

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](#).

Boreczky Ágnes

Multikulturális pedagógia – új pedagógia?

**A szerző a különböző faji, etnikai, kulturális csoportok társadalmi egyenlőségének amerikai elve és az e csoportokba tartozó gyerekek iskolai egyenlőtlensége között húzódó ellentmondásokból kiindulva szól a feloldásukat célzó próbálkozásokról. Elemző munkája alapján állítja, hogy a multikulturális pedagógia nem új pedagógia, s felveti egy kultúraazonos pedagógiai rendszer gondolatát.**

A különböző faji, etnikai, kulturális csoportok (a felsorolás az amerikai logikát követi) társadalmi struktúrában elfoglalt eltérő helye és a társadalmi egyenlőségelv – az amerikai álom –, illetve az iskolai egyenlőtlenségek, a szelekció, az egyes kisebbségi csoportokba tartozó gyerekek (pl. feketék, latin-amerikaiak) gyengébb iskolai teljesítménye, lemorzsolódása stb. között húzódó több tucat ellentmondás az amerikai oktatás több évtizedes problémája, melyet felerősít az az ellentétes tendencia, hogy a tanulói összetétel egyre erőteljesebb differenciálódása mellett a tanárok csoportja homogenizálódik.

Az általános és középiskolai színes tanulók aránya folyamatosan nő, a tanároké a nyolcvanas évekhez képest csökken, és alig magasabb, mint 25 éve. A tanárok többsége ma is fehér (87%), közép-, esetleg munkásosztálybeli családból származik és/vagy nő (72%) (National Center for Education Statistics, 1994). Ez a színes diákok számára önmagában is a fehér dominancia tényét közvetíti, miáltal a továbbtanulás elérhetetlen messzeségbe kerül, motivációjuk, teljesítményük gyengül.

1970 és 1986 között az európai-amerikai (tulajdonképpen a fehérnek tekintett) diákok aránya 13 százalékkal csökkent, a spanyol-amerikaiaké 44 százalékkal növekedett, az ázsiai-amerikaiaké megkétszereződött. Míg 1984-ben minden negyedik, 1994-ben már minden harmadik gyerek valamilyen kisebbséghez tartozott, a tanárok közül mindössze 13% volt fekete, illetve latin-amerikai vagy más etnikai csoporthoz (8, 3, illetve 2%) tartozó, és az iskolák 47%-ában egyáltalán nem volt kisebbségi tanár (National Center for Education Statistics, 1994).

A nagyobb faji, etnikai tagozódáson belül a fekete diákok, a mexikói-amerikaiak, puertoricóiak és az őslakos-amerikaiak (indián) tanulmányi eredményei a leggyengébbek. Annak ellenére, hogy pl. a feketék teszteredményei sokat javultak, még mindig alacsonyabbak, mint a fehér társaiké. Egy „átlagos” 17 éves fekete diák olvasási szintje egy „átlagos” 13 éves fehér gyerekével azonos. A latin-amerikaiak között nagyon sok a túlkoros, és nagy a lemorzsolódás.

Felvetődik tehát az a gondolat, hogy – először – a színes tanárok a kulturális azonosság miatt nemcsak szerepmintát jelenthetnek a hasonló háttérkulturájú diákok számára, de jobban motiválják is őket, és ismerve tanulási problémáik természetét, hathatósabban tudnak segíteni, ezért több színes tanárra lenne szükség. Másodszor, a színes diákok gyengébb tanulmányi eredménye és a mai tanárok tevékenysége között valószínűleg összefüggés van, mely pl. a kognitív stílusok, kultúrák, interakciók dimenzióiban értelmezhető, és hogy ezért olyan oktatási stratégiákat kell kidolgozni, melyek jobban illeszkednek a kisebbségi diákok életéhez és kultúrájához.

Castaneda a mexikói-amerikai oktatási szükségleteiről szóló munkájában azt írja, hogy értékorientációjukban nagyon erős a családi-közösségi-etnikai identitás, nagy súlyt fektetnek az interperszonális kapcsolatokra és egymás segítésére. A szerepeket és egymás feladatát tiszteletben tartják, a vallás pedig maga is a tekintélyt, illetve a hagyományos nézeteket erősíti. Az iskolában mindez verseny helyett kooperatív formákat igényel, interperszonális kapcsolatokat, olyan tantervet, mely a társadalmi-társas viszonyokat-cselekvést hangsúlyozza, erős, tekintélyes, fegyelmet tartó, de személyes és segítőkész tanárt, aki ugyanakkor felismeri, ha az iskolai kudarcot túl erős büntudat követi, és még idejében segít megszakítani a bűvös kört (CASTANEDA 1974, idézi SADKER–SADKER 1991, 448. p.).

Az idézett, meglehetősen korai gondolat a tanulók családi-közösségi-etnikai kultúráját meghatározó tényezőnek fogja fel, melynek tudatosításával kellene az iskolát, az oktatást, a csoportformákat megtervezni, vagyis megfogalmazza egy kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségességét.

A kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, reaktív-reflektív tanítás, a kulturálisan adekvát tanítás szinonimák. Azon kevesek egyike, mely nem a pedagógiai folyamat valamely szereplőjét (pl. tanár, tanuló tanárközpontú-tanulóközpontú megközelítés) vagy egy elemét (tanítás, tanulás, kooperatív tanulás, tanítás-tanuláscentrikusság) állítja középpontba, hanem egy viszonyt, és ez a viszony maga is a különbségekre, vagyis az oktatás egyik alapproblémájára reagál. De végső soron ismét a kulturálisan releváns (adekvát) tanítás gondolatához, továbbá a tanárképzés átértelmezéséhez vezet az egyik leggyakoribb csoportképző eljárás, az angol streamingnek megfelelő tracking (vágányra – a kritika felől vakvágányra – állítás és/vagy nyomon követés, tulajdonképpen kiválasztás, csoportbeosztás) gyakorlatának kudarca, s a részint ezzel szemben kidolgozott kooperatív tanulás hatékonysága is.

### A tracking

A tanulók képesség, intelligencia vagy tanulmányi teszteredmények szerinti homogén osztályba/csoportba sorolása ma is az egyik leggyakrabban alkalmazott és vitatott csoportképző eljárás. A besorolás alapján létrejövő csoportok lehetnek ún. jobb és gyengébb képességű (high-low ability), gyorsabban és lassabban tanuló (fast-slow) diákokból alakított, kiemelt és ún. remedial (vagyis „gyógy”) osztályok–csoportok, illetve egyetemi-főiskolai tanulmányokra előkészítő, továbbá szakmai programokkal működtetett kurzusok stb.

A tracking védelmezői – mint mindenütt évtizedek óta, a heterogenitás-homogenitás vitában – a képességek vagy az IQ tesztek alapján történő besorolás megkérdőjelezhetetlenségét is alátámasztandó a kiválasztás objektivitására, a minőségre, a későbbi humánpotenciálra (melyen részben az egyéni képességek kibontakoztatása értendő), a pedagógiai előnyökre hivatkoznak.

