J. A. BANKS – C. A. M. BANKS (szerk.): *Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed.)*. Boston, Allyn and Bacon, 303–316.
- LEZOTTE, L. W. – BANCROFT, B. A. (1985): Growing use of the effective schools model for school improvement. *Educational Leadership*, 42(6), 23–27.
- LONOFF, R. (1971): Supervisory practices that promote academic achievement in a New York City school. *Phi Delta Kappan*, 52(6), 338–340.
- LOVE, I. (1988): Getting the most out of the school day. *Educational Leadership*, 45(7), 81–82.
- MACGINITIE, W. H. – MACGINITIE, R. K. (1986): Teaching students not to read. In: S. de Castell – R. A. Luke – K. Egan (szerk.): *Literacy, society – schooling*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 256–269.
- MACKENZIE, D. H. (1983): Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12(3), 5–16.
- MADDEN, N. A. – SLAVIN, R. E. – KARWEIT, N. L. – LIVERMON, B. J. (1989): Restructuring the urban elementary school. *Educational Leadership*, 46(5), 14–18.
- MAMARY, A. – ROWE, L. A. (1985): Flexible and heterogeneous instructional arrangements to facilitate mastery learning. In: D. U. Levine (szerk.): *Improving student achievement through mastery learning programs*. San Francisco, Jossey-Bass, 203–222.
- MANN, D. (1989): *Conditional deregulation*. Unpublished paper. New York, Teachers College, Columbia University
- MCCORMACK-LARKIN, M. – KRITIK, W. J. (1982): Milwaukee's project RISE. *Educational Leadership*, 40(3), 16–21.
- MENAHEM, M. – WEISMAN, L. (1985): Improving reading ability through a mastery learning program: A case study. In: D. U. Levine (szerk.): *Improving student achievement through mastery learning programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 223–240.

Daniel U. Levine – Lawrence W. Lezotte: A hatékony iskolák vizsgálata

- MORTIMORE, P. – SAMMONS, P. – STOLL, L. – LEWIS, D. – ECOB, R. (1988): *School matters*. Berkeley, University of California Press
- MURPHY, J. (1989): Principal instructional leadership. In: P. W. THURSTON – L. S. LOTTO (szerk.): *Advances in educational leadership*. Greenwich, CT, JAI Press, 163–200.
- MURPHY, J. – HALLINGER, P. (1985): *Effective high schools – What are the common characteristics?* NASSP Bulletin, 69(477), 18–22.
- MURPHY, J. – HALLINGER, P. (1986): The superintendent as instructional leader: Findings from effective school districts. *Journal of Educational Administration*, 22(2), 213–236.
- NAGEL, T. (1986, April): *A longitudinal study of systematic efforts to raise standardized achievement test scores using factors from school effectiveness research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- NIEDERMEYER, F. – YELON, S. (1981): Los Angeles aligns instruction with basic skills. *Educational Leadership*, 38, 618–620.
- OAKES, J. (1992): Can tracking research inform practice? *Educational Researcher*, 21(4), 12–21.
- Office of Research and Evaluation (1993): Sustained effects of Chapter 1 student performance. Bowie MD, Prince George's County Public Schools Chapter 1 Office
- O'NEILL, K. – SHOEMAKER, J. (szerk.) (1989): *A conversation between James Comer and Ronald Edmonds*. Madison WI, National Center for Effective Schools Research and Development.
- ORLICH, D. C. (1989): Educational reforms: Mistakes, misconceptions, miscues. *Phi Delta Kappan*, 70(7), 512–517.
- PAJAK, E. F. – GLICKMAN, C. D. (1989): Dimensions of school district improvement. *Educational Leadership*, 46(8), 61–64.
- PARISH, R. (1981): *Discontinuation of innovative programs in Missouri schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon, Eugene
- PAYNE, C. (1984): *Getting what we ask for: The ambiguity of success and failure in urban education*. Westport CT, Greenwood
- PEARSON, P. D. (1985): *The comprehension revolution. (Report No. 57)*. Urbana, University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.
- PECHEONE, R. – SHOEMAKER, J. (1984): *An evaluation of the school effectiveness program in Connecticut*. Hartford, Connecticut State Department of Education
- PETERS, T. J. (1988): *Thriving on chaos*. New York, Knopf
- POGROW, S. (1983): *Education in the computer age*. Beverly Hills, CA: Sage
- POGROW, S. (1990): A Socratic approach to using computers with at-risk students. *Educational Leadership*, 47(5), 61–66.
- POGROW, S. (1992): What to do about Chapter 1: An alternative view from the streets. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 624–630.
- POLLACK, S. – WATSON, D. – CHRISPEELS, J. (1987, April): *A description of factors and implementation strategies used by schools in becoming effective for all students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC
- POPKEWITZ, T. S. – TABACHNIK, R. R. – WEHLAGE, G. (1982): *The myth of educational reform*. Madison, University of Wisconsin Press
- PORTER, A. (1989): A curriculum out of balance. *Educational Researcher*, 18(5), 9–15.
- PRESEISEN, B. Z. – SMYER-RICHMAN, B. – BEYER, F. S. (1992): Cognitive development through radical change: Restructuring classroom environments for students at risk. Unpublished manuscript. *Research for Better Schools*, Philadelphia

