

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](#).

Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók

Az 1989–90-es politikai fordulatot követően a kelet-közép-európai országokban a nemzeti kisebbségek problémája az egyik legégetőbb kérdés. Pontos statisztikai adataink nincsenek, becslések szerint azonban a Magyarországon élő kisebbségek a népességnek körülbelül 10%-át alkotják. Ennek valamivel több mint a fele a cigány etnikumhoz tartozik. E számadatok ismeretében figyelemre méltó, hogy a kisebbségek oktatásával milyen keveset foglalkoztak az elmúlt években. Kozma (1993) szerint a kommunista országok úgynevezett internacionalista nevelést folytattak, amelynek elsődleges célja – az egyenlőség szlogenje mögött – a különbségek eltüntetése volt. Bár a hatvanas-hetvenes évektől kezdődően az enyhülés légkörében a nemzetiségi oktatás lehetőségei nőttek, a fentebb említett koncepció alapján véve nem változott, s ez napjaink nem kielégítő kisebbségi oktatási helyzetére vezetett. Gyakorlatilag egyetlen magyarországi kisebbség sincs, amely ne küszködne oktatási gondokkal.

A történeti nemzetiségek esetében a nemzetiségi iskoláztatás az elmúlt években a két tannyelvű oktatás valamely formájának megteremtését jelentette. Emellett, hogy az iskolák sikeressége a kisebbségi nyelv életben tartása szempontjából is megkérdőjelezhető, komoly problémát jelent, hogy a kisebbségi kultúrák más elemei nincsenek jelen az oktatásban. A cigányságot évtizedeken keresztül csak hátrányos helyzetű társadalmi csoportnak tekintették, s ebből következően az iskola feladata csupán a „felzárkóztatás” volt. Ez a gondolatmenet hatással van a jelenlegi oktatáspolitikai elképzelésekre is: bár a cigányságot már etnikumként tartják számon, az őket érintő oktatási programok elsősorban ismét csak a hátrányos helyzet leküzdését tűzik ki célul, amely fontos, de egyoldalú megközelítés. Ritkán kerül szóba a kultúra és a nyelv közvetítésének, illetve megtartásának gondolata (Forray, 1993). Végezetül pedig az egyik legsúlyosabb problémát az jelenti, hogy sem a többségi, sem a kisebbségi gyerekek nem kapnak iskolázásuk során elegendő információt a velük együtt élő különböző kultúrákról, így segítséget sem a többkultúrájú társadalomban való élethez.

A multikulturális nevelési koncepciók ismertetésével fel kívánjuk hívni a figyelmet a téma pedagógiai fontosságára, illetve a megközelítésmódok differenciáltságára, abban a reményben, hogy az ismertetendő törekvések és eljárások előbb-utóbb a magyar oktatáspolitikában is megjelennek.

Dolgozatunkban a kulturális kisebbségek nevelésének egyik modelljét ismertetjük, amely – megítélésünk szerint – meghonosodóban van Észak-Amerikában és Nyugat-Európában. A nyelvi, vallási és kulturális kisebbségek jelenléte nem nevezhető újdonságnak ezekben az államokban, a második világháborút követően azonban, bizonyos események eredményeképpen (a gyarmatbirodalmak felbomlása, Európa integrációja, a tudományotechnikai fejlődés bizonyos hatásai) a kisebbségek és a többségi csoporttal való együttélésük problémái az érdeklődés középpontjába kerültek. Ennek oka az, hogy a nyugat-európai nemzetállamokban a fentebb említett események hatására bekövetkező „újkori népvándorlás” addig ismeretlen problémák elé állította a társadalmakat. A „multikulturális nevelés” modellje e problémákra adandó válaszlehetőségként jelent meg. A teljesség kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy a multikulturális nevelés, történetéből következően, elsősorban az újonnan érkező bevándorlók, illetve a kasztszerű kisebbségek oktatásával

nevelésével foglalkozik. Az úgynevezett történeti nemzetiségek vagy autonóm kisebbségek oktatása külön témakör a szakirodalomban, mivel e kisebbségek a társadalmi integráció más fokán állnak, s az oktatással szemben támasztott elvárásaik is nagyban különböznek a kasztszerű kisebbségeiktől (Churcill, 1986).

(A multikulturális nevelés rövid története) A gyarmatbirodalmak felbomlása a legérzékenyebben kétségkívül Angliát érintette. Óriási veszteségeik mellett az ötvenes, hatvanas években a gazdaság szerkezeti átalakítása miatt a szigetország munkaerőhiányban szenvedett, amelynek leküzdésére a volt gyarmatok lakóinak bevándorlását támogatták. A britek számára nem várt sokkot okozott azonban, hogy míg eddig ők terjesztették kultúrájukat, most hirtelen fogadóországgá váltak: milliók özönlöttek be a nyugat-indiai szigetvilágból, az indiai szubkontinensről és a Távol-Keletről. A felkészületlenség hamarosan szociális, gazdasági és politikai konfliktusokra vezetett (Klein, 1993). Az oktatás terén a hatvanas évekre nyilvánvalóvá vált, hogy a bevándorlók gyermekeinek alacsony a teljesítménye. Ez két okból is különösen érzékenyen érintette a gyarmatokról érkezetteket: egyrészt Angliába való bevándorlásuk egyik célja éppen az volt, hogy gyermekeik jó minőségű oktatást kapjanak (ez idő tájt az angol oktatási rendszer igen jó hírben állt, ellentétben a volt gyarmatok erősen szelektív, elitista oktatási rendszereivel). Másrészt a gyermekek iskolai kudarca egész bevándorlásuk sikertelenségének szimbólumává vált. Amíg csak munka- és lakóköri körülményeik voltak az átlagosnál rosszabbak, reménykedhettek benne, hogy a következő generáció túllép e problémákon, s megindul a társadalmi felemelkedés útján. Az iskolai kudarcok fényében azonban e remények is megghiúsulni látszottak. S míg a brit társadalom e kudarcok okát leginkább a gyerekek „veszélyeztettségében”, problémásságában látta, a színes bőrűek iskolai diszkriminációra panaszkodtak (Klein, 1993). A hatvanas évek politikai és közéleti klímája, az angol liberális szellemi tradíciók és a meglehetősen nagy tanári szabadságot nyújtó oktatásirányítási rendszer lehetősége adott a kísérletezésre. Így Nagy-Britanniában a multikulturális nevelés kialakulása elsősorban egyéni, tanári kezdeményezésekre vezethető vissza, amelyeket hamarosan felkaroltak a pedagógusok különféle szakmai-érdekvédelmi szervezetei (Banks, 1992). Ennek következtében bizonyos elképzelések, elméletek és ötletek gyorsan terjedtek, s igen népszerűvé váltak. A multikulturális nevelés eme első szakasza a hetvenes évek végéig, a nyolcvanas évek elejéig tart. Ez az irányzat szellemiségében liberális, alapelvei közé tartozik a különböző kultúrák egyenértékűségének elismerése és elfogadása. Ez a kulturális sokszínűség ünneplésének korszaka. A bevándorló gyerekek alteljesítésének okát leginkább abban látják, hogy a gyerekek kultúráját nem értékelik (sem ők maguk, sem brit társaik) elég pozitívan, ez pedig szegényes énképre és ezáltal a teljesítmény romlására vezet. Ezen elképzelésnek megfelelően az oktatásbeli változtatások középpontjában a tantervi átalakítások állnak (a kisebbségi kultúra integrálása a tananyagba). Tantervi változtatásokat sürgetnek azok a feltételezések is, amelyek szerint e változtatások az előítéletek leküzdését is elősegítik (Grinter, 1992; Klein, 1993).

A hetvenes évek végére, illetve a nyolcvanas évek elejére, jórészt az elképzelések iskolai alkalmazásának tapasztalatai alapján, nyilvánvalóvá váltak az elmélet hiányosságai. A multikulturális nevelés erőteljes kritikája azonban nem a már meglévő modell továbbfejlesztését tűzte ki célul, hanem egészen eltérő ideológiai alapokról indulva, a kisebbségek oktatásának-nevelésének új formáját próbálta kialakítani. Az irányzat antirasszista nevelés néven vált ismertté. Képviselői elsősorban neomarxista filozófiai beállítottságuk és

radikalizmusuk által határolták el magukat a multikulturális nevelés képviselőitől. Nézőpontjuk szerint a multikulturális nevelés a következő hiányosságokat mutatja fel.

– Az elmélet középpontjában a kisebbségi csoportok problémássága (hátrányos helyzet, különböző nyelv, negatív énkép stb.) áll. Ezzel akaratlanul is ők válnak a társadalom szemében felelőssé saját helyzetükért, míg a figyelem elterelődik a többségi csoport rasszista beállítottságáról, ami végső soron az etnikumok problémáinak okozója.

– Egyoldalú kultúrára irányultság, a hatalmi viszonyok és a politikai problémák elhanyagolása.

– Az előítélet csökkentése elsősorban az egyén szintjén jelent meg célként. Ez azonban nem elég az intézményes diszkrimináció és a társadalom szerkezetébe beleíródott rasszizmus leküzdéséhez.

E kritikából kiindulva az antirasszisták a tanterv és a taneszközök módosításai mellett szorgalmazták az iskolák ethoszának átalakítását, a gyerekek faji és politikai tudatosságának növelését, a tanári viselkedéskultúra, a tanítási módszerek és az értékelés módszereinek felülvizsgálatát és átalakítását (Grinter, 1992; Fyfe, 1993). Mivel az antirasszista nevelés kritikája – legalábbis részben – jogos volt, újonnan kialakított elképzeléseik pedig hasznosnak látszottak, az irányzat népszerűsége tett szert, s megjelent az iskolákban is. Míg azonban a multikulturális nevelés képviselői hajlandók voltak az antirasszisták kritikáját elfogadni, s elméletüket ennek megfelelően bizonyos pontokon átalakítani, addig az antirasszista nevelés képviselői – elsősorban ideológiai okokra hivatkozva – ragaszkodtak a két irányzat összeférhetetlenségéhez. Anglia szakmai elitje a mai napig megosztott e kérdést illetően, bár a jelen tendenciák a multikulturális és az antirasszista nevelés integrálása irányába mutatnak (Fyfe, 1993). Egyes vélemények szerint az iskolai gyakorlatban a két irányzat nem is igen különböztethető meg egymástól (Leicester, 1986).

Az Egyesült Államokban a multikulturális nevelés története, jórészt a történelmi háttér különbözőségéből eredően, eltér attól, ami Angliában megvalósult. Az Egyesült Államok mindig is multietnikumú országnak számított, angolszász kulturális orientációja ugyanakkor kétségsbevonhatatlan. Így, bár itt a különböző kisebbségek gyakorlatilag az állam megalakulása óta jelen vannak, helyzetük sok hasonlóságot mutat „Európa újkori népvándorlóival”. A XIX. század végétől egyes kisebbségek jogi státusa folyamatosan javult, s ennek következtében ők is, csakúgy, mint a Nyugat-Európába bevándorlók, olyan iskola kapuján kopogtattak, amelyet nem ismertek, s ahol az ő oktatásuk-nevelésük problémájával sem találkoztak még soha. A század elejétől találkozhatunk szórványos kísérletekkel, amelyek a különböző etnikumok iskoláztatását hivatottak fejleszteni, illetve a domináns és a kisebbségi csoportok kapcsolatát próbálják javítani (Banks, 1993; Gollnick és Chinn, 1986). A multikulturális nevelés azonban jelen formájában itt is a hatvanas években jelenik meg, méghozzá szorosan kapcsolódva a polgárjogi mozgalmakhoz (Banks, 1992). Ennek egyik következménye az, hogy a multikulturális nevelés fogalma az Egyesült Államokban tágabban értelmezett, mint Nagy-Britanniában, és sokkal szorosabban kötődik olyan problémákhoz, mint az alacsony társadalmi státusú családokból származó gyerekek vagy a lányok mint kisebbségi csoport oktatásának-nevelésének problémái. A multikulturális nevelés képviselői az Egyesült Államokban nagyjából egységes csoportot alkotnak, s nézetkülönbségeik inkább pragmatikus, mint ideológiai jellegűek. Banks (1993) szerint az Egyesült Államokban jelen levő irányzatokat a következőképpen osztályozhatjuk: tantervi átalakításokat szorgalmazó, a teljesítmény növelését célzó, a személy- és csoportközi kapcsolatok javítását elősegítő irányzatok.

A következőkben az említett irányzatokat a jellemző oktatáspolitikák szempontjából összefoglalva ismertetjük.

(A kisebbségi oktatáspolitikai kialakulását befolyásoló tényezők) A tényezők két nagy csoportjától függ, hogy a kulturális pluralizmus szemlélete a törvényhozás szintjén megjelenik-e, illetve hogy a multikulturális oktatáspolitikai koncepciók kialakulnak-e. Egyrészt a kisebbség bizonyos jellemzői — száma, földrajzi elhelyezkedése, szociális helyzete — befolyásolják az adandó oktatáspolitikai válaszokat. Emellett döntő jelentőségű, hogy maga a kisebbség megfogalmazza-e saját céljait, ezen belül az oktatásra vonatkozókat is (Churchill, 1986), mert a multikulturális oktatáspolitikai kialakulásához szükség van a kulturális identitás megőrzésének igényére.

Bizonyos esetekben (első generáció, politikai helyzet) az etnikumok asszimilációra törekedhetnek. Ekkor minimális nyomás sem nehezedik a domináns etnikumra. Érdeemes megjegyezni, hogy a kisebbség asszimilációs erőfeszítései az esetek többségében sikertelenek: bár készen lennének feladni kultúrájuk nagy részét, a többség általában nem fogadja be őket, így a kialakuló szegregáció következtében az identitás és az identitás megőrzésének célja erősödhet.

Az igények megfogalmazása azonban önmagában véve kevés: ha a kisebbség minimálisan sem részesül a politikai hatalomból, illetve képviselői nincsenek jelen a döntéshozás megfelelő szintjein, még a célok megfogalmazására sincs lehetőség, nem is beszélve a megvalósításokról.

A domináns csoport, vagyis a befogadó ország válaszreakcióit is több tényező határozza meg. Szerepük van ebben a nemzetiségi és oktatáspolitikai tradícióknak, az éppen uralkodó ideológiai klímának, a nemzetközi kööttségeknek, valamint a mindenkor politikai és gazdasági helyzet következtében kialakuló társadalmi nyomásnak. Nagy jelentőségű az a tény, hogy az etnikum jelenlétét időlegesnek vagy állandónak tekintik-e (Churchill, 1986).

Amíg egy népcsoport jelenlétét egy államban időlegesnek tekintik, addig multikulturális oktatáspolitikai nem alakulhat ki, mivel a domináns csoport nem számol több kultúra együttélésével a jövőben. Ilyen esetekben gyakori, hogy a fogadóország lehetővé teszi a bevándorló etnikum nyelvén az iskolázást, s az anyaországban releváns ismereteket próbál közvetíteni, olykor akár az anyaországból importált tanárok segítségével is. Az ilyen iskoláztatás célja, hogy az anyaországi életre és az ottani társadalomban való funkcionálásra készítsen fel. E gyakorlat azonban az esetek nagy többségében szegregációra vezet: a hazatérés elmarad, az integrálódáshoz szükséges feltételek pedig hiányoznak, mind a kisebbség, mind a domináns etnikum részről. E gyakorlatra példát a hatvanas-hetvenes években néhány nyugat-európai ország szolgáltat, mint például Hollandia és a Német Szövetségi Köztársaság (Appel, 1988; Churchill, 1986).

A multikulturális nevelés alanyaira, a különböző etnikumokra jellemző, hogy nem áll rendelkezésükre elegendő politikai eszköz érdekeik érvényesítésére. Ezért esetükben még inkább, mint a történelmi kisebbségek esetében, az aktuális oktatáspolitikai koncepciót a domináns csoport nézetei határozzák meg. Multikulturális oktatáspolitikai általában akkor valósul meg, ha egy kisebbség eljut arra a szintre, hogy saját célokat fogalmazzon meg az oktatás-nevelés terén. Ezzel elkülöníti magát a többségi csoportban jelen levő más, különleges csoportoktól, amilyenek például a fogyatékosok és a hátrányos helyzetűek. Emellett a domináns etnikumnak el kell ismernie a kulturális és nyelvi különbözőséget

mint olyan tényezőt, amely befolyásolja az oktatás-nevelés folyamatát, de nem szabad a kulturális különbségeket nyelvi vagy szociális deficitként értelmezni. A kulturális különbségeket úgy kell tudomásul venni, hogy azokkal együtt élni nehéz, de ezt az együttélést a kisebbségnek és a domináns etnikumnak is meg lehet és kell tanulnia.

Ennek megfelelően a multikulturális oktatáspolitikák, nagy vonalakban megfogalmazva, egyrészt a kisebbségi tanulók teljesítményének növelését, másrészt a különböző etnikumok közötti kapcsolatok javítását tűzik ki célul. A célok elérése érdekében az oktatáspolitikai koncepciók a következő kérdéseket érintik: az iskola kultúrája, a tanterv és a taneszközök, tanítási módszerek, az értékelés módszerei (Fyfe, 1993; Roberts és Massey, 1993; Klein, 1993; Cummins, 1988).

Egy-egy oktatáspolitikai útmutató a különböző problémákat természetesen különböző mélységben tárgyalja.

A törvények és az oktatáspolitikai programok megszavazása önmagában még nem szavatolja az iskolai gyakorlat gyökeres átalakulását. A multikulturális programok gyakorlati alkalmazásának sikeressége lényegében külső és belső tényezőktől függ (Klein, 1993). A helyi politikai és szakmai vezetés, a médiák és a szülők támogatása, az anyagi források és a továbbképzési lehetőségek megteremtése a külső tényezőkhez tartozik. Belső tényező a programban részt vevő tanárok szakmai tudása, személyisége és elkötelezettsége a program mellett, valamint a többi tanár jóindulata a tervezettel szemben. Ezenkívül világossá kell tenni mind a diákok, mind a tanárok számára, hogyan befolyásolja jövőjüket a program sikeres teljesítése (előléptetések, munkalehetőségek, sikeres felvételi stb.).

E rövid leírásból is kitűnik, hogy a multikulturális oktatáspolitikák gyakorlati alkalmazásának sikeressége lényegében ugyanolyan feltételekhez kötött, mint bármely más iskolai változtatásé (Fullan, 1991). Problémát jelenthet azonban a konszenzus magas szintjének szükségessége, amely – a kérdés ellentmondásos megítélését figyelembe véve – nehezen elérhetőnek látszik.

(Az iskola kultúrája) Az iskola kultúrájának és ethoszának a kérdése a multikulturális neveléssel összefüggésben az antirasszista nevelési irányzat hatására jelent meg. Világossá vált, hogy a tanórán végrehajtott változtatások keveset érnek, ha az iskola atmoszférája összességében intoleráns marad a kisebbségi kultúrákkal szemben.

Az iskola pozitív atmoszférájának kialakítása egyrészt az iskola materiális kultúrájának megteremtését jelenti. Ennek jelentősége különösen nagy azoknak az iskoláknak az esetében, ahol a diákok nagy része kisebbségi. Az épület tisztán tartása, a terem barátságossá tétele, a berendezési tárgyak ízléses és kényelmes volta arról árulkodik, hogy az ott tanulók és dolgozók fontosak. Az iskola materiális környezetének rendben tartása természetesen nem garantálja a benne folyó munka sikerességét. Ugyanakkor a materiális elhanyagoltság legtöbb esetben szimbolizálja a közönyt, amely az adott iskolára mint intézményre jellemző. Bár a málló falakat és a kopott padokat gyakran a rendelkezésre álló anyagi eszközök szűkösségével indokolják, feltűnő, hogy ezek a problémák leggyakrabban olyan iskolákban jelentkeznek, ahol a kisebbségi gyerekek aránya magas (Klein, 1993).

Egy iskola kulturális sokszínűségének hitelessége szempontjából fontos a kisebbségi tanárok számaránya a pedagógusok között. A kisebbségi tanárok egyrészt szerepmódként jelennek meg a kisebbségi diákok szemében, másrészt gyengíthetik azokat a sztereotípiákat, miszerint a kisebbséghez tartozókból nem lesznek értelmiségiek. Ugyanakkor

kiemelkedő szerepük lehet a szülőkkel való kapcsolattartás szempontjából is, különösen akkor, ha a szülők nem vagy nem jól beszélnek az iskola, a domináns etnikum nyelvét.

Az iskola ethoszát tárgyaló munkák középpontjában a gyerekek rasszista jellegű konfliktusainak kezelése áll (Klein, 1993; Tomlinson, 1990; Zec, 1993). Az iskola területén előforduló konfliktusokról listákat készítettek (például Tomlinson, 1990), amelyek a gúnyolódástól a tettelegességig a bántalmazás minden formáját magukban foglalják. A jelenlegi elképzelések szerint az incidensek ilyen formáit nem szabad megtűrni az iskolában. Rutinjáráásokat kell kidolgozni a konfliktusok megszüntetésére, ugyanakkor figyelmet kell fordítani a diákok attitűdjeinek átalakítására. Ellenkező esetben a büntetések eredményeképp a diákok csak az iskolában tartózkodnak a rasszista megnyilvánulásoktól (Zec, 1993).

A multikulturális nevelési programok sikeressége szempontjából az is fontos, hogy az iskola jó kapcsolatot tartson fenn a helyi közösségekkel. Ez egyrészt a szülő bevonását jelenti az iskola tevékenységeibe, másrészt a tanárok folyamatos tájékoztató, kapcsolatteremtő tevékenységét. Ugyanakkor lehetővé kell tenni, hogy maguk a szülők is véleményt mondhasanak és befolyásolhassák gyermekük iskolázását.

Mivel a különböző etnikumok gyakran külön vallási közösségeket is alkotnak, s vallási gyakorlatuk hétköznapi életvitelüket is befolyásolja, fontos, hogy az iskola rugalmas és toleráns legyen e csoportok szokásaival kapcsolatban, valamint lehetőséget nyújtson a fiúk és a lányok külön nevelésére, ha erre igény van (Gollnick és Chinn, 1986; Klein, 1993).

(A tanterv átalakítása és a taneszközök) A tantervi változtatások szükségessége nagyon korán nyilvánvalóvá vált a multikulturális nevelés képviselői számára. Ennek több oka is van. Egyrészt a kisebbségi kultúra jelenlétének hiánya, esetleg hibás tények közlése – ez a tantervben szembeötlő, könnyen felismerhető és viszonylag könnyen korrigálható. Másrészt a multikulturális nevelés kezdeti szakaszát áthatotta az az optimista, bár kissé leegyszerűsített nézet, miszerint több és helyes információ szolgáltatása az előítéletek csökkenését és eltűnését eredményezi (Gollnick és Chinn, 1986). Emellett a kisebbségi kultúra tantervbe való integrálásától a kisebbségi gyerekek önértékelésének javulását várták. Ilyen megfontolásokból került sor a hatvanas-hetvenes években a tantervek tényanyaggal való bővítésére. Később kifinomultabb nézetek jelentek meg, amelyek szerint nemcsak a kisebbségekről szolgáltatott információ mennyiségét kell növelni, hanem a tanterv egész szemléletét is multikulturálissá kell alakítani.

A tantervátalakítás jelenlegi irányzatait Banks (1993) foglalja össze: az irányzatok célja a tanulók horizontjának bővítése, pozitív attitűdök kialakítása más kultúrákkal szemben mind a kisebbségi, mind a többségi diákok esetében, s a tanterv relevánssá tétele a kisebbségi diákok számára. E célok elérése érdekében az irányzatok különböző mértékű és természetű változtatásokat javasolnak a tantervben.

A hozzájárulás szemlélete (contribution approach) a tantervátalakítás legegyszerűbb és leggyakrabban alkalmazott formája. A tradicionális tantervet gyakorlatilag érintetlenül hagyja, ezenfelül azonban hozzáteszi, mintegy „hozzáragasztja” egy-egy etnikum hőseit, ünnepeit, szokásait vagy különleges eseményeit. Ezeket a témákat gyakran a tanterv többi témájától elszigetelten, egy bizonyos napon vagy egy héten tárgyalják. A témák elszigetelése és az információk egyébként is korlátozott jellege azt eredményezheti, hogy a tanulók a kisebbségi kultúrát nem természetes másik megközelítésként értékelik, hanem

mint valami egzotikumot, illetve olyasmit, ami a többségi kultúrához képest másodlagos, a normálistól eltérő.

Valamivel kifinomultabb a kulturális bővítés szemlélete (cultural additive approach), de, mint ahogy az elnevezés is sugallja, ez az irányzat még mindig egy szerkezetében változatlan kurrikulum bővítését jelenti. E bővítések azonban már szélesebb skálán mozognak: kisebbségekkel kapcsolatos fogalmakat és problémákat, illetve szociális és politikai kérdéseket is érintenek. A kisebbség mint témakör elszigetelten jelenik meg a tantervben: külön könyv, fejezet vagy kurzus formájában. Az irányzat kritikussai a megközelítés fő hiányosságaként az Európa-centrikus szemlélet változatlanságát emelik ki. Ilyen perspektívából a tények és összefüggések bármilyen széles skálájának ismerete sem garantálja a kulturális pluralizmus szemléletének kialakulását a diákokban.

Az átalakítás szemlélete (transformation approach) minőségileg különbözik az előző két irányzattól. Mind a tanterv tartalmát, mind szerkezetét átalakítja, s a diákokat arra ösztönzi, hogy különböző fogalmakat, problémákat és eseményeket különböző szempontból vizsgáljanak és elemezzenek.

A döntéshozás és társadalmi felelősségvállalás szemléletét tartják a tantervi átalakítások legösszetettebb formájának. Az átalakítás szemléletének minden elemét tartalmazza, emellett célul tűzi ki a tanulók politikai tudatosságának növelését és szociális igazságérzetük kialakítását. Ezek alapján később a diákoknak képesnek kell lenniük megfelelő társadalmi döntéseket hozni és a pluralizmus értékeinek megfelelően cselekedni.

Mint láttuk, a négy irányzat a történeti fejlődésben egymásutániséget mutat, s különböző fejlettségi szintűnek is tekinthető. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanterv átalakítását minden esetben azonnal a döntéshozás és társadalmi felelősségvállalás szemléletével kellene kezdeni. A szakirodalom szerint a tanterv átalakítását – mint minden más változtatást – érdemes kis lépésekkel kezdeni: az idegen kultúra népszerű elemeivel való ismerkedés kezdetben sokkal kevésbé „riasztó” a domináns etnikum gyerekei számára, mint a radikális szemléletváltás, amely gondos előkészítés nélkül könnyen ellenállást válthat ki a pluralista szemlélet fejlesztése helyett. Tehát a szakaszok gyakorlatilag egymásra épülnek, nem is beszélve arról, hogy a hétköznapi, tanítási gyakorlatban gyakran összefonódva jelennek meg.

A taneszközök kérdése szorosan kapcsolódik a tanterv átalakításának problémájához. A taneszközöknek azonban nemcsak a tantervi változásokat kell tükrözniük, hanem lehetőleg elfogulatlan képet is kell adniuk a különböző kultúrákról. Gollnick és Chinn (1986) foglalta össze a taneszközökben fellelhető torzítások típusait. Ezek egyik leggyakoribb típusa a kihagyás. Ez a jelenség arra utal, amikor bizonyos kultúrák kimaradnak a taneszközökből, vagy fontosságukhoz mérten jelentéktelen mértékben vannak képviselve. A sztereotipizálás esetében a kulturális csoport ugyan reprezentálódik a taneszközökben, de csak meghatározott jellegű szituációkban, s ezekben is csak bizonyos tradicionálisan neki tulajdonított szerepekben. A szituációk és a szerepek megfelelnek a domináns kultúrában a kisebbségről kialakított közhelyeknek. Szelektivitás és egyensúlyfelbomlás jön létre akkor, ha egy téma bemutatásakor a taneszközök egyértelműen valamely nézőpont, rendszerint a többségi kultúra dominanciáját sugallják. A valóságáhtlenség általában a kisebbség történetének és mindennapi életének pontatlan bemutatását jelenti. Bár a valóságáhtlenség ábrázolás mögött sokkal gyakoribban áll az alkotók félreinformáltsága, mint a félrevezetés szándéka, a hatás gyakorlatilag ugyanolyan káros. A fragmentáció és az izoláció arra a jelenségre utal, amikor a kisebbségről szóló bekezdéseket, fejezeteket, anyagrészeket stb. egyszerűen hozzáteszik a már meglévő részekhez, bármiféle integrálás nélkül. Az

izolációnak fizikai megjelenési formái is lehetnek, például függelékbe helyezés, apró betűvel szedés. Végezetül meg kell említenünk a nyelvi részrehajlás jelenségét, amely elsősorban a nemek egyenlőtlenségét érinti, s a nyelvtani nemet megkülönböztető nyelvekben jelentkezik. A különböző etnikumok esetében leginkább a taneszközökben szereplő személyek névválasztásának jellegzetességeit szokás megemlíteni.

Bármennyire is fontos azonban, hogy megfelelő taneszközök kerüljenek a gyerekek kezébe, nem tisztíthatjuk meg ezeket teljes mértékben az előítéletek és a torzítások minden fajtájától. Azon túl, hogy a gyakorlatban nagyon is nehéz lehet meghúzni a határvonalat valósághű és hamis ábrázolás között, a cenzúra szélsőségesen szigorú formája a szabad, pluralista társadalom alapelveinek is ellentmond. Továbbá ahhoz, hogy a gyerekek felnőttként kritikusan tudjanak viszonyulni a sajtóból és más különböző médiákból áradó információhalmazra, inkább az előítélet, a diszkrimináció, a fajgyűlölet stb. témáinak körültekintő feldolgozására van szükség, mint e jelenségek eltitkolására. Így, bár a rasszizmus szélsőséges és durva formáit nem tűrhetjük meg a taneszközökben, az esetek nagy többségében a helyes felhasználás előnyösebb a pusztá cenzúrázásnál (Klein, 1993).

(Tanítási módszerek és értékelés) A diákok szemléletének alakulása szempontjából a legfontosabb események valószínűleg az osztályteremben történnek. A tanár–diák viszony és a diákok egymás közötti interakciói, a tanterv és a taneszközök felhasználása, a teljesítmény mérésének módszerei sokkal inkább befolyásolják a tanulás eredményességét és a különböző kultúrákkal szemben kialakuló attitűdöket, mint a törvények egymagukban vagy a tanterv tartalma. Ezekben a folyamatokban kulcsfontosságú szerepe van a tanároknak. Gyakori megfigyelés, hogy a tanárok diszkriminálnak a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekekkel szemben (Bennet, 1990; Klein, 1993). A diszkrimináció megnyilvánulhat beskatulyázásban vagy a tanár interakciós szokásaiban. Sok tanár több figyelmet fordít a domináns etnikum gyermekeire: magasabbak a velük szemben támasztott követelményei, többször lép velük interakcióba, feltett kérdéseikre részletesebb válaszokat ad, s gyakrabban dicséri őket. Ezzel szemben a kisebbségi gyerekekkel kevesebbet kommunikál, kérdéseikre gyakran egyáltalán nem válaszol vagy nem kielégítő válaszokat ad, s ha kérdéseket tesz fel nekik, az egyszerűen a tényanyag visszakérdezését jelenti. Emellett kevesebbet dicséri és többet bünteti őket. A tanárok többsége nincs tudatában ennek a gyakorlatnak. Az egyetlen módja az ilyen típusú diszkrimináció leküzdésének, ha a tanár folyamatosan reflektál saját viselkedésére, s a kollégák megfigyeléseit is segítségül hívhatja (Klein, 1993).

Emellett kívánatos lenne, hogy a tanárok ismerjék az általuk tanított diákok kultúráját: értékrendjüket, kommunikációs szokásaikat. Bár az ismeretek önmagukban nem garantálják a diszkriminációtól mentes viselkedést, hiányuk – még a legjobb szándék mellett is – könnyen félreértésekre vezethet, amelyek negatívan befolyásolják a gyermek iskolai megítélését és ezáltal beilleszkedésének sikerességét, teljesítményét (Bennet, 1990; Gollnick és Chinn, 1986).

A tanítási módszerek kapcsán mindenképp meg kell említenünk a kooperatív tanulás gyakorlatát. A kooperatív tanulás kialakulását és fejlődését igen nagymértékben köszönheti a multikulturális nevelésnek. Először ugyanis különböző etnikumú gyerekek viszonylatában alkalmazták egymással szembeni előítéleteik csökkentése céljából. A kooperatív tanulás mint módszer azóta már függetlenedett a multikulturális neveléstől, s bármilyen összetételű gyermekcsoport szociális készségeinek fejlesztésekor használják.

Megőrizte ugyanakkor jelentőségét a különböző etnikumú gyerekek oktatásában és nevelésében mint az előítéletek csökkentésének egyik lehetséges eszköze. A kooperatív tanulás gyakorlatáról ad részletes leírást Clarke, Wideman és Eadie (1990), míg a módszer kialakulásáról, elméleti háttéréről és a kisebbségi gyerekekkel kapcsolatos alkalmazásáról Singh (1992), Aronson és Thibodeau (1992) és Slavin (1992) számol be.

A multikulturális nevelés szakirodalmában kiütemezett helyet foglal el a kisebbségi gyerekek teljesítményének mérése, értékelése. Vizsgálatok sorozata bizonyítja, hogy az értékelés esetükben elsősorban a szelektálás funkcióját tölti be (Klein, 1993; Tomlinson, 1981, 1992).

Az informális tanári értékelés a „skatulyázás”, amely a tanár előítéletei és sztereotípiái miatt veszélyes. Negatív hatása az értékelés esetén még szembetűnőbb, mint az interakciók során. A problémát nehezíti, hogy a tanár az előítéleteit és a döntéseit könnyen megmagyarázhatja (soha nem tanul, akkor biztos most se tanult, ez csak véletlen stb.). Emellett a diákok előbb-utóbb igazodhatnak is a velük szemben támasztott elvárásokhoz, s így még nehezebb rámutatni a tanári ítéletek esetleges szubjektív, előítéletes voltára. Csakúgy, mint a tanítási módszerek esetében, itt is a reflektálás az egyetlen, ami segíthet.

A tantárgyi tesztek problémásak lehetnek abból a szempontból, hogy nem veszik figyelembe a tanulók kultúrspecifikus tanulási élményeit. Maga a tesztelés formája idegen és szokatlan lehet a diákok számára, s ez negatívan befolyásolhatja teljesítményüket. Ugyanakkor a tesztfeladatok megfogalmazása által is kerülhetnek bizonyos gyerekek hátrányba. Ha a feladat kontextusa idegen a tanulónak, vagy ha az ő kultúrájához tartozó egyének nincsenek reprezentálva, esetleg negatívan vannak ábrázolva a tesztben, az megzavarhatja a diákot a feladat megoldásában (Klein, 1993).

Különleges problémát jelent az, hogy a kisebbségi gyerekek gyakran olyan nyelven írják a teszteket, amely nem az anyanyelvük, s a nyelvtudásuk nem kapcsolódik össze két-nyelvű oktatási programokkal, így a probléma sikeres megoldására nem sok lehetőség van.

Végezetül a teszteredmények értékeléséről és felhasználásáról kell szót ejtenünk. Előfordul az is, hogy a kisebbségi diákoknak a formális tesztek során elért jó teljesítményét a tanárok nem veszik figyelembe. Csoportba osztáskor vagy iskolába való felvételkor előnyben részesítik a kevesebb pontot elért többségi gyerekeket, azzal az indoklással, hogy az eredmény csakis csalás, véletlen stb. következménye lehet (Klein, 1993). Az ilyen esetek egymás ellenőrzésével, vagy a törvénykezés segítségével küszöbölhető ki.

Bár a szakirodalom meglehetősen sokat foglalkozik a jelenlegi értékelési gyakorlat hiányosságaival, az igazán új és hatásosabb módszerek kidolgozása még várat magára.

(A kisebbségek oktatásának egyéb problémái) A törvényhozással kapcsolatban két további problémával kell szembesülnünk a kisebbségek iskolázása esetén. Az egyik a homogén kisebbségi iskolák, a másik pedig a pozitív diszkrimináció kérdése.

A jelenlegi demokratikus államok általában tartózkodnak attól, hogy az államilag finanszírozott közoktatási rendszeren belül homogén kisebbségi iskolákat tartsanak fenn, illetve ezeket támogassák (McLaughlin, 1987). Érvelésük szerint a kisebbségi iskolák létrehozása szegregációra vezet, vagy erősíti azt, mivel a különböző csoportok gyermekei számára nem adott a kontaktus lehetősége, így nem tanulják meg az etnikumok közötti érintkezés és kommunikáció sikeres formáit. Másrészt a kisebbségi gyerekek külön intézményben való „összegyűjtése” teljesítményüket is negatívan befolyásolhatja: ha a taná-

rok nem találják meg a megfelelő, speciális módszereket, saját iskolájuk inkább hátrányaik újratermelését, mint azok leküzdését szolgálja (Homan, 1992). Emellett a kisebbségi iskolák esetében a kulturális pluralizmus egyik paradoxonjával is szembetaláljuk magunkat: a pluralizmus elvei szerint a kisebbségeknek joguk van saját iskolájukhoz, sok kisebbség azonban iskolájában olyan értékeket közvetít(ene), amelyek szöges ellentétben állnak a létezését lehetővé tevő pluralizmus értékeivel (az iszlám iskolák és a nők, egyes felekezeti iskolák).

Ezzel szemben a szervezetenként önálló, homogén kisebbségi iskolák mellett is vannak érvek. Egy ilyen iskola könnyebben fel tudja vállalni a kisebbségi kultúra és nyelv megőrzésének feladatát, s nagyobb esélye van a sikerességre is. Az iskola kisebbségi volta megkönnyítheti a gyermekek, sőt az egész közösség kapcsolatba lépését egy a kultúrájától idegen intézménnyel. A kisebbségi iskolák létrehozásakor a leggyakrabban elhangzó érv az, hogy az etnikum gyermekeinek egy intézményben való oktatása lehetőséget nyújt különleges problémáik kezelésére. Sajnos, a jó szándék a gyakorlatban gyakran a visszájára fordul; a különleges problémák kezelésére nem kerül sor, s így az iskola valóban a hátrányos helyzetben tartás eszközévé válhat (Homan, 1992).

Az önálló, homogén kisebbségi iskolákkal szembeni fenntartások elsősorban a spontán módon, leggyakrabban a gettósodás következtében kialakult iskolák tapasztalatain alapulnak (Homan, 1992; vagy egy magyar példa: Forray, 1993). Míg azonban ezek az iskolák sok tanulással szolgálhatnak a homogén iskolák csapdájáról, nem lehetnek mérvadók a tudatosan létrehozott kisebbségi iskolák kérdésének megítélésében. Mint a londoni Loughborough School példája is mutatja, az ilyen intézmények nagyon is nagy sikerre számíthatnak. A Loughborough School adventista közösségek kezdeményezésre hozták létre színes bőrű gyerekek számára. Az Egyesült Királyság törvényeinek megfelelően finanszírozását az állam nem vállalja, így ez elsősorban adományokból és a tandíjból történik. Az iskola azonban olyan sikeresnek minősült, hogy jelen pillanatban válogathat az oda jelentkező (igen gyakran fehér!) gyerekek közül (Klein, 1993; Homan, 1992). Amint ez a példa is illusztrálja, az iskola sikeressége nem elsősorban azon múlik, milyen a kisebbségi és a domináns etnikum aránya az iskolában. Bárkik is látogassák az iskolát, sikerességét elsősorban iskolamenedzselési szempontok határozzák meg, valamint a helyi közösség, a helyi önkormányzat és az iskolában dolgozó diákok, tanárok attitűdjei. A gettók iskolái nem azért nem eredményesek, mert ott egy kisebbségben levő etnikum gyermekei tanulnak, hanem azért, mert az iskola munkakörülményei nem megfelelőek.

E szempontok figyelembevételével megállapíthatjuk, hogy az önálló, homogén kisebbségi iskolák létrehozása önmagában nem mond ellent a multikulturális nevelés elvének. Ha azonban az iskola vezetésével és menedzselésével kapcsolatos problémákat nem sikerül megoldani, a kezdeményezés könnyen a visszájára fordulhat.

IRODALOM

- Appel, R.: The language education of immigrant workers' children in the Netherlands. In: Skutnabb-Kangas, Cummins (szerk.): *Minority education: from shame to struggle*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1988.
- Aronson, E., Thibodeau, R.: A cooperative strategy for reducing prejudice. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): *Cultural diversity and the schools*, vol. 2. Falmer Press, London, Washington D.C., 1992.
- Banks, J. A.: Multicultural education: approaches, developments and dimensions. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): *Cultural diversity and the schools*, vol. 1. Falmer Press, London, Washington D. C. 1992.
- Banks, J. A.: Education and cultural diversity in the United States. In: Fyfe, Figueroa (szerk.): *Educa-*

- tion for cultural diversity. Routledge, London, New York, 1993.
- Bennet, C. I.: Comprehensive multicultural education. Theory and practice. Allyn and Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, 1990.
- Churchill, S.: The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1986
- Clarke, J., Wideman, R., Eadie, S.: Together we learn. Prentice-Hall Canada Inc., Scarborough, Ontario, 1990.
- Cummins, J.: From multicultural to anti-racist education: an analysis of programs and policies in Ontario. In: Skutnabb-Kangas, Cummins (szerk.): Minority education: from shame to struggle. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1988.
- Figueroa, P.: Cultural diversity, social reality and education. In: Fyfe, Figueroa (szerk.): Education for cultural diversity. Routledge, London, New York, 1993.
- Forray, R. K.: Új cigányiskolák és a pedagógusok. In: Phralipe, 1993/10.
- Fullan, M. G.: The new meaning of educational change. Cassel, New York, 1991.
- Fyfe, A., Figueroa, P. (szerk.): Education for cultural diversity. Routledge, London, New York, 1993.
- Fyfe, A.: Multicultural or anti-racist education: the irrelevant debate. In: Fyfe, Figueroa (szerk.): Education for cultural diversity. Routledge, London, New York, 1993.
- Gollnick, D. M., Chinn, P. C.: Multicultural education in a pluralistic society. Bell & Howell Company, Columbus, Toronto, London, Sydney, 1986.
- Grinter, R.: Multicultural or anti-racist education. The need to choose. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 1. Falmer Press, London, Washington D. C., 1992.
- Haydon, G. (szerk.): Education for a pluralist society. Philosophical perspectives on the Swann report. Institute of Education, University of London, London, 1987.
- Homan, R.: Separate schools. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 1. Falmer Press, London, Washington D. C., 1992.
- James, A., Jeffcoate: The school in the multicultural society. Harper & Row, London, 1981.
- Klein, G.: Education towards race equality. Cassel, London, 1993.
- Kozma, T.: Etnocentrizmus. In: Educatio, vol. 2., no. 2., 1993.
- Leicester, M.: Multicultural curriculum or anti-racist education: denying the gulf. In: Multicultural teaching, 1986/2.
- Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 1–4., London, Falmer Press, Washington D. C., 1992.
- McLaughlin, T. H.: Education for all and religious schools. In: Haydon (szerk.): Education for a pluralist society. Philosophical perspectives on the Swann report. Institute of Education, University of London, London, 1987.
- Roberts, A., Massey, I.: Managing change in schools. In: Fyfe, Figueroa (szerk.): Education for cultural diversity. Routledge, London, & New York, 1993.
- Singh, B. R.: Teaching methods that enhance human dignity, self-respect and academic achievement. In Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 2. Falmer Press, London, Washington D. C., 1992.
- Skutnabb-Kangas, T., Cummins, J. (szerk.): Minority education: from shame to struggle. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1988.
- Slavin, R. E.: Cooperative learning: applying contact theory in desegregated schools. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 2. Falmer Press, London, Washington D. C., 1992.
- Tomlinson, S.: The educational performance of ethnic minority children. In: James, Jeffcoate (szerk.): The school in the multicultural society. Harper & Row, London, 1981.
- Tomlinson, S.: Multicultural education in white schools. B. T. Batsford Ltd., London, 1990 a.
- Tomlinson, S.: Achievement, assessment and the school effect. In: Lynch, Modgil, Modgil (szerk.): Cultural diversity and the schools, vol. 1. London, Falmer Press, Washington D. C., 1990 b.
- Zec, P.: Dealing with racial incidents at schools. In: Fyfe, Figueroa (szerk.): Education for cultural diversity. Routledge, London, New York, 1993.