A trackinget bíráló nézetek viszont gyakran azt hangsúlyozzák, hogy a csoportba sorolás nem a képességek, hanem egy kulturálisan megalapozott előítélet-rendszer szerint történik.

A kritika tantervi vonatkozásban Sleeter és Grant nyomán a szimbolikus reprezentáció és a legitimáció kérdést veti fel (CRICHLow–GOODWIN–SHAKES–SWARTZ 1990). A tanterv mint a világ és a társadalom szimbolikus reprezentációja a domináns csoportok legitimálásának eszköze, mely elhomályosítva a domináns csoport társadalmi konstrukcióját semlegesíti az egyenlőtlenséget, megszüri a közvetítendő gondolatokat, eszméket és a tudást. A „standard”-

eket (tulajdonképpen a tantervi követelményeket) így a pontos leképezés helyett a hamis reprezentáció, az egyenlősítés helyett a hegemonia, a tudás közösségi és sokféle eredete helyett a nyugati kultúra fölénye-felsőbbsége jellemzi.

A csoportbesoroláshoz használt tesztek tehát középosztálybeli, európai amerikai normák alapján készülnek. A színes, a szegény és a munkásosztálybeli gyerekek eleve alacsonyabb képességszintű csoportba kerülnek (CONNEL 1994). A tracking azután tovább rontja a kisebbségi diákok teljesítményét, mert a gyengébb csoportban több a fegyelmezéssel és az óraszervezéssel kapcsolatos probléma, a diákokat inkább társasági, mint tanulmányi kérdések foglalkoztatják, a tanárok elvárásai és a követelményszint alacsonyabbak, a diákok kevesebb konstruktív visszacsatolást kapnak. Ha kezdetben kisebbek is a különbségek a különböző csoportokba osztott gyerekek képességei között, azok rövid idő alatt megnőnek. Egy év alatt a legerősebb csoportban tanuló gyerek kb. ötször olyan gyorsan halad előre, mint a leggyengébbe sorolt társa. A negyedik évre a teljesítmény már szelektív, a képességszint nem csökken, hanem széthúzza a teljesítményskálát. A középiskolában ez a folyamat folytatódik, a tanulók akadémiai vagy szakmai jellegű programokra kerülnek (OAKES 1988; PETERSON 1989).

A tracking pedagógiai hatékonysága így erősen kétséges, és a kutatások felvetik azt is, hogy a merevség, a mobilitás hiánya, a stigmatizáció és a források egyenlőtlensége (OAKES 1992) aránytalanul nagy kárt okoz a nem fehér diákoknak (MOORE DAVENPORT 1988; National Center for Educational Statistics, 1985), mert például mesterségesen megfosztja őket a tényleges tanulási lehetőségektől.

A tracking erősíti az előítéleteket. 1991-ben például egy véleménykutatás során megkérdezett fehér amerikaiak kb. fele azt mondta, hogy a feketék és a latin-amerikaiak kevésbé intelligensek, mint a fehérek, és 37 százalékuk azon a véleményen volt, hogy nem lehet tanulásra motiválni őket (közli WELNER–OAKES 1996). Az ilyen, fajra és intelligenciára vonatkozó sztereotípiák képezik a tracking rendszer háttérét, s jelentik egyben azt a háttértámogatást, melynek előterében a kisebbségi diákok aránytalanul felülreprezentáltak a legkevésbé jó képességű tanulók közt. Éppen ezért is Oakes és Sirotnik szerint tanároknak, kutatóknak egyaránt kötelességük tüzetesen megvizsgálni ezeket a kérdéseket, és a kutatás eredményeit közzétéve a tágabb közösség nézeteit is átformálni.

A kritika számos esetben túlnő a tudományos vitán vagy a helyi politikán, és az Amerikában egyébként is igen jellegzetes módon – jogi úton kíván érvényt szerezni magának, a bíróság intézményét vonva be az iskolai csoportszervezés rendjének megváltoztatásába.

A bíróságok ugyan nem szívesen avatkoznak az iskolák működésébe, de a faji megkülönböztetés tényét bizonyítottan találva az elmúlt évtizedekben mégis többször a tracking megszüntetését elrendelő döntés született. A per során az Egyenlő Védelem elvét tartalmazó klauzula (Equal Protection Clause) és kisebb mértékben az 1964-es polgári törvény VI. cikkelye alkalmazható. A két törvény kombinációjaként a peres eseteknek durván három típusa fordul elő. 1. Bizonyítani kell, hogy a kormánypolitikának diszkriminatív hatása van, és hogy ez a kormány szándéka szerint való. A felpereseknek szerte az országban ez több ízben sikerült is, és a bíróság elrendelte a deszegregációt. Miután azonban a diszkrimináció eszközei finomodnak, a megkülönböztetés kevésbé nyílt vagy nyilvánvaló, a szándék bizonyítása egyre nehezebb. 2. Olyan iskolakörzetről van szó, ahol a felperesek korábban nyertek már, és a bíróság döntése hatályban van. A beadvány, a perirat oka ez esetben az, hogy a megkülönböztetés továbbra is fennáll. 3. Az ebbe a csoportba tartozó, kevesebb bizonyítékot

igénylő, magánszemélyek által is kezdeményezett perekben elég, ha a felperes demonstrálja, hogy a tracking aránytalan és negatív hatást gyakorol egy faji vagy etnikai csoportra. A védelem során az iskolakörzetnek a rendszer pedagógiai szükségességét kell bizonyítania. A felperes szakértőt kér fel, aki a bizonyítási eljárásban többek között a következő tényezőket veszi számba:

a) a körzet gyakorlatában létezik a tracking, b) a tracking az osztályok között felborítja a faji arányokat, az egyensúlyt, c) a probléma ismert, d) a csoportbeosztás önkényes, e) a csoportbeosztás eredményeképp heterogén csoportok jönnek létre, és a gyakorlat így nem áll összhangban a tracking jogosultságát megalapozó elméletekkel, f) a fehér tanulók aránytalanul gyakrabban kerülnek magasabb szintű csoportokba, g) a csoportba sorolás hosszú ideje változatlan, tárgyanként sem változik, h) a gyengébb-alacsonyabb szintű csoportokba osztott tanulók tanárai felkészületlenebbek, a diákok gyengébb színvonalú oktatásban részesülnek, és nincsenek felkészítve az egyetemi-főiskolai tanulmányokra, i) a gyengébb csoportok tanulóinak tantárgyi teszteredményei később is alacsonyabbak, j) a kerület politikailag kedvezőbbnek tartja a tracking megszüntetését, és erre k) megvannak a technikai feltételei (WELNER–OAKES 1996, 454–461. p.).

Jelenleg számos szervezet is sürgeti a különböző szintű tanulói csoportok rendszerének felszámolását, így többek között a National Governors Association, a Carnegie Council for Adolescent Development, a National Education Association, a National Council of Teachers of English, a College Board.

A Magyarországon kevésbé ismert, s ezért elég részletezően ismertetett jogi eljárásoknál elterjedtebb, a tracking közvetlen iskolai alternatíváját is jelentő elméleti és gyakorlati megoldások a kooperatív tanulás (cooperative learning) címszó alatt foglalhatók össze.

A kooperatív tanulás heterogén, 2–6 fős kiscsoportban folyik. A kedvező csoporthatások eredményeképpen hosszú távon javul a tanulók teljesítménye, a versenyt és a rivalizálást nélkülöző szociális térben kialakul a saját és a társak tanulmányi előmenetele/haladása iránt érzett felelősség. A pozitív csoporthatások akkor a legerősebbek, ha a diákoknak közvetlenül szociális készségeket (skilleket) is tanítanak (SLAVIN 1989).

A kooperatív tanulás technikájának (Student Team Learning Method) kidolgozása részben Slavin nevéhez fűződik (1980, 1987). A teammunka addig tart, addig nem fejeződhet be, míg minden gyerek meg nem érti az éppen tanult anyagot, és a tanár csak akkor jutalmaz, amikor az egész csoport elérte a tanár által kitűzött célokat. A gyerekek segítenek egymásnak, tanítják egymást, hogy a csoport valamennyi tagja megoldja feladatát. Mindenki felelős. Mivel minden egyes gyerek az előző teljesítménypontokhoz képest szerez pontot, teljesítményével hozzájárul a csoportéhoz, növeli a csoport által elért pontszámot akkor is, ha gyengébb, átlagos vagy jobb eredményekre képes.

A kutatások alapján úgy tűnik, a kooperatív tanulás különösen az alsóbb osztályokban és főként matematikából hatékony. A tanulók önértékelése, valamint a motivációs szint és a teljesítmény is magasabb, a gyerekek érzékelik, hogy a többiek figyelnek rájuk, törődnek velük, és nem utolsósorban a kisebbségi diákokat az ilyen csoportokban jobban elfogadják. Johnson–Johnson (1985) és Slavin (1989) megfogalmazásában a teljesítménynövekedés mellett a csoport előnye az egyéni felelősség kialakulása, valamint a gyerekek egymástól való kölcsönös függése (interdependencia), mely utóbbi által a különböző faji-etnikai csoportokból származó tanulók jobban megismerik egymást.

Tanulási és tanítási stílusok, kultúrák

## Tanulási stílusok–tanítási stílusok

A tanulási stílusokat, mint pl. a mezőfüggő-mezőfüggetlen (field-dependent-field-independent FD-FID, WITKIN 1977) vagy az impulzív-reflektív (KAGAN 1964), illetve a fogalomszervezés analitikus-relacionális módja (COHEN 1976), a különböző faji, etnikai és kulturális csoportokban vizsgálva Ramirez Witkin terminológiáját latin-amerikai és angolszász tanulók iskolai teljesítménykülönbségeinek értelmezésére alkalmazta. A tipológiát mezőérékenyre és mezőfüggetlenre módosította, és arra az eredményre jutott, hogy a latin-amerikaiak inkább mezőérékenyek. Cohen az analitikus és relacionális fogalomszerveződés kapcsán állítja, hogy a kisebbségi diákokra inkább ez utóbbi a jellemző. Kudarcaik részben azzal magyarázhatók, hogy az iskola az analitikus gondolkodást helyezi előtérbe.

Berry (1986) Witkint idézve a mezőfüggő-mezőfüggetlen tanulási és tanítási stílusok összefoglalásaképpen a következőt írja:

„Plurális társadalmakban az intézményeknek egyre nyitottabbá kell válniuk, hogy alkalmazkodjanak a kliensek sokféleségéhez. Néhány országban (pl. Kanadában és Ausztráliában) a multikulturalizmus hivatalos nemzeti politika, mely a kulturális sokféleséget forrásnak tartja, nem pedig problémának, és támogatja a nagytársadalmon belüli számos kulturális tradíció fennmaradását és fejlődését. Az iskolák számára ez a politika és ideológia sok kérdést vet fel, ezek közül néhány jelenleg nagyobb figyelmet kap (SAMUDA, BERRY és LAFERRIERE 1984). Az egyik ilyen kérdés, hogyan lehet egy iskolarendszerten belül ilyen sokféle kulturális stílussal dolgozni.

Witkin és munkatársai 1997-ben áttekintették a mezőfüggő (FD) és mezőfüggetlen (FID) kognitív stílus oktatásbeli implikációit. Ebben az összegzésben Witkin négy fő kérdést vizsgált: hogyan tanulnak a diákok, hogyan tanítanak a tanárok, a diákok és a tanárok közti interakciót, valamint a kognitív stílus szerepét a pálya szerinti differenciálódásban.

Ismeretes, a tanulók tanulási stílusa a kognitív stílusnak megfelelően különbözik. Először is úgy tűnik, a társadalmi ismeretekben az FD-s diákok jobbak, mint az FID-sék. Nem a képességekben és a memóriában van a különbség, hanem abban, hogy a társadalmi kérdések relevanciája előnyhelyzetbe hozza az FD-s tanulókat ezen a területen. Másodszor, a külső orientáció következtében a mezőfüggő tanulók akkor tanulnak jobban, ha külső megerősítést kapnak, míg a mezőfüggetleneknél ez inkább a belső motiváció feltételei között jön létre. Harmadszor, a mezőfüggetlen gyerekek jobban teljesítenek, amikor a tananyag nem szervezett, jóllehet a tanulás szintje abban az esetben, ha a tananyag strukturált, ugyanaz lesz. Az egyének vagy tanulói csoportok valószínűsíthető stílusának előzetes ismerete hasznos a tananyag kiválasztásában és bemutatásában is.

Ami a tanítási stílust illeti, Witkin és munkatársai (1977) kimutatták, hogy a relatíve mezőfüggetlen tanárok inkább hajlanak a tanítási helyzet irányítására, míg a mezőfüggő tanárok azt szeretik, ha lehetőség nyílik a diákokkal való interakcióra. Sőt, a mezőfüggetlen tanárok (a mezőfüggők nem) úgy érzik, hatékonyan segítik a tanulót a tanulásban azzal, hogy felhívják figyelmét a rossz válaszra. Így a tanár kognitív stílusa is fontos, és ez felveti azt a kérdést: mi történik a tanár-diák interakció során, ha stílusbeli megfelelés van köztük, és mi, ha nem.

Amikor a tanuló és a tanár kognitív stílusa azonos, pozitívabban viszonyulnak egymáshoz. Ez megfogalmazódik a személyes és az intellektuális jellemzők szintjén is. Mi több, mikor a kognitív stílus egyezik, a tanár magasabbra értékeli a tanulói teljesítményt. Ez utóbbi nem elfogultságot fed, a hasonló kognitív stílus egyszerűen javítja az aktuális teljesítményt (mind a tanítás, mind a tanulás szintjén).

Witkin és munkatársai alapvető bizonyítékokra jutottak arra vonatkozóan, hogy a tanuló kognitív stílusa a pályaorientációban fontos tényező, nem csak az általános képességek szerepe nagy, a képességek szerveződésének a profilja is lényeges. A szakmai érdeklődést illetően a viszonylag mezőfüggetlen tanulók inkább olyan szakmák felé törekszenek, melyek gyakorlása nem igényel társas kapcsolatokat, csak elemzést; a mezőfüggő tanulók pedig az emberekkel való empátiás foglalkozásokat helyezik előtérbe. A tényleges pályaválasztás is összefügg a kognitív stílussal. Az akadémiai kurzusokon/csoportokon belül az FD-s tanulók inkább a humán tárgyakra, nyelvekre, klinikai pszichológiára, ápolásra, szociális és humán szolgáltatásokra

specializálódnak, az FID-es tanulók pedig a természettudományokat, a matematikát, a mérnöki kurzusokat és a kísérleti pszichológiát választják. Az általános orientációs különbségek ellenére, az összteljesítmény nem függ a kognitív stílustól. Így, a kutatások azt bizonyítják, a „megfelelő” szakmai területen magasabb a teljesítmény, de ebből nem lehet arra következtetni, hogy a nyelvész jobb nyelvész, mint amilyen mérnök a mérnök.

Végül: az, hogy az egyének kognitív stílusa szerepet játszik az oktatási folyamatban, világos és dokumentált. Míg általában minden kulturális vagy etnikai csoportban nagyok az egyéni különbségek, a kulturális hatások alapján kijelenthetjük, hogy nagy valószínűséggel több mezőfüggő embert találunk azok között, akik hagyományosan szoros mezőgazdasági csoportokból álló társadalmakból származnak, mint akik lazább struktúrákból. Hasonlóképpen az akkulturációs hatások alapján, valószínűleg több a mezőfüggetlen ember azok között, akik a nyugati hatásoknak kitett társadalmakból emigráltak, és kevesebb a hagyományos társadalmakból kivándorlók között.

Az idézett összefüggések ismeretében van lehetőség arra, hogy az oktatás figyelembe vegye a tanulók (és családjaik) kognitív stílusát, ahelyett, hogy úgy kezelné őket, mintha kulturálisan és pszichikusan mind egyformák lennének...” (BERRY 1986, 202–204. p.)

Más, enkulturációs kiindulópontú kutatások szerint a tanulási stílusok különbözhetnek a tanuláshoz való viszonyban, de abban is, hogy milyen természetű tudásról-ismeretekről, illetve milyen tanulási folyamatról van szó. Gilligan (1982) elemzése arra utalnak, hogy a nők a személyes, élményen-tapasztalaton át vezető, saját megfigyelésre épülő tudást értékeli. Ramirez–Castaneda (1974) szerint a hagyományos háttérű mexikói amerikaiak számára vonzóbbak a humanizált, mint az absztrakt ismeretek. Megint más vizsgálatok azt mutatják, hogy az amerikai feketék auditívek, és közösségi részvétellel tudnak jobban tanulni. A tesztírás például idegen számukra, óriási koncentrációt igényel, gyengébb teljesítményük abból ered, hogy részt vevő stílusukat formális írásbeli követelményekbe kell átforgatniuk, és az ismeretlen kifejezőmód görcsös figyelmet, a tartalom közvetítésének képtelenségét eredményezi.

A tanítási-tanulási stílus illeszkedését, megfeleltetését célzó nézetek, kutatások kritikája többirányú. Hilliard megkérdőjelezi a stílusfogalom alkalmazhatóságát a kisebbségi diákok alacsonyabb teljesítményének leírására. Úgy véli, mindez csak az alacsony elvárások és a színvonal alatti oktatás fedezésére szolgál. Bár véleménye szerint a stílus kulturális, vagyis tanult, és a tanítási és tanulási folyamatban megvan a maga értelme, nem tudunk eleget arról, hogy miként kellene és kellene-e egyáltalán a tanulási stílusoknak megfelelően módosítani a pedagógia eljárásrendszerét.

Más kritikusok azt kifogásolják, hogy csak a mezőfüggő tanulási stílus és a reflektivitás-impulzivitás téma mögött van elégséges kutatás, de ezek sem kapcsolódnak eléggé a tanárok tanulási stílusához és/vagy a tanítási stílushoz, továbbá úgy gondolják, nincs elég bizonyíték arra, hogy a tanulási stílus szerint differenciált tanulók tanulmányi teljesítménye valóban emelkedik.

## **Tanulási stílus – oktatási stratégiák**

Az oktatási stratégiák egy része a tanulási stílushoz igazodó környezet és tanítási stílus megteremtésére irányul. Nem kifejezetten multikulturális célok által vezetett, de az etnikai eredetű tanulási különbségek esetében is hasznosított elv M. P. és D. M. Sadkeré (1991), akik 1. a tanulási stílusnak megfelelő órarend (azok számára, akik reggel jobban tudnak koncentrálni, mint a későbbi órákban, lehetővé kell tenni, hogy nehéz tárgyaikat a reggeli órákban tanulhassák, a középiskolákban, egyetemeken pedig esti kurzusokat kell szervezni az „éjjeli baglyoknak”); 2. a tanulási stílus–környezet megfeleltetését (nyugodt, csendes, jól

megvilágított hely biztosítása azok számára, akik így tudnak tanulni, zenés helyeké máséhoz; a diákoknak választást kell kínálni, hogy önállóan akarnak-e tanulni, társsal vagy kis csoportban); 3. a tanulási stílusnak megfelelő tanítási stílus (ezen pl. az értendő, hogy a vizuális tanulót hátráltatja, ha a tanár folyamatosan beszél és csak beszél) szükségességét hangsúlyozzák.

## **A tanulói kultúrához alkalmazkodó tanítás**

Az elnevezés azt az alkalmazkodást fejezi ki, melynek hiánya például az akkulturalizációs, dekkulturalizációs, illetve a kulturális diszkontinuitás elméletekben is megfogalmazódik (ERICKSON 1987). Erickson állítja, hogy az iskolai sikert a tanulók családban és különböző közösségekben tanult kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg. A kutatók egy része, mint Cervantes (1984) is a pedagógiai hatást és a tanulók iskolai teljesítményét tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, mely olyan idealizált, monolit, leggyakrabban fehér értékeket, magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes, amelyben a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ. Ugyanez a részben Banks által megfogalmazott gondolat is: úgy kell átalakítani az iskolát, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi háttéréhez alkalmazkodó tanítási stílust találni. Ez Banks szakaszolása szerint az eurocentrizmus feladása, azaz a multikulturalizmus 3. szakasza (transformation approach, J. BANKS 1989).

A 80-as években a pedagógiai antropológiában a fenti tanári stratégiákra a következő fogalmakat használták:

- kulturális kongruencia
- kulturális megfelelés
- kulturális reaktivitás
- kulturális kompatibilitás
- kulturális diszkontinuitás enyhítő körülményekkel

Osborne értelmezésében a kongruencia az otthon és iskola egy az egyben való megfelelése, a kulturális megfelelés viszont azt jelöli, hogy a tanár (kulturális szempontból) korrekt és rendes. A diszkontinuitás igazán tanulmányozott területe az óvoda, ahol a gyerek először találkozik az otthonitól teljesen különböző bánásmóddal. A kompatibilitás tartalma olyan oktatási gyakorlatok együttese, mely a tanulmányi szempontból fontos viselkedések generálását biztosítja. Osborne azzal a megszorítással, hogy a fogalom nincs kellőképp definiálva, a kulturálisan reaktív kifejezést tartja legjobbnak. Ladson–Billings a kulturálisan releváns tanítás fogalmát vezette be. Szerinte ez az asszimilációs tanári stratégiáknak épp az ellentéte. Addig erősíti a diákokat, amíg képesek rákérdezni az oktatás tartalmára, illetve a folyamatra, arra, hogy mi a szerepe egy demokratikus és multikulturális társadalomban. A diákok kultúrájára építve segít a jelentésalkotásban és a világ megértésében. Így a kulturálisan releváns tanár nemcsak a tanulmányi, hanem a szociális és kulturális sikereket is hangsúlyozza.



Az említett pedagógiákkal kapcsolatban 24 pedagógiai-antropológiai kutatást, tanulmányt feldolgozva Osborne a következő alapvető állításokat fogalmazta meg. A kulturálisan reaktív tanárok felismerik, hogy

- az iskola körén túl terjedő társadalmi-gazdasági-politikai-történelmi tényezők szabják meg annak a kereteit, ami a tanteremben megjelenik,
- a tanár kulturális háttere nem meghatározó a kulturálisan releváns tanári viselkedésben,
- a diákok és a tanárok számára gyakran más a fontos,
- a diákoknak rugalmas viselkedési szabályokra van szükségük,
- az egyéni figyelem – akár pozitív, akár negatív – nem kívánatos,
- az iskolai nyelvnek és kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi és kommunikációs struktúráihoz,
- a diákok jobban szeretnek csoportban tanulni, mint egyénileg,
- a diákoknak szükségük van kulturális feltételezésekre azzal kapcsolatban, aminek alapján az osztályfunkciókat kidolgozták,
- a tanári hatékonyság szorosan összefügg a tanár kedvességével és a tanulmányi szigorral,
- a tanulók jobban működnek, ha a tanítás-tanulás üteme nem túl feszes,
- a tantervnek a tanulók élete szempontjából relevánsnak kell lennie.

Hollins (1989) belvárosi fekete fiatalok oktatásának tanítási stratégiáit és a tananyag-kiválasztás elveit tartalmazó munkájában az amerikai iskolák kisebbségi diákjainak teljesítményproblémáira adott válaszait a következőképpen vázolja fel: 1. Implicit törekvés, hogy a többségi felfogásra, viselkedésre és értékekre reszocializálják a tanulókat. E mögött az a felfogás rejlik, hogy a tanulás univerzális természetű, nincs tehát szükség speciális csoportokra szabott pedagógiára. Szerinte ilyen például a chicagói Mastery Learning Olvasásprogram. 2. Explicit törekvés ugyanerre a reszocializációra, de annak figyelembevételével, hogy a tanulók szociokulturális háttere meghatározó. Az iskola vagy a program célja tehát az otthoni, ún. káros hatások kiküszöbölése. 3. Az első két megközelítés tudatos elkerülése. Ez a pedagógiai felfogás a reszocializációt és a többségi elvárások bevezetését elveti. A szerző a Westside Prep. School példáját idézi mint ilyen oktatási gyakorlatot.

Crichlow (1989) véleménye az, hogy a kisebbségi diákok bevonása a tantervtervezésbe a siker elengedhetetlen feltétele. A hatékony–nem hatékony tanárokat összevetve azt találta, hogy utóbbiak ugyan elkötelezettek, de a kudarckért a tanulók körülményeit okolják. Ez tehetetlenségre és sajnálatra vezet, továbbá annak a meggyőződésnek a megerősödéséhez, hogy a tanulók nem alkalmasak a magas tanulmányi követelmények teljesítésére.

Moll (1988) számos elemet azonosított, mely dél-amerikai származású diákok tanításában sikeresnek bizonyult, például 1. a tanároknak azt a szándékát, hogy az osztályt gazdag nyelvi

környezetté tegyék, melyben ugyanakkor bármilyen nyelven lehet írni-olvasni (literacy) és beszélni; 2. a tanárok szerint minden diák képes intellektuális teljesítményre, és elutasítják a speciális készségek vagy az alkészségek hierarchiájának a gondolatát. „Így ezek a tanárok az olvasást nem az (alap)olvasókönyvekből tanítják, hanem olyan ... könyveket választanak, melyek érdekesek a diákoknak, és irodalmi jelentésben is gazdagok. Változatos oktatási módszereket alkalmaznak, változatos társas viszonyokat alakítanak ki, és úgy szervezik az órát, hogy a diákok felhasználhassák személyes élményeiket és kulturális háttérüket az óra tartalmának megértéséhez. Végül a tanárok nagy autonómiát értek el.” (MOLL 1988, 466., 467., 470. p.)

Ladson–Billings megfigyeléses és interjúmódszerrel végzett vizsgálataiban a kisebbségi diákokat tanító sikeres tanárok működésében az egyéni tanári különbségek ellenére három közös területet talált: 1. az önpercepciónak és a mások percepciójának módja, 2. az osztályinterakciók strukturálásának módja, 3. a tudás felfogása.

1. A kulturálisan releváns tanítás az így tanító tanárok véleménye szerint nem tudomány, hanem művészet. A tanárok a közösség tagjai, akik vissza akarnak valamit adni abból, amit a közösségtől kapnak. Úgy vélik, minden diák lehet sikeres, és ennek része, hogy hozzásegítsék őket a maguk, a közösség, illetve a nemzeti-etnikai és globális identitások közötti kapcsolatok megteremtéséhez. Úgy gondolják, a fekete gyerekeknek mint kulturális csoportnak sajátos ereje van, ezt fel kell tárni és hasznosítani kell a tanításban. 2. Cummins (1986) elméletében az a pedagógia, mely kulturálisan releváns, nem lehet transzmisszióra orientált, csakis kölcsönösnek, interakcióorientáltnak lehet elképzelni. Az osztályon belüli kapcsolatoknak az egyenlőségen kell alapulniuk, és a tanárnak segíteni kell abban, hogy a társas kapcsolatok az iskolán kívülre is kiterjedjenek (WILSON 1972). 3. A kulturálisan releváns tanításban a tudás folyamatosan újraalkotott, újra feldolgozott és közös. A tanárok a diákok napi életéhez gyakran kapcsolódó tartalmakon keresztül segítik tanulóikat, hogy az alaptudást vagy -képeket megszerezzék, hogy hidat építsenek a bonyolultabb fogalmak és koncepciók felé, és gyakran át is vezetik őket az új, nehezebb fogalmakhoz, készségekhez. Az út nem mindig akadémiai, sokszor érdekes projekteken keresztül vezet, így a tanulás során nem azt közvetítik, hogy csak az akadémikus tárgyaknak, programoknak van értékük.

A megfigyelések és az interjúk alapján úgy tűnik, a kulturálisan releváns tanítás javítja a fekete diákok tanulmányi eredményeit, elősegíti szociokulturális sikereit, és mind a tanulók, mind a szülők körében elégedettséget vált ki. Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő tanárok valamennyien kifejezésre juttatták, arra törekcszenek, hogy tanítványaikat úgy készítsék fel tanulmányi szempontból a lehető legjobban, hogy eközben ne szakítsák el őket az otthonuktól, a családjuktól és a kultúrájuktól.

Ladson–Billings a cikk írásakor azon a véleményen volt, hogy több kutatás kellene, mely feltárja a hatékonyság feltételeit az iskola társadalmi környezete szintjén, az iskola szintjén, a vezetés, a légkör, az osztály, a tanár–diák interakció, az osztály nagysága, a tanári tudás és nézetek, a tanár tapasztalatai-gyakorlata, a tanterv szintjén, hogy megállapíthassuk, milyen tényezők, illetve milyen tényezők együttállása kell ahhoz, hogy az iskola, a tanár hatékonyan működjön.

## **A tanárképzés**

A kisebbségi problémák megoldása, a kisebbségi tanulók iskolai teljesítményének javítása, a kultúraazonos tanítás, a kisebbségi szerepminta gondolata a tanárképzésen belül a színes

diákok számának növelésére irányuló törekvésekben, a multikulturális programok (a különböző kulturális nézetek, a különböző típusú ismeretek-tudás beillesztése a tantervbe, a másság, az előítéletek, az egyenlőség kérdésköreinek direkt felvetése, a hallgatók mobilizálása a társadalmi változás érdekében, a sajátos kulturális, etnikai, nyelvi csoportok bemutatása stb.) bevezetésében tükröződik.

A kisebbségi diákok arányának növelése a tanár- és a tanítóképzésben felveti a kérdést, hogy a kisebbségi tanárok tényleg hatékonyabbak-e az olyan iskolákban, ahol sok a velük azonos faji-etnikai-kulturális csoportból származó tanuló. A kérdés nem válaszolható meg egyértelműen, de egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kisebbségi tanárok még inkább hajlamosak a színes diákok alábecsülésére, és arra, hogy a tracking során színes tanítványaikat az alacsonyabb szintű csoportba sorolják. A jelenség hasonlít ahhoz, amit munkás környezetből származó tanároknál tapasztaltak, illetve tapasztalnak. A továbbtanulás – éppen az iskolai pályafutás, a többségi kultúrához való alkalmazkodás következtében – elszakadással jár, s a saját társadalmi környezet lekicsinylését, lebecsülését hozza magával.

A multikulturális programok többsége nem más, mint a kisebbségi kulturális szokások, vallási, nyelvi különbségek stb. ismertetése, és alapvetően a következőkért problematikus:

1. Az ismeretek szintjén nemigen lehet az attitűdöket befolyásolni, a rövid, néhány tanegységnyi kurzus alatt még a nézetek is alig változnak. Davis arról számol be, hogy a tanárjelöltek a Valley Egyetemen például meglehetősen vulgarizált képpel rendelkeznek az iskolai kudarcok okairól: a szülői háttérnek, az alacsony elvárásoknak, az alacsony kulturális szintnek, a szegénységnek, a válásnak tulajdonítanak jelentőséget, vagyis valamilyen deficitben gondolkodnak, és csak abban különböznek egymástól, hogy együttérzőek-e vagy sem. A hallgatók úgy vélik, az oktatásnak, a tantervnek mindenki számára egyformának kell lennie, „ha valaki Amerikában él, ugyanolyan, mint a másik”, „nincs szükség arra, hogy a kisebbségi diákokat másként tanítsuk”, „hajtani kell őket, hogy jobban igyekezzenek” (DAVIS 1996). Az etnográfiai kutatások (pl. HARGREAVES 1986) azt bizonyítják, hogy az értékeket, nézeteket, vagyis azt, amit a tanárok pedagógiai gyakorlattá formálnak, a történeti előítéletek és a szociokulturális tradíciók determinálják.

2. Könnyen sztereotípiák kialakulásához vezet, miáltal ahelyett, hogy differenciáltabb, finomabb megoldásokat eredményezne, újabb eszköz a valódi problémák elhárításához, a tanári tehetetlenség racionalizálásához.

A mai programok egy része tehát vagy a) a kommunikáció szintjén próbál áttörést elérni, vagy máshonnan, b) a konstruktív pszichológia felől, és/vagy c) az iskolai tapasztalatok egyediségének elméletéből fogalmazza át a tanárszerepet és dolgoz ki fejlesztő programokat mind a jelöltek, mind az oktatók számára.

a) A Dakotai Egyetem egyik programját ismerteti a Journal of Teacher Education egyik számában Wenzlaff és Throu. Az egyetemen a Native American Secondary Teacher Education Program keretében felvett 15 indián diák jelenléte nyilvánvalóvá tette az akkulturáció problémáját. A megoldási kísérlet nem a 15 diák teljes beolvasztására irányult, hanem a részint idegen környezet átalakítására, kulturális szimulációs csoporttréning segítségével. A tréning első részében önismereti csoportok alakultak. Ezután a résztvevők két csoportra bomlottak, az egyik feladatorientált, a másik kapcsolatorientált csoportként szerveződött. Rövid gyakorlás után mindkét csoport követet küldött a másikba. A követ megfigyelte az „idegenek” viselkedését, majd visszatért, beszámolt tapasztalatairól, melyeket

megvitatták. A követ jelentése után, már némi ismeretek birtokában, mindkét csoportból többen látogatást tettek az idegeneknél. A harmadik szakaszban a csoport olyan szoros gyűrűt alakít, amilyent csak tud. Egy önkéntesnek be kell törnie a csoportba. Egy percet kap erre. A negyedik szakaszban egy ún. Baruga kártyajáték felhasználásával történik a fejlesztés.

b) A kultúraazonos pedagógiák mellett a multikulturális oktatás számára minden valószínűség szerint a konstruktivizmus elmélete, illetve az erre épülő tanárképzés jelenti a legtöbb, egyben újszerű támpontot. A konstruktivizmus számára a tudás az egyén szubjektív realitásának konstrukciója, vagyis nem más, mint a megismerő szubjektum tapasztalati világában hasznosítható (megvalósítható) gondolati-fogalmi (conceptual) konstrukció (GLASERFELD 1989). Ez a felfogás pragmatikus abban az értelemben, hogy a fogalmi struktúra egyetlen követelménye a hasznosíthatóság, de különbözik tőle abban, hogy érdeklődése elsősorban a tudás megszerzésének módjára irányul.

A tanár szempontjából ez azt jelenti, hogy a tudást nem lehet egyszerűen közvetíteni, mert olyan folyamatban jön létre, melyben a tanuló szubjektíven vesz részt, és melynek során a tudást maga építi fel, illetve hogy a szóbeli magyarázatokból nem jön létre automatikusan a megértés, mivel a tanár által felvetett problémát a tanulók különbözőképpen értelmezhetik. A tanár feladata tehát, hogy segítse tanítványait abban, hogy képessé váljanak saját fogalmi-gondolati struktúráik kialakítására.

A konstruktivizmus szemszögéből a valóságnak nem egyetlen helyes reprezentációja van. A realitás az, amit az adott helyzetben érintett személyek annak fognak fel, és amit fogalmilag megkonstruálnak. Ilyenképpen nem létezik egyetlen objektív igazság sem, a komplex, sokarcú, sokdimenziójú igazság pedig oda vezet, hogy a modelltanár, illetve a „helyes” oktatás, vagyis az „így kell tanítani” gondolatát el kell vetni. Keiny (1994) a tanár instrumentális és fejlesztő modelljét táblázatban foglalja össze.

### Konstruktivizmus és a tanárok szakmai fejlesztése – A tanárszerep két felfogása

1. táblázat

	<b>Instrumentális</b>	<b>Fejlesztő</b>
Általános orientáció	Technikai racionalitás	Reflexió
Ismeretelméleti alapok	Objektivizmus A tudás külső entitás	Konstruktivizmus A tudás szubjektív konstrukció
A feladat „tulajdonjoga”	A tanáré	A tanulóé
Feltételezések a tanulóról	Passzív, kontrollálni kell, külső motiválás	Aktív, kezdeményező, belső motiválás
A tanár feladata	Tanítás A tudás átadása	A tanuló tanulási folyamatának segítése a tudással való közvetlen interakció lehetőségének megteremtésével
Tanulási célok	Teljesítmény mint a tanulás eredménye	A tanulás mint folyamat
Tanárképzés	Képzés és modellek a készségek és technikák elsajátítására	Az elmélet és gyakorlat integrációja A reflexív és diagnosztikus készségek fejlesztése

@SZÖVEGTÖRZS = A konstruktív pedagógia tehát – átfogalmazva a tanár és a tanuló szerepét, középpontba állítva a tanulási folyamatot, ennek megfelelően pedig a világ felfogásának másságát, megkérdőjelezve az egy központú és hierarchikus tudást, a tudás megszerzésének hagyományos módját, valamint célját, akár rendelkezik direkt multikulturális célokkal, akár nem – olyan differenciált pedagógiai elmélet, mely természetesen magában foglalja mindazokat az elemeket, melyeket egy többnemzetiségű, többkultúrájú iskola a szülőktől való elidegenítés veszélye nélkül vállalhat.

c) A tanárképző programok egy másik, a multikulturalizmus problémáját ugyancsak implicit módon érintő vonulata a tanári tanulás folyamatát értelmezi, és azáltal visz új elemeket, munkaformákat a tanárképzésbe. Az, hogy a tanárok maguk is tanulnak, fejlődnek vagy legalábbis változnak a tanítás folyamán, evidens. Mégsem ismert és jelenleg is kevésbé kutatott, hogy milyen környezetben, hogyan értelmezik és asszimilálják az információkat, azaz miként tanulnak. Shavelson szerint a tanár olyan racionális szakember, aki az orvoshoz hasonlóan ítéletet hoz, döntéseket hajt végre egy bizonytalan, komplex környezetben. Schulman azon a véleményen van, hogy újra kell fogalmazni a pedagógiát, mely nem egyszerűen az órai viselkedés fogalmai szerint megjelenített általános készségek tökéletesítése. Azt írja, hogy a kutatások inkább a tervezést, illetve a döntéshozatalt vizsgálják, nem fordítanak elég figyelmet azokra az elméletekre, nézetekre, hitekre, amelyek a tanárokat működtetik. Tanulmányozni kellene tehát a legjobb pedagógusok gyakorlati bölcsességét, mely nemcsak azt tartalmazza, amit az osztályban tanítás közben képviselnek, hanem a döntéseik mögött álló gondolkodást, illetve a tanítás kontextusát is (SCHULMAN 1987a, b). Schön elméletében, a gyakorlatra alapozott tanulásban és fejlődésben, a reflektív tanításban a tanár problémamegoldó szakember, aki tanítással kapcsolatos nézeteket, elméleteket, tudást, gyakorlati intelligenciát alkalmaz. A tanulás alapja a tapasztalás, a próbálkozás és hibázás, az intuíció, a helyzetek átvészélése stb. A hasonló helyzetek tapasztalataiból alakul ki az a tapasztalati, példákából, képekből és technikákból álló repertoár, mely aztán a napi gyakorlatban újra hasznosul. Ebben a megfogalmazásban a tanár nem elsősorban különböző eljárásokat és módszereket halmoz fel, hanem repertoárt épít. A tanári tanulás ilyen felfogásához közel álló elgondolás szerint a tanár mesemondó (storyteller), aki az új helyzetekben bekövetkező változásokhoz legjobban illő leírasmódot alkotja meg.

A fenti nézetek megfelelője a tanárképzésben többek között az esetelemző–problémamegoldó csoport.

Greenleaf–Hull és Reily tanulmánya egy olyan programot mutat be, ahol több csoport ugyanazokat az eseteket elemzi. Az esetek tulajdonképpen a mai iskolai gyakorlat jellegzetes helyzetei, az egyikben például egy tanár–diák konfliktusról van szó. Az osztálynak esszét kell írnia. Mária, az egyik latin-amerikai diák megjegyzésekkel fűszerezi a témát, furcsa kérdéseket tesz fel stb. A tanár egyre ingerültebben válaszol, és a végén rosszabb jegyet ad a dolgozatra, holott Máriáról egyébként tudni lehet, hogy rendszeresen ír, és valószínűleg ez az esszéje is jól sikerült. Az esetmegbeszélés során ki-ki kialakítja a saját értelmezését, a lehetséges változatok az adott történetben a következők:

- A feladat különböző felfogása.
- Kulturálisan eltérő nézőpont.
- Váratlan vagy nem produktív stratégiák.

- A feladat nehézsége.
- Inadekvát vagy nem hatékony tanítás.
- Készség- vagy képességhiány.
- Jellem- vagy környezeti hiba.

A csoportok összetétele különböző volt, s ez megnyilvánult a probléma definiálásában, sőt a férfi-nő, színes-fehér megoszlás is szerepet játszott a részben eltérő viszonyulásokban és az interpretációkban. A cikk szerzői szerint a), b), c), d), e) mind segíti a problémahelyzet megoldását, a két utolsó lehetőség, f) és g) azonban nem.

### Összegzés

A tanulói különbségek megnevezésére használt, a mindenkori megoldás irányát érzékeltető fogalmak, mint pl. a pluralizmus, pluralisztikus, multietnikai, crosskulturális, bikulturális helyébe lépő multikulturalizmust tanulmányozva kitűnik, hogy nincs mögötte sem elméletileg és empirikusan is megalapozott, sem pedig merőben új pedagógia. Sőt, inkább olyan ideológiai/oktatáspolitikai diskurzus része, mely leggyakrabban a hatvanas-hetvenes évekbeli szociológiai-szociálpszichológiai fogalmakat és sémákat ír át és terjeszt ki a társadalmi problémák egy újabb területére, mégis újrafogalmazza a tanári szerep, a szocializáció, illetve a tanárok-diákok, az iskola és a helyi társadalom stb. közti viszony számos elemét. Mi több: túlnyúlik a hagyományos pedagógián, és az általánosabb, a különbségeket értelmező tanuláselméleti vagy a kognitív, illetve konstruktív pszichológiai, kultúraelméleti, entográfiai stb. megközelítésekkel érintkezve feszegeti annak határait, és bár nem koherens elmélet, komolyan felveti egy kultúraazonos pedagógiai rendszer gondolatának lehetőségét.

### Irodalom

Berry, J. (1986): Comparative Studies of Cognitive Styles and Their Implications for Education in Plural Societies, in *Multicultural Education*. (Modgil, S.–Verma, G.–Mallick, K.–Modgil, C. eds.) London, The Falmer Press, 195–205. p.

Banks, J. A. (1989): Integrating the Curriculum with Ethnic Content, in *Multicultural Education*. (Banks and Bankd eds.) Boston, Allyn and Bacon, 189–207. p.

Banks, J. A. (1994): *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.

Castaneda, A. (1974): The Educational Needs of Mexican Americans in The Educational Needs of Minority Groups. (Castaneda, A. és mtsai. eds.) Lincoln, NE, Professional Educators.

Cohen, R. (1976): Conceptual styles, culture conflict and non-verbal tests of intelligence in Schooling in the Cultural Context. (Roberts, J.–Akinsanya, S. eds.) New York, David Mckay, 290–332. p.

Connel, R. W. (1994): Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64–2, 125–149. p.

Crichlow, W.–Goodwin, S.–Shakes, G.–Swartz, E. (1990): Multicultural ways of knowing: Implications for practice. *Journal of Education*, Vol. 172. No. 2.

Cummins, J. (1986): Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56. 1. 18–36. p.

- Davis, A. K. (1995): Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education* Vol. 11. No. 6. 553–565. p.
- Erickson, F. (1987): Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Ed. Quaterly*, 18. 335–356. p.
- Fuller, M. L. (1992): Teacher Education Programs and Increasing Minority School Populations: An Educational Mismatch? In C. A. Grant (ed.) *Research and Multicultural Education*. London, Falmer Press, 184–200. p.
- Grant, A. C.–Sleeter, E. Ch. (1986): *After the School Bell Rings*. Philadelphia, The Falmer Press.
- Grant, A. C.–Miller, S. (1992): Research and Multicultural Education: Barriers. Needs and Boundaries. In C. A. Grant (ed.) *Research and Multicultural Education*, London, Falmer Press, 7–19. p.
- Greenleaf, C.–Hull, G.–Reily (1994): Learning from our diverse students: Helping teachers rethink problematic learning and learning situations. *Teaching and Teacher Ed.*, 1994. sept., Vol. 10. No. 5. 521–543. p.
- Hilliard, A. (1989): Teachers and cultural style in a pluralistic society. *Issues*, 89. *NEA Today*, 7. 6. 65. p.
- Johnson, R.–Johnson, D. (1985): Student Interaction: Ignored but Powerful. *Journal of Teacher Education*, 36, July-august., 1985. 24.
- Kagan, J. (1964): American longitudinal research on psychological development. *Child Development*, 35., 1–32. p.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Ed.* Vol. 10. No. 2. 157–169. p.
- Ladson–Billings, G. (1989): Like lightning in a bottle: Attampting to capture the pedagogical exellence of successful teachers of black students. Paper presented at the Tenth Annual Ethnography in Education Research Forum, Univ. of Pennsylvania, 24–25. Febr.
- Ladson–Billings, G. (1989): A tale of two teachers: Exemplars of successful pedagogy for black students. Paper presented at the Tenth Anniversary Meeting of the College Board Council on Academic Affairs, New York, 4–5. May.
- Ladson–Billings, G. (1992): Culturally Relevant Teaching in Research. In C. A. Grant ed. *Multicultural Education*. London, Falmer Press, 106–122. p.
- Mohatt, G.–Erickson, F. (1981): Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. In Trueba, H.–Guthrie, G.–Au K. (eds.). *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, MA, Newbury House, 105–119. p.
- Moll, L. (1988): Some key issues in teaching Latino students. *Language Arts*, 65. 5. 465–472. p.
- Moore, D.–Davenport, S. (1988): The new improved sorting machine. National Center on Effective Secondary Schools, Madison.
- Oakes, J. (1988): Tracking. Can Schools Take a Different Route? *NEA Today*, Jan. 1988. 41–47. p.
- Oakes, J. et al. (1992): Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In Jackson, P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan, 570–608. p.
- Osborne, A. B. (1989): Towards and ethnology of culturally responsive pedagogy in small scale communities: Native Americans and Torrs Strait Islanders. *Educational Research Forum*, University of Pennsylvania, febr. 24–25.

- Peterson, J. (1989): Tracking Students by their Supposed Abilities Can Derail Learning. *American School Board Journal*, 176. No. 5. May. 1989. 38.
- Ramirez M.–Castaneda A. (1974): *Cultural Democracy, Dicontinuous Development and Education*. New York, Academic Press.
- Sadker, M. P.–Sadker, D. M. (1991): *Teachers, Schools and Society*. New York, McGraw-Hill.
- Shulman, L. (1987 a): Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1–22. p.
- Shulman, L. (1987 b): Assessment for teaching: An initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69, 1, 38–44. p.
- Sirotnik, K. A.–Oakes, J. (1990): Evaluation as critical inquiry: School improvement as a case in point. *New Directions for Program Evaluation*, 45. 37–59. p.
- Slavin, R (1980): Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, Summer 1980, 315–342. p.
- Slavin, R. (1987): *Cooperative Learning: Student Teams*. National Education Association, Washington DC.
- Slavin, R. (1989): Research on cooperative learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership*, 47. no. 4. Dec. 1989–Jan. 1990. 52–54. p.
- Sleeter, C. E.–Grant, C. A. (1994): *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York, Maxwell, Macmillian International.
- Welner, K.–Oakes, J. (1996): (Li)Ability Grouping: The New Susceptibility of School Tracking Systems to Legal Challenges. *Harvard Educational Review*, vol. 66. no. 3. 451–470. p.
- Wenzlaff, T. L.–Throu, M. A. (1995): The Role of Teachers in a Cross-Cultural Drama. *Journal of Teacher Ed.* No. 5. 334–343. p.
- Witkin, A. H. et al. (1977): Field-dependent and field-independent cognitive styles and the educational implications. *Review of Educational Research*, 47. 1–64. p.