- PURKEY, S. C. – SMITH, M. W. (1983): Effective schools – A review. *Elementary School Journal*, 83, 427–452.
- REYNOLDS, D. (1992): School effectiveness and school improvement. In: D. REYNOLDS – P. CUTTANCE (szerk.): *School effectiveness*. London, Cassell 1–24.
- REYNOLDS, D. – CUTTANCE, P. (szerk.) (1992): *School effectiveness*. London, Cassell.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1985): Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388.
- ROSSMILLER, R. A. – HOLCOMB, E. L. – MCLSAAC, D. N. (1993): *The effective schools process*. Madison WI, National Center for Effective Schools Research and Development
- SHOEMAKER, J. (1982): Effective schools: Putting the research to the ultimate test. *Pre-Post-Press*, 7(2), 1.
- SHOEMAKER, J. (1986, Winter): Developing effectiveness in the district, school and classroom. *Equality and Choice*, 2, 1–8.
- SHUJAA, M. J. – RICHARDS, C. E. (1989): Designing state accountability systems to improve school-based organizational learning. *Administrator's Notebook*, 33(2), 1–4.
- SIZEMORE, B. A. (1985): Pitfalls and promises of effective schools research. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 269–288.
- SIZEMORE, B. A. (1987): The effective African American elementary school. In: G. W. NOBLIT – W. T. PINK (szerk.): *Schooling in social context: Qualitative studies*. Norwood, NJ: Ablex, 175–202.
- SIZEMORE, B. A. – BROSSARD, C. A. – HARRIGAN, B. (1983): *An abashing anomaly: The high achieving predominantly black elementary school (Abstract NIE-G-80-0006)*. Pittsburgh, University of Pittsburgh
- SIAVIN, R. E. – KARWEIT, N. – WASIK, B. A. (1992): Preventing early school failure: What works? *Educational Leadership*, 50(4), 10–18.
- SIAVIN, R. E. – MADDEN, N. A. (1989): What works for students at risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, 46(5), 4–13.
- SMITH, W. J. (1985): Incorporating testing and retesting into the teaching plan. In: D. U. LEVINE (szerk.): *Improving student achievement through mastery learning programs*. San Francisco, Jossey Bass, 241–254.
- Southern Coalition for Educational Equity*. (1986): Annual Report 1986 Jackson MS, Author
- STEDMAN, L. C. (1987): It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215–224.
- STRINGFIELD S. – TEDDLIE, C. (1987, April): *A time to summarize: Six years and three phases of the Louisiana school effectiveness study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC
- STRINGFIELD, S. – TEDDLIE, C. (1988): A time to summarize: The Louisiana school effectiveness study. *Educational Leadership*, 46(2), 43–49.
- STRINGFIELD, S. – TEDDLIE, C. – SUAREZ, S. (1986): Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from phase III of the Louisiana school effectiveness study. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 31–37.
- SUDLOW, R. E. (1990): Implementing effective research in a K-12 suburban district: The Spencerport model. In: B. O. TAYLOR (szerk.): *Case studies in effective schools research*. Dubuque IA, Kendall/Hunt, 155–182.
- TAYLOR, B. O. (1984): *Implementing what works: Elementary principals and school improvement programs*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL
- TAYLOR, B. O. (szerk.) (1990): *Case studies in effective schools research*. Dubuque IA, Kendall/Hunt.
- TAYLOR, B. O. – LEVINE, D. U. (1991): Effective schools projects and school-based management. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 394–397.

- TEDDLIE, C. – KIRBY, P. C. – STRINGFIELD, S. (1989): Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221–236.
- TEDDLIE, C. – STRINGFIELD, S. (1985): A differential analysis of effectiveness in middle and low socioeconomic status schools. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 38–44.
- TEDDLIE, C. – STRINGFIELD, S. (1993): *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school efforts*. New York, Teachers College Press
- TEDDLIE, C. – VIRGILLO, I. R. (1988, April): *School context differences across grades: A study of teacher behaviors*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- TEDDLIE, C. – WIMPELBERG, R. – KIRBY, P. (1987, April): *Contextual dances in effective schools in Louisiana*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, WashingtonDC
- VENEZKY, R. L. – WINFELD, L. F. (1979): *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark: University of Delaware. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 177 484)
- WEBER, G. (1971): *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington DC, Council for Basic Education
- WEHLAGE, G. G. (1983): *Effective programs for the marginal high school student*. Bloomington IN, Phi Delta Kappa
- WEHLAGE, G. G. – RUTTER, R. A. – TURNBAUGH, A. (1987): A program model for at-risk high school students. *Educational Leadership*, 44(6), 70–73.
- WEISS, A. S. (1984): *The effectiveness of Project RISE in raising achievement levels of pupils in Milwaukee public schools inner-city schools*. Unpublished doctoral dissertation. Milwaukee WI, Marquette University
- WICK, J. W. – TURNBAUGH, R. C. (1983): *A successful program to improve student performance*. Evanston, IL: Northwestern University School of Education Division of Field Studies
- WIMPELBERG, R. – TEDDLIE, C. – STRINGFIELD, S. (1989): Sensitivity to context: The past and future of effective schools research. *Educational Administration Quarterly*, 25(1), 82–107.

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

Nyomtatta és kötötte a Pátria Nyomda Zrt.

Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató