Torgyik Judit

Fejezetek a multikulturális nevelésből

Eötvös József Könyvkiadó

Torgyik Judit

Fejezetek a multikulturális nevelésből

Az Eötvös József Könyvkiadó pedagógiai és pszichológiai vonatkozású kiadványai

Stöckert Károlyné (szerk.)	Játékpszichológia (Szöveggyűjtemény)
Stöckert Károlyné	Személyiség-lélektan nevelőknek
Zilahi Józsefné és társai	Óvodai nevelés játékkal, mesével I–V. kötet
Zilahi Józsefné és társai	Óvodai nevelés játékkal, mesével. Nevelési program óvodák számára
Zilahi Józsefné	Mese-vers az óvodában
Zilahi Józsefné	Minőségügyi kiegészítés az Óvodai Nevelés Játékkal, Mesével című minősített óvodai programhoz
Mészáros István	Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány
Mészáros István	Magyar iskola: 996–1996. Előadások, cikkek, beszédek
Fehér Erzsébet	Preceptorok és tanítók. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből
Fehér Erzsébet	Tanítóképzőnk története. Sárospatak 1857–1997
Németh András–	Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei
–Boreczky Ágnes	Neveléselméleti és neveléspszichológiai bevezetés
Czike Bernadett (szerk.)	Bevezetés a pedagógiába (Szöveggyűjtemény)
Fehér Katalin	A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon
Pukánszky Béla–Zsolnai Anikó	Pedagógiák az ezredfordulón (Szöveggyűjtemény)
Kósa Éva–Vajda Zsuzsanna	Szemben a képernyővel. Az audiovizuális média hatása a személyiségre
Vajda Zsuzsanna–	A gyermekkor története (Szöveggyűjtemény)
–Pukánszky Béla (szerk.)	
Hegedűs László	Média-didaktika
Szafkóné Ács Márta	Tinédzserprotokoll
Lányi Katalin (szerk.)	Emlékkönyv Gyulai Ágost jubileumára. Szöveggyűjtemény 1946-ból
Ehrenhard Skiera	Egy antropológiai pedagógia alapvonásai
Boreczky Ágnes	Magyarországi családváltozatok 1910–1990
Szabó István	Pszichológia. Általános és személyiség-lélektani ismeretek
Szenczi Árpád	Neveléstani alapkérdések
Szenczi Árpád	Nevelés-lélektani alapkérdések. Az érzületi és a társas-lelkületi képességek kimművelése
Zsolnai Anikó	Kötődés és nevelés
Micklné Dévényi Mária–	Próbáld meg Te is! A Jenaplan alkalmazása az általános iskola
–Keményné Forró Andrea	alsó tagozatában
Szabolcs Éva–	Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új
–Mann Miklós (szerk.)	források
Szendi Emma	A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920–1938)
Szabolcs Éva–	Magyar neveléstörténeti tanulmányok II. Új szempontok, új
–Mann Miklós (szerk.)	források
Mikonya György	Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben
Pukánszky Béla (szerk.)	A XIX.–XX. század gyermekkorának története (Szgy.)
Karlovitz János–	Korszerű oktatástechnológia
–Karlovitz János Tibor	
Nahalka István–	Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései (Szgy.)
–Torgyik Judit (szerk.)	
Szabolcs Éva–Peter Gavora–	Angol–magyar–szlovák pedagógiai terminológiai szótár
–Larry Loech	
Kézi Erzsébet	Egy megvalósult klebelsbergi koncepció (A sárospataki Angol Internátus)
Krasznárné Erdős Felícia–	Tanulmányok az afázia témaköréből
–Feketéné Gacsó Mária	
Szabolcs Éva–	Gyermekkor: nézőpontok, narratívák
Golnhofer Erzsébet	

Torgyik Judit

Fejezetek a multikulturális nevelésből

Eötvös József Könyvkiadó
Budapest 2005

Lektorálta:
Karlovitz János Tibor

Oktatási segédanyag

ISBN 963 7338 26 8

A kiadásért felel:
az Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt. vezetője
Készült: 17,2 (A/5) ív terjedelemben
Megjelent: 2005. szeptemberben

Nyomda: Naszály Print Kft.

Felelős vezető: Dr. Hemela Mihályné

****

Tartalom

****

Előszó

Napjainkban fokozódó érdeklődés veszi körül a multikulturális nevelés kérdéskörét. Nem véletlenül, hiszen iskoláink heterogén társadalmi-kulturális környezetben működnek, s a gyermekek által az otthonról, a családból magukkal hozott norma-, érték- és szokásrendszer jellemzői nagyban maghatározzák tanulóink gondolkodását, viselkedését, érzelmi világát. A pedagógiai munka csakis a gyermekek, a fiatalok közvetlen társadalmi környezetének, kulturális miliőjének megismerésével válhat teljessé. Minél többet tudunk a gyermekeket befolyásoló szociokulturális tényezőkről, annál inkább megértjük tanulóinkat. Jelen kötet ehhez a célhoz viszi közelebb a társadalompedagógiai érdeklődésű olvasót, amely a következő témakörök, fejezetek mentén nyújt betekintést a multikulturális nevelés különböző vonatkozásaiba:

Kiindulópontként a kultúra sokféleségének, különböző elemeinek vizsgálata kínálkozik, megláttatva, hogy a különböző tradíciók, szokások, hagyományok és ünneplési rítusok mindig csak az adott kultúra keretei közt nyernek értelmet, kiemelve környezetükből, elveszíthetik mondanivalójukat, más esetekben értelmetlennek, kifejezetten furcsának tűnhetnek. A különbözőség, a sokféleség megértése és elfogadása az iskolai oktató-nevelő munka számára több fontos üzenetet rejt. A kulturálisan érzékeny iskola méltányolja az odajáró diákok és családjuk sajátos, egyedi kulturális értékrendszerét, miközben nem feledkezik meg a valamennyi ember számára közös humán szükségletek kielégítéséről sem.

A multikulturális nevelés, multikulturális társadalom címet viselő fejezetben sor kerül a multikulturális társadalmak kialakulásának bemutatására, a multikulturális nevelés definiálására, történeti fejlődésének, szakaszainak felvázolására. Megismerhetjük a multikulturális nevelés főbb céljait, dimenzióit, és megtudhatjuk, mi teszi az iskolát kulturálisan érzékenynyé, mikor mondhatjuk, hogy az adott oktatási intézmény multikulturális jellemzőkkel bír.

A Romák Európában című fejezet kontinensünk legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségével foglalkozik, átfogóan mutatja be helyzetüket mind a tőlünk fejlettebb nyugati országokban, mind pedig a keletebbre eső régiókban. Többek között Horvátország, Románia, Németország, Nagy-Britannia, Spanyolország és Portugália roma népességének általános társadalmi-szociális helyzetének elemzésére kerül sor, nem kevés oktatási vonatkozással fűszerezve.

A negyedik fejezet kiemelten a roma gyermekek hazai iskolázásának kérdéseivel foglalkozik. Végigveszi azokat a vonatkozásokat, amelyek a roma tanulók iskolai sikertelenségének hátterében meghúzódhatnak, szól a roma családok szocioökonómiai helyzetéről, a roma gyerekek iskoláinak

jellemzőiről éppúgy, mint a pedagógusképzés hiányosságairól, a tankönyvi-tantervi hiátusokról, az integráció és a szegregáció kérdéseiről, a gondokra megoldást kínáló lehetőségekről, és végül a már jól működő, sikeresnek nevezhető iskolai programok bemutatására is sor kerül.

A következő fejezet a nemzetközi vándorlás oktatásra gyakorolt hatásait elemzi, bemutatja a menekülés folyamatának gyermekre gyakorolt pszichés hatását, szól a menekülttábor-élmény, a kulturális sokk jelentéséről, és nem utolsósorban végigveszi azokat a problémákat, amelyekkel egy-egy új hazába érkező, bevándorló gyermeknek meg kell küzdenie az osztálykőzösségbe való sikeres beilleszkedés, a megfelelő tanulmányi teljesítmény elérése érdekében. Miután a migráció fiatal felnőtt korban szintén bekövetkezhet, ezért itt tárgyaljuk a második esély programok szerepét, jelentőségét is.

Sikeres multikulturális értékrendű iskola nem működhet a családdal, a szülőkkel való aktív és intenzív kapcsolat fenntartása nélkül, ezért külön fejezetet szánunk a szülői házzal való kooperáció lehetőségeinek bemutatására, emellett pedig az osztálytermi légkör, a tanár-diák kapcsolat formálásának módjairól is hangsúlyozottan szót ejtünk.

Az emberi tanulás kulturális kontextusba helyezésére irányuló kutatások világítottak rá arra a felismerésre, hogy a tanulási stíluspreferencia kultúrafüggő vonásokkal is rendelkezik. A gyermekek jobban tanulnak, ha a tanítás tanulási stílusukhoz igazodik. Milyen tanulási stílusok léteznek? Hogyan állíthatjuk a kultúraérzékeny pedagógia szolgálatába a tanulási-stílus-kutatások eredményeit? – erre világít rá a kötet következő része.

A kooperatív tanulás terén elért vizsgálati eredmények szorosan kapcsolódnak a multikulturális neveléshez, mivel számos kutatási eredmény mutatja a kooperatív technikák tanulmányi teljesítményre és csoportközi viszonyokra gyakorolt jótékony hatását mind a bevándorlók, mind pedig az etnikai kisebbségekhez tartozó gyermekek és a fogyatékkal élő tanulók vonatkozásában. Éppen ezért külön fejezetet szánunk a kooperatív tanulás osztálytermi alkalmazásának, feltételeinek bemutatására, elemzésére.

Ezek után a média világába pillantunk be, górcső alá vesszük az etnikai kisebbségekhez tartozók, a nők és a férfiak, a fogyatékkal élők, a különböző társadalmi osztályok médiaábrázolásának leggyakoribb jegyeit, rávilágítva a média mindennapos torzításaira. A különböző kisebbségi csoportok gyakran alulreprezentáltan jelennek meg a televízióban, a rádióban és az újságok hasábjain, miközben számos esetben a valóság ferde képe komoly hatást gyakorol a médiafogyasztók gondolkodására és viselkedésére, kisebbségi csoportokkal szembeni viszonyulására.

Egymás elfogadásának, tiszteletének, a békés egymás mellett élésnek minden ember számára alapvető emberi értéknek kell lennie. Kisebbség és többség vonatkozásában az előítéletek, a sztereotípiák, etnikai konfliktusok árnyalják e nemes cél elérését, éppen ezért a következőkben az előítéletek tompításának lehetőségeit vesszük számba, az előítéletes magatartás jellemzőit, kialakulásának, megtanulásának folyamatát írjuk le, és egy másik kultúra, kulturális csoport megismerésének lehetőségeit taglaljuk.

A nyelv elválaszthatatlan része a kultúrának, s egyben az egyik legfontosabb kulturális univerzálé. A gyermek nyelvi háttere és iskolai sikerei szorosan összefonódnak, egymástól elválaszthatatlanul léteznek. A nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különböző módjai, a kétnyelvűség, az iskolai nyelvi programok jelentik röviden a következő fejezet legfontosabb kulcsszavait.

S a könyv utolsó fejezete – összefoglalás gyanánt – a kulturálisan érzékeny, gyermekbarát iskola legfontosabb jellemzőin gondolkodtat el. Mitől válik egy iskola kulturálisan relevánssá, gyermekekhez igazodóvá? Hogyan reflektálhat az iskola a sokféle, igencsak különböző gyermeki igényre és szükségletre? Megtudhatjuk, hol a helye különbözőségben a közös, gyermeki, humán szükségletek felismerésének, figyelembevételének a napi pedagógiai munkában.

Köszönettel tartozom Schüttler Tamásnak, az Új Pedagógiai Szemle, Géczi Jánosnak, az Iskolakultúra, Tőkéczki Lászlónak, a Valóság, és Dr. Salné Lengyel Máriának, a Fejlesztő Pedagógia főszerkesztőjének, hogy lehetővé tették lapjukban megjelent írásaim jelen kötetben való utánközlését. Továbbá köszönöm szakmai lektoromnak, Karlovitz János Tibornak buzdítását, amely nélkül nem készült volna el ez a könyv.

A kötetet figyelmébe ajánlom a tanár és tanító szakos pedagógusjelölteknek, köztük saját tanítványaimnak, és a már több éve a pályán dolgozó kollégáknak, remélve, hogy a könyv mindennapi munkájukhoz, diákjaik jobb megértéséhez, tanulásukhoz, képzésükhöz hasznos adalékokkal szolgál.

Budapest, 2005. július 5.

Torgyik Judit

****

1. Kulturális sokszínűség és nevelés

Az ember egy adott kulturális háttérben nő fel, életét, mindennapi tapasztalatait, viselkedését nagymértékben meghatározzák azok a körülmények, amelyeket az őt körülvevő kultúra biztosít számára. Neveltetése nagyban függ az őt körülvevő kultúra jellemzőitől. A hétköznapi életben a legritkább esetben tudatosul bennünk, mi mindent tanultunk meg kulturális környezetünkből, holott magatartásunkat, érzelmeinket, gondolkodásunkat és attitűdjeinket nagyban meghatározzák a kulturális hatások.

A kultúra fogalmának sokoldalú értelmezése mindinkább teret követel a neveléstudományi kérdések elemzésekor is. Mi is a kultúra egyáltalán? Hogyan fogalmazhatnánk meg a kultúra lényegét? A tudomány fejlődése során számos definiálási kísérlet történt a világ különböző tudósai részéről a kultúra fogalmára vonatkozólag. A XX. század elején történt kutatások a kultúrát főként a különböző tudományágakban felhalmozódott érték- és ismeretrendszerrel, az elit és a hatalom fogalmával kapcsolták össze, majd a későbbiekben a kultúra értelmezése tágabb jelentést nyert, az antropológusok megfogalmazásai alapján új kutatási irányvonalak megjelenését hozta magával. Jelen esetben induljunk ki abból a megfogalmazásából, miszerint *a kultúra hiedelmek, hagyományok, értékek, normák, szimbólumok, a nyelv és a technika komplex egészeként, összességeként értelmezhető, amelyek az ember életét mindennapjai során körülveszik, jellemzik.*

A kultúra tartalmát tekintve ugyanúgy magában foglalja az ősember kőbaltáját és barlangrajzait, mint a mai kor emberének információs-kommunikációs technológiáját, a televíziós sorozatokat, az esküvői szertartásokat, a vallási hiedelmeket vagy a különböző népek, családok, társadalmi osztályok gyereknevelési szokásait. A kultúra felfogható az élet különböző problémáira adott válaszlehetőségek széles skálájaként is. Azt is mondhatnánk, hogy a kultúra az élet egy meghatározott módja. Életünk során nap mint nap különböző problémákkal szembesülünk, éljünk akár egy afrikai törzs tagjaként vagy egy modern európai nagyváros kellős közepén, a felmerülő problémák igen változatosak, miközben a rájuk adott válaszok ugyancsak rendkívül sokfélék lehetnek. Azonban miközben igen nagy a változatosság az előforduló problémahelyzetek között, mégis találunk számos olyan helyzetet, amelyre az emberiség egyes tagjainak univerzálisan választ kell adnia. Valamennyiünknek szüksége van táplálékra, az időjárás viszontagságai elől óvó fedélre, egészségünk megóvása érdekében különböző védelmező praktikákra szorítkozunk, miközben mindannyian szeretnénk valakikhez tartozni, vagyis hasonló élethelyzetek megoldása minden történelmi időben és korban, minden társadalmi rendszerben az emberiség előtt álló megoldásra váró feladat. Bár a különböző embereket érintő problémák univerzá-

lisak, a rájuk adott válaszok egyediek és nagyfokú változatosságot mutatnak. A gyereknevelés feladata az egyik társadalmi rendszer közepette megvalósulhat a család és a szülők elsődleges felelősségeként, míg egy másikban, mint például az izraeli kibucokban, a közösség, a bölcsődék és az óvodák elsődleges feladataként írható le. Az ember eltérő módon alkalmazkodik környezetéhez, ősidők óta léteznek különböző minták, szokások, módszerek, amelyek a sikeres környezeti adaptációt szolgálják. A gyermek, miközben szüleitől átveszi az őseik által összegyűjtött normákat, nézeteket, hiedelmeket, mindennapi tapasztalatokat, addig élete során maga is aktív alakítója a kultúra javainak, változtatja, módosítja azt, a tudomány és a technológiák fejlődése révén újabbnál újabb mintákkal gazdagíthatja az előző generációtól tanultakat. A kultúra tehát korántsem egy statikus valami, sokkal inkább egy dinamikusan változó, ismételten és intenzíven megújuló, állandó változásban lévő rendszerként jellemezhető. A kultúra mintái generációról generációra továbbadódnak, a kultúrát gyakran úgy írják le a szakemberek, mint az emberiség társas, társadalmi örökségét. A kultúráról elmondható, hogy miközben általános, egyúttal speciális jegyekkel is bír: általános, mert minden emberi közösségnek, társadalomnak saját kultúrája van, speciális, mert a kultúra egymással párhuzamosan létező, eltérő és változatos hagyományokkal rendelkező társadalmak szokás-, hagyomány-, érték- és normarendszerét, szimbólumait, technológiáját és nyelvi sokszínűségét jelenti. *(Bassis, Gelles, Levine, 1991; Brinkerhoff, White, 1988)*

1.1. A kultúra legfontosabb elemei

A kultúra egyes elemei, a materiális vagy anyagi, mások a szellemi-nonmateriális kultúrán keresztül mutatkoznak meg. Az anyagi kultúra körébe sorolhatók az emberiség által létrehozott legváltozatosabb tárgyiasult alkotások, tárgyak, építmények, eszközök stb. Részét képezik például a hétköznapi használati tárgyak, épületek, játékszerek, gyárak felszerelései, ékszerek, a különböző múzeumok kiállítási darabjai vagy az öltözködés kellékei is stb. Míg a szellemi kultúra része a nyelv, az értékek, a különböző szokások, normák, a tudományágakban felhalmozott ismeret- és tudásrendszer, amelyet a társadalom egyes tagjai megosztanak egymással. *(Brinkerhoff, White 1988)*

Minden kultúra alapvetően hat fő elemből áll *(Bassis, Gelles, Levine, 1991)*: hiedelmekből, értékekből, normákból, szimbólumokból, technológiákból és nyelvből.

„*Az értékek* egy adott kultúra kollektív elképzelései arról, mi a jó és mi helyes és mi helytelen, mi kívánatos és mi elutasítandó." *(Solymosi, 2004, 43.)* Az értékek központi aspektusai a kultúrának, miközben az emberiség hasonló dilemmákkal néz szembe, így az alapvető értékekben sok hasonló-

ságot találni, azonban drámai különbségek lehetnek abban, miként kívánják elérni céljaikat, megvalósítani értékeiket az emberek. Más-más értékrendszert vallanak magukénak az amerikai kultúrkörben élők, és mást a távol-keleti népek világában, más értékek léteznek a zsidó, a keresztény, az iszlám és a hindu népeknél. Különböző értékrendek mutathatók ki a földgolyó eltérő pontjain, de még egyazon országon belül is, így például bizonyos népcsoportoknál az individualisztikus értékrend, míg másutt a kooperáció jelenti a legtermészetesebben követendő értéket.

A *normák* meghatározzák, mit kell tennünk, és mit nem lehet, elképzelések az elfogadható és az elfogadhatatlan viselkedésről. A normák követésre méltó mintákat adnak, eligazodási pontokat jelentenek a mindennapok rengetegében, irányt szabnak az emberi viselkedésnek, regulálják az egyén magatartását, helyes viselkedésre sarkallnak. Betartásukat a társadalmi kontroll felügyeli. Fontosak mind az egyén, mind pedig a társadalom szempontjából. Beszélhetünk íratlan erkölcsi normákról, illemszabályokról és törvényekben rögzített jogi normákról egyaránt. Az erkölcsi normák kapcsán a jó és a rossz, az etikai szabályokkal összefüggésben az illik nem illik, a jogi normákkal kapcsolatban pedig a kötelező törvényi előírások juthatnak eszünkbe. A normák, hasonlóan az értékekhez, úgyszintén nagyfokú változatosságot mutatnak. Jó néhány norma, szokás saját kultúránkban teljesen természetesnek látszik, míg egy tőlünk idegen kultúra normarendszere számunkra sokszor rendkívül furcsának és igencsak érthetetlennek hat. Például bizonyos kultúrkörben tilos a sertéshús fogyasztása, másutt a marhahús jelent tilalmat. Van, ahol a macskát háziállatként tartják, másutt élelemként fogyasztják. Van, ahol a gyermekbántalmazás törvénysértő magatartás, másutt teljesen elfogadottnak tartott viselkedés.

A *hiedelmek* olyan meggyőződések, hitek, elképzelések, amelyek mindennapjainkat befolyásolják. Minden társadalom nagyszámú megoldást kínál a természeti élet és a társas együttélés problémáira. A földön a világ népei mítoszokat, legendákat, népmeséket találtak ki, vallási és filozófiai nézetek, babonák alakultak ki, amelyek mind-mind az élet egy-egy sokszor megoldhatatlannak, megmagyarázhatatlannak tűnő kérdésére adtak választ. Az emberiség történelme során összegyűlt hiedelmek, hitek úgyszintén nagymértékű változatosságot mutatnak. A vallási hiedelmek és normák erősen árnyalják az emberi viselkedésben tájanként, etnikai népcsoportonként meglévő különbségeket.

A technika körébe sorolhatóak a legkülönbözőbb tárgyak, eszközök, szerszámok, gépek, elektronikus berendezések stb. Az ipari fejlődés újabbnál újabb eszközök, technológiák létrejöttével jár, amelynek következménye a felgyorsult *kulturális evolúció*. Az emberi kultúrák közötti sokszínűséget tovább növeli az adott társadalom, közösség technikai fejlettsége. Bizonyos emberi közösségek még ma is a legérintetlenebb természeti körülmények között élnek, távol a különböző elektronikusan vezérelt berendezések világától, míg mások a csúcstechnológiára építik gazdasági életüket. A nyugati kultúrákban az ipari forradalom időszaka döntő változásokat jelentett a technikai fejlettség tekintetében, a gőzgép, az elektromosság feltalálása

újabb fejlődési lehetőségeket nyitott meg az emberiség előtt. A találmányok sorában nem elhanyagolható jelentőséggel bír a telefon, a televízió, a számítógép és az internet létrejötte. A modern technikák bevonulása mindennapjainkba egyes embereket gyermekkorukban ért el, másokat időskorban, így az egyén életét is különbözőképp érintette a technikai találmányok jelenléte. A felnövő európai gyerekek többsége számára teljesen természetes a mobiltelefon jelenléte, jó néhányan már iskolásként saját készülékkel rendelkeznek, míg mások számára az olyan új találmányok, mint az internet, csak felnőttkorban vagy időskorban váltak elérhetővé. Ily módon a generációk közti tanulás sajátosan új vonásokat kap, ma már a gyerekek nemegyszer gyorsabban és ügyesebben kezelik a számítógépet és használják a világhálót, mint szüleik. Az idősebb generáció gyermekeivel együtt sajátítja el a számítástechnika rejtelmeit, nemritkán a fiatalabbak magyarázata révén tanulja a szülő az új információs-kommunikációs eszközök használatát.

A szimbólumok számos megjelenési formát mutatnak. Az élet sorsfordulóit, a születést, a felnőtté válást, a házasságot, a halált a különböző népek, népcsoportok egymástól eltérő rituálékkal, szertartásokkal övezve élik meg, amelyek mind-mind szimbolikus jelentést és elemeket hordoznak, az élet egy szakaszának lezárultát, ugyanakkor egyúttal valami új kezdetét jelzik, miközben hozzájárulnak az egyén számára új élethelyzeteihez való sikeres alkalmazkodásához. A középiskolát befejező ifjú érettségi bankettje, a törzsi népeknél a beavatás szertartása jelzi a fiatal számára a felnőtté válás idejét, egy új életszakasz elérkezését. Az emberi kultúra, a civilizáció elválaszthatatlanul összeforrott a szimbolikus rendszerek használatával. „Az ember *animal symbolikum*, szimbolikus vagy szimbólumhasználó lény. Megkülönböztető vonása az, hogy képes létrehozni és használni szimbólumokat és szimbólumrendszereket... *Ernst Cassirer*, a huszadik századi német filozófia egyik kiemelkedő egyénisége, könyveiben részletesen kifejti azt, hogy az emberi szellem szimbólumokban manifesztálódik, és »szimbolikus formák« – mítoszok, a nyelv, a művészet, a vallás, a történelem, a tudomány – segítségével ragadja meg a világot". *(Hankiss, 2002, 42.)*

A *nyelv*, amely ugyancsak szimbólumok rendszere, az emberek közötti kommunikáció, az információátadás és a kultúra egyik legmeghatározóbb eleme. A nyelv és a kultúra több ponton összekapcsolódik, a nyelv közvetíti a kulturális tartalmakat, a nyelv a kultúra hordozója s egyben fejlődésének záloga. A kultúra fejlődése a nyelv fejlődésével jár együtt, új szavak és szókapcsolatok megjelenését hozza magával. Egy-egy népcsoport, amely elhagyja nyelvét, és egy másik nép nyelvét veszi fel, egyúttal kultúrája elsorvadásának kockázatát vállalja. Az anyanyelv ápolása minden nép számára alapvető kulturális érték, megőrzése, az anyanyelvi nevelés kérdése különösen érdekes és nagy fontosságú, ha egy kisebbségben élő népről van szó. A különböző nyelvek a világ kulturális gazdagságát és sokszínűségét érzékeltetik, miközben a földkerekség különböző nyelvei közül jó néhány jelenleg is kihalófélben van.

1.2. Kulturális univerzálék

Az antropológiával foglalkozó kutatók megpróbálták lefedni azokat a területeket, amelyek az emberi faj közös természetére jellemzőek, egyetemesen vonatkoznak mindannyiunkra. Vizsgálataik során rámutattak arra, hogy az emberi viselkedésnek, az életnek léteznek olyan mintázatai, amelyek minden emberi kultúrában megtalálhatóak. Ezeket az egyetemlegesen létező mintázatokat nevezték el *kulturális univerzáléknak. Murdock* (idézi *Allport, 1977)* többek között az alábbiakat említi kulturális univerzáléként, amelyek minden egyes népnél előfordulnak, függetlenül annak földrajzi elhelyezkedésétől vagy életterétől. Család, családi ünnepek megtartása, büntető szankciók, bábáskodás, csecsemőgondozás, díszítőművészet, étkezési időrend, főzés, étkezési tabu, gesztusok, hajviselet, házasság, jóslás, lakóhelyi szabályok, lakás, látogatás, rokonság, házasság, szabályjátékok, szemérem, személynevek, státuskülönbségek, születésszabályozás, tánc, tisztaság, udvarlás, terhességvédelem, üdvözlés, zene, temetés, számolás, nevelés stb.

A felnövekvő gyermekek nevelése, gondozása minden kultúrában jelen van, azonban az, hogy a gyermeknevelés milyen formában történik, a gyermeknek milyen helye van a közösségben, már nagymértékben az adott kultúra, az adott csoport általánosan elfogadott norma- és értékrendszerétől, szokásvilágától függ. Például „a kapitalizmus fejlődésének, a gyáripar fellendülésének kezdetén teljesen természetes volt a gyermekmunka Európa államaiban is, gyerekeket és nőket alkalmaztak a gépi nagyipar, a textilgyártás területén, bányákban és más, különösen nehéznek tartott munkákra. A XIX. század munkahelyein, Angliában a gyermekmunka általánossá vált. William Pitt miniszterelnök egyenesen azt javasolta egy szegénytörvény-tervezetben a XVIII. és a XIX. század fordulóján, hogy tegyék általánossá a gyermekmunkát – olvashatjuk *Vágh Ottó* (1993, 48.) a kisgyermeknevelés történetéről írt könyvében. Persze a gyermekmunka nem csupán Angliában volt természetes, hanem kontinensünk más országaiban is bevett jelenségként volt ismert. Németországban főként a játékiparban terjedt el a gyermekek alkalmazása, Szicíliában kénbányákban, Spanyolországban magnéziumbányák munkásai közt lehetett sok gyermeket találni. A gyermekmunka gyáripari formái Magyarországon is megtalálhatóak voltak, ugyanakkor – más agrárországokhoz hasonlóan – fellelhetők voltak a gyermekmunka jellemző formái mezőgazdasági tevékenységet folytató családok körében is". (I. m., 50.) A lányok bekapcsolódtak az anyák háztartási teendőibe, a kisebb gyermekek vigyázásába, a főzés, takarítás menetébe, eközben a fiúkat leginkább a ház körüli munkákba avatták be, állatokra vigyáztak, vagy maguk is részt vettek a kert megművelésében, a háziállatok etetésében, gondozásában.

„Megfigyelhető volt az is, hogy azokban a családokban, ahol nem akadt gyermekre vigyázni tudó személy, a gyerekeket magukra hagyták, míg a felnőttek dolgoztak. Széles körben alkalmazták a különböző bódító-, kábí-

tószereket, mákfőzeteket, ópiumot a gyerekek nevelésében, ezzel kívánták elérni, hogy a magára hagyott gyermek nehogy kárt tegyen magában, »csöndben legyen«, s arra, hogy ezzel micsoda kárt tesznek a gyermekben, nem gondoltak. Eduard Smith angol orvos a XIX. században egy angol kormány számára írt jelentésben utal arra, hogy a munkásasszonyok ópiumkészítménnyel mérgezik gyermekeiket." (I. m., 45.) A nagyobb gyerekeket pedig egyenesen kizárták a lakásból, házból a mezőgazdasági munkavégzésre induló szülők, akár ágyneművel együtt kitették a gyermeket a verandára, és a legnagyobbra bízták a kisebb gyermekek felügyeletét. Napjainkban már elképzelhetetlen lenne Európában a gyermekmunka alkalmazása, a gazdasági fejlődéssel a gyerekek nevelése, gondozása, ellátása céljából jöttek létre a XIX. századi különböző gyermeknevelő-gondozó intézmények, bölcsődék, óvodák. A fenti folyamat kiválóan jelzi és érzékelteti a korszellem, a technikai fejlődés változásával együtt a kultúra, az értékrend, a gyermekszemlélet változását.

1.3. Kulturális evolúció, relativizmus, a kultúra mint egyedülállóan emberi jellemző

Az emberiség fejlődése nem csupán a biológiai evolúcióban érhető tetten, hanem különösen jól megfigyelhető a *kulturális evolúció* folyamán is, amely lehetővé teszi, hogy a gyors kulturális változásokhoz alkalmazkodjunk. A kultúra jellemzője, hogy adaptációként is felfogható. Az ember alkalmazkodik természeti és társadalmi környezetéhez, az adaptáció az emberi élet széles variációit hozza létre. Például a városban élő ember kénytelen alkalmazkodni a metropoliszokban tapasztalható szmoghoz, a túlzsúfolt lakónegyedekhez, a tömegközlekedés zajához, míg az északi sarkkör közelében élők pedig a zord időjárási viszonyokhoz igazodnak.

Persze nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a bennünket körülvevő környezethez – legyen az természeti vagy társadalmi – való alkalmazkodás jelentős mértékben tanulást kíván az egyéntől, a kultúra egyes elemeit tanulás révén sajátítjuk el. Vagyis a kulturális normákat, szokásokat, hagyományokat, nézeteket, elképzeléseket a társas interakció során tanulja meg az egyén, a kultúra elsajátítása tanulásra, tanításra, problémamegoldási folyamat különböző formáinak széles skálájára épül. A kultúra megtanulására a földön élő fajok közül egyedül az ember képes, így a kultúrát nevezhetjük *egyedülállóan emberinek* is. Mi vagyunk az egyetlen faj a földkerekségen, amely környezetéhez mind biológiailag, mind pedig kulturálisan adaptálódik. De nem csupán alkalmazkodunk a környezethez, hanem mi magunk is aktívan formáljuk, dinamikusan alakítjuk, gazdagítjuk azt. A növény- és állatvilág, az éghajlat, a talaj és a földrajzi-természeti környezet sok más jellemzői, adottságai, a technikai fejlettség is meghatározza a humán alkalmazkodás sajátos szintjét és módjait. Miközben a természeti és a

társadalmi tényezők determinálják és nagyban befolyásolják az alkalmazkodás jellegét, az egyes ember maga is hozzátesz valamit a környezetéhez, tudása, tanulása révén maga is fejleszti, változtatja, formálja közvetlen és tágabb világát s kultúráját. A környezet változásai egyúttal a kultúra változásait is magukkal hozzák.

A kultúra erőteljesen *relatív* jellegű, értékei, normái, az egyes embercsoportok hiedelmei csakis az adott kontextussal együtt érthetők meg és értelmezhetőek. Az univerzálisan jelen lévő problémákra az ember kontextustól függő megoldásokat talál. Gondoljunk csak a *játékra*, amely a szabadidő eltöltésének, a pihenésnek és a szórakozásnak egy kiváló eszköze, számtalan módja és variációja létezik mind a gyermekek szűkebb világában, mind pedig a felnőttek között. A gyermek játékát tovább árnyalja az őt körülvevő közvetlen környezet, a család társadalmi helyzete, az etnikai csoporthoz való tartozás és nem utolsósorban a gyermek neme is. Miközben az európai gyermekeknek számos iparilag előállított játékszerük van, úgymint Teddy macik, Barby babák, babakocsik, ólomkatonák, sütő-főző készletek, kisautók, puskák, fegyverek, biciklik és rollerek, kisvonatok és repülőmodellek, a felnövő gyermekek rajzolhatnak, festhetnek, gyurmázhatnak, szüleik bábszínházba és múzeumba viszik őket, addig egy-egy pásztorkodással foglalkozó népcsoport, úgymint a kenyai nyansongó törzs gyermekei – akik zsupfödeles házikókban élik évszázadok óta viszonylag tradicionális körülmények között életüket – játékukban az állatok őrzésével foglalkozó fiúgyermekek, fára másznak, saját készítésű parittyával madarakra vadásznak, vagy amikor a marhákat itatni viszik, maguk is úsznak, fürdenek egyet a folyóban. Szerepjátékot elvétve figyeltek meg körükben, játékszereik léte ritka, mindössze a saját készítésű parittya említhető meg. Ezenkívül a mindennapi élet kellékeit, a felnőttek használati tárgyait vonták be játékukba, azonban a felnőttek különösen nem ösztönzik a játékot, se játékszert, se ösztönzést nem kapnak a környezetből a játékra. *(Miller, 1997)*

S ha már a játéknál tartunk, a kultúra ezen – és természetesen számos más – eleme is alapvetően tovább változik, variálódik a *nemek* vonatkozásában. A kislányoknak babát vesznek, babaszobát rendeznek be, a fiúknak autót, fegyvereket, villanymozdonyt adnak játékszerül szüleik. Másutt a kislányok az anyukák edényeivel, fakanalával játszanak főzőcskét, míg a fiúk az apáktól vett parittyával, ostorral játszadoznak. A fiúktól és a lányoktól elvárt, helyesnek tartott viselkedés, magatartásminta tartalma a nemi szerepek viszonyrendszerében különbözik, kultúránként változik. A kultúra változása magával hozza a nemi szerepek változását, a férfiaktól és a nőktől, a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedésmintát. Például a nők felsőfokú tanulmánya nem volt midig olyan magától értetődő a nyugati társadalmakban, mint manapság. A fejlett világban csupán a XIX. század vívmánya a nők egyetemi továbbtanulásának lehetősége, azonban még ma is ismert számos olyan – az esélyegyenlőséget kevésbé fontosnak tartó – ország, ahol a nők továbbtanulási lehetőségei nem különösen mondhatók jónak, a nők tanulása kevésbé jelent értéket, és alig támogatott tevékeny-

ség, szemben az annál inkább ösztönzött tradicionális női szerepek továbbhagyományozásával, a meglévő nemi szerepek éltetésével.

A kultúra *dinamikusan változó rendszer*, bizonyos elemei lassan, mások annál gyorsabban és látványosabban változnak. Egy-egy új szó megjelenése a nyelvben, vagy egy új divatirányzat felbukkanása az öltözködésben csupán kis- és lényegtelen mértékben változtatja meg a kultúra egészét, bár kétségtelen, hogy az idegen szavak megjelenése egy adott nyelvben mégiscsak jelez egy bizonyos tendenciát, ha nem is különösen jelentőset, míg más tényezők, mint a technika fejlődése, gyors és radikális változást hozhatnak a kultúra alakulásában, formálódásában, változásának folyamatában.

1.4. Etnocentrizmus és kulturális relativizmus

A mindennapok során sokszor hajlamosak vagyunk arra, hogy a saját kultúránk normáit, értékeit, szokásait standardként elfogadjuk, és más kultúrákat az általunk természetesnek vett, életünk folyamán megtanult minták alapján szemléljünk. Saját kultúránk megoldásmódjait egyedül üdvözítőnek, jónak, követendőnek tartjuk, míg másokét ezzel összehasonlítva, a miénkkel szembeállítva szemléljük – ezt a jelenséget nevezik *etnocentrizmusnak*. Például az ókori görögök a rajtuk kívül lévőket barbároknak nevezték, míg a középkorban a keresztények a nem keresztényeket pogányoknak, hitetleneknek tartották. Az etnocentrizmus jellemzője, hogy az adott csoport tagjai magukat más csoportokénál jobbnak, tökéletesebbnek tekintik, kifejeződik mindez a névválasztásban, az egymáshoz való viszonyban, a másik csoportról vallott felfogásban, a róluk való elképzelések, hiedelmek széles skálájában. A saját kulturális rendszerünkből való kiindulás irányt ad, de egyúttal behatárolja és megszabja viselkedésünket, gondolkodásmódunkat, érzelmeinket, viszonyulásunkat. Amikor a nagy földrajzi felfedezések korában egy-egy misszionárius partra szállt a számára még ismeretlen sziget földjén, igencsak meglepve tapasztalhatta az őslakosoknál észlelt szokásokat, amelyek nagyban eltértek sajátjától, így vélhetően furcsának, nemegyszer bizarrnak találhatta azokat. Az etnocentrizmus, amikor saját kultúránk szemüvegén, megrögzött szokásain keresztül nézünk más kultúrákra, gyakorta nem csupán félreértések, hanem komoly konfliktusok forrása, összeütközések kiindulópontja.

Az etnocentrizmussal szemben áll a *kulturális relativizmus* jelensége, amely arra figyelmeztet, hogy minden kultúra és annak egyes eleme csakis saját kontextusában, tágabb összefüggésével együtt értelmezhető. Nem mondhatjuk azt, hogy ez vagy az a norma egyetemlegesen jó vagy rossz, ez vagy az, az érték, szokás és hagyomány abszolútnak tekinthető, ez vagy az a beszélt nyelv értékesebb, mint valamely másik nyelv a világon. A kultu-

rális standardok relatívak, a természeti-társadalmi környezethez való alkalmazkodás, a földrajzi táj, a történelmi kor sok mindent megmagyaráz az emberi viselkedés, az attitűdök, nézetek, hiedelmek sokszínű rendszeréről. Például, amíg az egyik kultúrában a szülőkorban lévő nők számára az egy-két gyerek vállalása a teljesen elfogadott jelenség, addig a másik kultúrában a fiataloknak csakis és kizárólag a nagycsalád a természetes. Van, ahol a monogám házasság, másutt a poligám az elterjedt, egyes társadalmak matriarchális, mások patriarchális jellegűek. Az emberi társadalmak számos mintát alakítottak ki a moralitás, az esztétika, a művészet, a vallás, a racionalitás vonatkozásában. Így számos különböző lehetőséget kínálnak a gyermeknevelés, a csecsemőgondozás formáira és a születésszabályozás praktikáira is. Az emberi élet egyik legizgalmasabb kérdése, hogy az egyes társadalmak és korok emberei milyen változatos megoldásokat fejlesztettek ki az élet során felmerülő különböző problémákra. Az egyéni utak a kultúrában jelentkező problémákra végtelennek és igen változatosnak tűnnek, nem véletlen, hogy ma már a kulturális sokszínűség vizsgálatának igen jelentős és szerteágazó antropológiai szakirodalma létezik.

1.5. Szubkultúrák

A kultúrát értelmezhetjük mind a tágabb közösség, a társadalom szempontjából, mind pedig az individuum vonatkozásában is. A társadalmak kisebb csoportokra oszthatók, amelyeknek megvan a maguk saját belső világa. *Szubkultúráknak* vagy más néven *mikrokultúráknak* nevezzük a társadalom kisebb szegmenseit, csoportjait, amelyek közös hiedelmekben, normákban, értékekben és további közös kulturális elemekben osztoznak, azonban mindez csak rájuk, és nem a társadalom egészére jellemző. Az egyes mikrokultúrák vagy szubkultúrák rendelkezhetnek saját nyelvvel, szókészlettel, amelyet a rajtuk kívül állók nem vagy csak nehezen értenek meg. Speciális öltözködési, étkezési jegyek, hajviselet stb. jellemezhetik őket, esetleg közös vallási és politikai meggyőződésben is osztozhatnak. A világ modern nagyvárosaiban számos szubkultúra él egymással párhuzamosan a migrációnak köszönhetően, akár egyes városrészek, kerületek lehetnek eltérő népcsoportok által lakottak, eltérő szubkultúrát képviselve. Szubkultúrát alakíthatnak ki a hasonló értékrenddel, ízlésvilággal, attitűddel, normarendszerrel rendelkező egyének. A *társadalmi réteghez* tartozás, a státuszkülönbségek megteremtik a maguk saját, hasonló értékrendjét, belső világát. A kiváltságos felső tízezer más szokásrendszerre – köztük például eltérő gyermeknevelési elvekre – épít, mint a középosztály vagy a társadalom peremén élők csoportjai. A *földrajzi elhelyezkedés*, a regionális különbségek mentén a történelem eltérő eseményeket hozott létre, s ily módon különbözőképp alakítva az adott tájegységen élő *etnikai csoportok* mindennapjait, az egyes egyének, családok mikrotörténelmét, egyedi élet-

világát. A földrajzi-regionális különbségek, területi szubkultúrák speciális népszokásokat, építkezési hagyományokat, nemzeti ételeket, zenét, táncokat és egyéb folklorisztikai elemeket hoztak létre, amelyeket külföldi utazásaink során megcsodálhatunk, közelről is megtapasztalhatunk. Egy-egy ország népessége történelme során létrehozta a maga sajátos és egyedi, csak rá jellemző *nemzeti kultúráját*. Távoli országok nemzeti kultúrájának sokszínűsége rácsodálkozásra késztethet, elgondolkodtat a világ heterogenitásán. Az *azonos foglalkozáshoz tartozás* szintén összekovácsolja egyazon foglalkozási csoport tagjait, további lehetőségét adva egy–egy újabb szubkultúra létrejöttének, aktív működésének. Eltérő szakzsargont használnak, különböző szakmai szervezetekbe tömörülnek a jogászok és az orvosok, más a pszichológusok világa és ismét más az informatikus mérnököké. A *vallás* szintén szubkultúrák létrehozója, egy azonos társadalmon belül eltérő a katolikus, a református, a zsidó és a mozlim hitvilág, és különbségek fedezhetők fel az egyes vallási csoportok által használt szimbólumrendszerben éppúgy, mint a miseruhákban is. *(DeFleur* és *DeFleur, 1973)*

Az egyén egyszerre több szubkultúrának is tagja, ugyanakkor az egyes mikrokultúrák állandó kapcsolatban állnak egymással, és folytonos befolyással vannak egymásra.

A társadalom alapjában véve végtelenül sok, megszámlálhatatlan szempont szerint tagolható szubkultúrákra, így saját mikrovilággal jellemezhetők a nők és a férfiak, a katonák, a kolostorok szerzetesrendjeinek lakói, a főiskolások és az egyetemisták vagy a közoktatás különböző iskoláiba járó tanulók, az eminensek és a jó sportolók, a divatdiktátorok, a vidéki és a városi lakosok, az idősek és a fiatalok... stb.

A kulturális sokszínűség visszatükröződik az *iskolában* is, hiszen tanulóink eltérő társadalmi háttérből érkeznek, különböző tapasztalatokkal rendelkeznek, maguk is különböző normákat, nézeteket, hagyományokat, értékeket vallanak magukénak. Nagyban különbözik egy egyházi, egy önkormányzati és egy alternatív iskola világa, belső szervezete, de ugyancsak jelentős különbségeket figyelhetnénk meg egy-egy terepmunka során a több száz gyermeket fogadó fővárosi és egy alacsony létszámmal rendelkező vidéki kisiskolában. Minden oktatási intézménynek megvan a maga belső szervezeti kultúrája, szokás-, érték- és normarendszere. Vannak hagyományai, saját ünnepei, esetleg kialakult hagyományos viselettel bír, a diákoknak saját egyenruhájuk van, amelyekkel külső jegyeikben is jelzik az odajárók összetartozásukat, ezzel erősítve a szervezethez tartozás érzését, a „mi-tudatot". Egy-egy iskola verbális és non-verbális jelekkel is kifejezésre juttathatja kultúrájának ismérveit, például számos oktatási intézmény saját logóval, címerrel, emblémával rendelkezik, az intézmény céljai, feladatai, küldetése pedig kiválóan tetten érhető pedagógiai programjában, SZMSZ-ében, és nem utolsósorban karakterisztikusan megfogalmazódnak alapító okiratában, küldetésnyilatkozatában. Az iskolai oktatási folyamata maga mindennapi rituálékkal, szokásokkal jár együtt, a tanítási nap kezdődhet jelentéssel és beszélgetőkörrel egyaránt. Az iskola éppúgy, mint

bármely más szervezet, létrehozza a maga szubkulturális világát, az ott dolgozók és az oda járó tanulók csoportjai maguk is alcsoportokat alkotnak, például érdeklődés, évfolyam vagy tagozat alapján. A szubkultúrák megtalálhatóak mind a tanárok, a szülők, mind pedig a diákság körében. Szubkultúrák léte megfigyelhető az egyes iskolai osztályokban is, a különböző baráti és érdeklődési körök mentén ugyancsak csoportosulásokat találunk, éppúgy, mint a nem és az etnikai hovatartozás szintén alapja lehet egy-egy osztályban létrejövő szubkulturális köröknek. *(Serfőző, Somogyi, 2004)*

A legtöbb szubkultúra harmonikusan és békésen megfér egymás mellett, azonban ismeretesek deviáns szubkultúrák is, amelyek normaszegő viselkedésük, az általánosan elfogadott értékrendszer elleni lázadásukkal tűnnek ki a társadalom többi csoportja közül. Ilyen deviáns, lázadó szubkultúrának tekinthetők a szélsőséges szekták, a bűnözők vagy a hippik csoportjai.

Egyazon kultúrán belül megtaláljuk a *többségi csoportot* és a kisebbségi helyzetben lévő csoportokat. Többségi csoport, amely kulturálisan, gazdaságilag és politikailag domináns helyzetben van, míg a *kisebbségi csoportok* mindezekkel a jellemzőkkel nem rendelkeznek. Amikor a fehér és a színes bőrű emberekre, a zsidókra és a palesztinokra gondolunk, többségi-kisebbségi helyzetben lévő emberek képzeleti képe merül fel bennünk. A kisebbségi csoport rendszerint számát tekintve kevesebb egyénből áll, és többnyire hátrányos helyzetben van a domináns csoporthoz képest, azonban nincs ez mindig ilyen módon. Például a Dél-afrikai Köztársaságban a fehérek a lakosságnak csupán kb. 15%-át teszik ki, miközben ők irányítják a politikát és ellenőrzik a közintézményeket, a társadalmi-politikai hatalom alapjában véve az ő kezükben összpontosul, szemben a – számarányát tekintve jóval népesebb – színes bőrű lakossággal.

Kisebbség és többség viszonya sokféle formációt ölthet. Amikor két különböző népcsoport eltérő, elkülönült kultúraként él egymás mellett ugyanazon ország keretein belül, *akkomodációról* beszélünk. Svájcban a német, az olasz, a francia kantonok, Kanadában az angol és a francia területek jelentenek példát az akkomodációra. Eközben a pluráris társadalom keretei között a két kultúra egyenrangúan megfér egymás mellett. Ismeretesek olyan többségi-kisebbségi kapcsolatok is, amelyekben az egyik kultúra kapcsolatba kerülve a másikkal, átvesz belőle néhány elemet. Az etnikai kisebbség adaptálja a többségi csoport kultúráját, átveszi nyelvét és a többség szokásvilágát, ünnepeit, eközben lassan elveszíti saját, önálló kultúrájának megkülönböztető jegyeit, ezt a folyamatot hívjuk *akkulturációnak*. Az *asszimiláció* a többség és a kisebbség viszonyának harmadik lehetséges változata, amikor egy adott etnikai csoport teljes egészében beolvad a többségbe, teljesen feladva önálló kulturális rendszerét. Különböző népek, népcsoportok egymás közti viszonyában mind az akkomodáció, az akkulturalizáció, mind pedig az asszimiláció élő jelenségek.

1.6. Kultúra az egyén szempontjából

Az egyének és csoportok fejlődése, változása szorosan összefügg egymással. Nem csupán a társadalomnak, a közösségeknek, embercsoportoknak van kultúrájuk, hanem az egyes egyének is saját kultúrával rendelkeznek, az egyes egyén maga is változtatja, módosítja miliőjét. A tudós, a feltaláló, a művész, az ipari munkás vagy a mezőgazdasági dolgozó saját munkája révén maga is hozzájárul kultúrájának alakításához, fejlesztéséhez, de akár gyökeres változásához is. Miközben a különböző kultúradefiníciók mindig utalnak arra, hogy a kultúra olyan komplex egész, amelyen egy adott csoport, közösség tagjai kölcsönösen osztoznak, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kultúrának megvannak az egyes emberre, az individuumokra vonatkozó sajátos és egyúttal jól körülhatárolható vetületei. A társadalom viszonylag nagyszámú egyének rendszere, a benne élő individuumok saját szűrőjükön keresztül, egyénileg és igencsak differenciáltan élik meg az őket körülvevő kultúra világát. A kultúra a legtöbb esetben észrevétlenül válik az egyén életének részévé, hatása többnyire kevésbé tudatosul az individuumban. A *kulturális komplexitás* az egyén életében különbözőképpen jelenik meg, egyedi életutunk során más-más tapasztalatokra teszünk szert családunkban, különböző nyelvi környezetbe születünk bele, és életünk során más-más tanulmányi utakat járunk be, és igencsak eltérő munkatapasztalatok birtokába kerülünk.

Két ember, miközben valamilyen szempontból azonos kulturális csoportba, szubkultúrába tartozik, más szempontból teljesen különböző kultúra képviselőjeként kerülhet szembe egymással. A kultúrák találkozása nem csupán a csoportok, hanem az egyén szempontjából is ütközések, konfliktusok forrása lehet. *(Kapitány, Kapitány, 1996)* Egy-egy mikrokultúrához tartozás nagyban befolyásolja az egyén kulturális identitását. Egy-egy ember több szubkulturális csoport tagja. Miközben egy adott egyén bizonyos foglalkozási, etnikai csoporthoz, valamely korosztályba tartozik, azonban még azonos foglalkozási csoport, társadalmi réteg, etnikai csoporthoz való tartozás és beszélt anyanyelv esetén is tovább árnyalja helyzetét nemi hovatartozása, vallása, neveltetése, családi helyzete, lakásának földrajzi elhelyezkedése, országának és szűkebb régiójának gazdasági-társadalmi fejlettsége.

S hogy milyen eltérő mértékben befolyásolja az egyén viselkedését a társadalom és a kultúra, mi sem bizonyítja jobban, mint a megtanult kulturális minták heterogén sora, az egyazon környezetben élők komformitása, a szokások, hiedelmek, szimbolikus rendszerek és a nyelv stb. terén.

A kulturális tanulás folyamata az *enkulturalizáció*, amelynek során meghatározott hagyományokon keresztül elsajátítjuk kultúránk meglévő értékeit. *(Kottak, 1991)* Az enkulturalizáció a szocializációnál tágabb értelemben használatos fogalom, amelynek során az ember – egyes-egyedül a különböző földön élő fajok közül – kultúrlénnyé válik. *(Németh, 1997)* A kulturális tanulás mind tudatos, mind pedig tudattalan folyamat eredmé-

nyeképp történik, az enkulturalizáció folyamata direkt, más esetekben indirekt tanulás-tanítás útján megy végbe. A felnövő ember, a kisgyermek számára a szeretett személy utánzása, modellkövetése, értékeinek, normáinak átvétele a *szocializációs* folyamat természetes része. „Az újszülöttek világrajövetele – *Parsons* szellemes hasonlatával – rendszeresen ismétlődő barbár invázió, hiszen a csecsemőnek fogalma sincs még annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületett. Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól kell elsajátítania, másodsorban pedig mindazokban az intézményekben (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.), amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre" – olvashatjuk *Ranschburg Jenő* (1993, 15.) könyvében.

„A *szocializáció* a társas-társadalmi érintkezések egy egész életen át tartó folyamata, amelynek révén az egyén bevezetést nyer a társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását." *(Solymosi, 2004)* A szocializáció folyamán nagy szerep jut a családnak, a szülőknek, a testvéreknek, a kortárscsoportoknak, majd az intézményes nevelésnek, a munkahelynek és nem utolsósorban a mind nagyobb teret hódító különböző tömegkommunikációs eszközök hatásának. A kulturálisan felhalmozott értékek, normák, nézetek, a tudományágakban felhalmozott tudás és ismeretrendszer generációról generációra való átörökítésében különösen nagy figyelmet érdemel az iskola. Az iskolai nevelés, oktatás során az egyén a tantervben, tananyagban megfogalmazott tartalmak elsajátításán kívül számos olyan dolgot megtanul saját kultúrájáról, társadalmának norma- és értékrendszeréről, amelyek korántsem tervezettek, szándékosak, jóval inkább a *rejtett tanterv* számlájára írhatók.

Míg az enkulturalizáció során általános érvényű kulturális tartalmak elsajátításáról van szó, addig a szocializáció folyamatában speciális érvényű kulturális elemek elsajátítására gondolunk. *(Németh, 1997, 26.)* Miközben az adott egyén kész kulturális mintákat kap közvetlen környezetéből, életkora előrehaladtával mindinkább megerősödik a személyes döntés, az egyéni elhatározás szerepe választásai folyamatában – miközben kialakítja az ember saját egyéniségét, *individualizálódik.* A szocializáció és az individualizáció folyamata nem zárul le a gyermekkorban, az egyén egész életét végigkíséri, az ember élete végéig változik, fejlődik, környezetével dinamikus kapcsolatban és rendszerben alakítja saját személyiségét.

Az intézményes nevelés, az iskolai oktatás szemszögéből a fentiek azért érdekesek, mert a gyerekek eltérő társas-társadalmi környezetből, szubkultúrákból, különböző normákat, értékeket, szokásokat, hiedelmeket, nyelvet magukénak valló miliőből érkeznek nap mint nap az iskolába. Miközben emberi igényeik, humán szükségleteik azonosak, addig egyéni érdeklődésük, előzetesen megszerzett tapasztalataik, képességeik, a világról szerzett tudásuk és információik, értékeik, normáik és szokásviláguk, vallásuk egyes elemei igencsak különbözőek lehetnek. A gyermekek, a tanulók eltérő személyiségük és az őket ért különböző környezeti, kulturális hatások révén, az iskolai nevelés során közvetített tartalmakat is igen differenciáltan értelmezik. Bizonyos normák, értékek, szavak egyeseknek sokat,

másoknak vajmi keveset jelentenek. A tanár számára oktató-nevelő munkája megvalósítása során az individuális differenciák és a közös csoportjellemzők ismerete ugyancsak fontos, hiszen munkájának sikere nagyban függ gyermekismeretétől, az iskolába járó diákok társadalmi környezetének, kulturális jellegzetességeinek pontos és differenciált értelmezésétől. A gyermek, a tanuló – és kultúrája – csakis az őt körülvevő tágabb környezet alapos ismeretével együtt érthető meg és értelmezhető. A pedagógus akkor jár el megfelelő módon, munkája akkor lehet hatékony, ha figyelemmel van diákjai egyéni, szociális, kulturális jellemzőire, valamint ha az iskolai munkát oly módon szervezi, hogy a gyermek humán szükségletrendszerének egyes konkrét elemeire – amelyek minden gyermeknél közösek – megtalálja a megfelelő pedagógiai választ, hidat, amely összeköt az iskola és a család sajátos és egyedi kultúrája között. Könnyű a feladata a pedagógusnak, ha a tanuló mikrokörnyezetében tanultak hasonlóak az iskola értékrendszeréhez, normavilágához. Ha azonban a gyermeket körülvevő közvetlen miliő, kulturális rendszer jellemzői jelentősen eltérnek az iskola által közvetített értékrendtől, sajátos s egyúttal jóval nagyobb kihívást jelentő feladat előtt áll a pedagógus. A heterogén diákság jelentette szerteágazó feladatok megoldásával oly módon tudunk megbírkózni, ha a multikulturális társadalom jellemzőire tudatosan, felkészülve fogadjuk az iskolában a gyermekeket. *(Solymosi, 2004)*

Mindez akkor lehetséges, ha a pedagógus nyitott a környezetében lévő eltérő mikrokultúrák megismerése iránt, ha rendelkezik kultúraközi kompetenciákkal – úgymint tolerancia, empátia, elfogadás, másik ember és egy más kultúra iránti fokozott érdeklődés, nyitottság. A multikulturális nevelés megvalósítása, a sokszínű és igen változatos kulturális háttérből érkező diákság megértése, a hozzájuk való adaptív alkalmazkodás, megfelelő pedagógiai munka megteremtése a tanár számára egyaránt igényli a személyes és szakmai kompetenciák fejlesztését. A pedagógus folyamatosan tökéletesítheti tudását, bővítheti ismereteit, felülvizsgálhatja viszonyulásait az iskolába eltérő kultúrából, szubkultúrákból érkező diákok vonatkozásában. Tanulhat lakóhelyét, iskoláját közvetlenül érintő kultúrákról neveléstudományi szakkönyvek, módszertani segédletek, továbbképző tanfolyamok révén, de leghatékonyabban a közvetlen megismerés révén érhet el eredményeket, hiszen leghitelesebben a személyes kapcsolat útján értheti és ismerheti meg a körülötte élő embereket, gyerekeket.

A multikulturális társadalomban való eligazodáshoz nagyban hozzásegíthet, ha szem előtt tartjuk, hogy miközben minden ember egyedi, személyes karakterünk, mikrokultúrához tartozásunk számos közös ponton találkozik, ugyanakkor eltérő jegyekkel is bír, más és más. Az egyéniség, az egyediség és a különbözőség, az emberi létezés sokféleségének elfogadása saját magunk és mások pozitívabb szemléléséhez vezet. Az individuális jellemzők megkülönböztetik egyik embert a másiktól, ugyanakkor egy-egy kulturális csoport tagjait közös kulturális minták kapcsolják össze, úgymint a közös értékek, normák, hiedelmek, szokások, nyelv, technológiák és rituálék. Habár egyenként különbözünk is egymástól, tágabb értelemben

közös csoportokhoz, népekhez, nemzethez, foglalkozási, vallási, etnikai, földrajzilag egyazon térben élő közösségekhez tartozunk. A fennmaradáshoz, az életben maradáshoz mindannyiunknak ugyanazokra a közös szükségletekre van igényünk *(Arends, 1991)*. A gyerekek, iskolai tanítványaink különbözőségének, sokféleségének elfogadása, természetesnek vétele, megértése – az élet gazdagságának, sokszínűségének elfogadásához, tudatos felismeréséhez, nem utolsósorban eredményesebb pedagógiai munkához vezet.

KULCSFOGALMAK: kultúra • érték • norma • hiedelem • technika • szimbólum • nyelv • kulturális univerzálék • etnocentrizmus • kulturális relativizmus • szubkultúra/mikrokultúra • akkomodáció • akkulturalizáció • asszimiláció • enkulturalizáció • szocializáció • individualizáció

****

2. Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés[1]

A multikulturális nevelés mind gyakrabban ismételt fogalom a hazai pedagógiában. Nálunk is egyre élénkülő figyelem veszi körül az öntudatra ébredő nemzeti és etnikai kisebbségek társadalomi problémáit, különösen oktatását és munkaerő-piaci helyzetét. Az alábbiakban betekintést nyerhetünk a multikulturális nevelés egyes kérdéseibe, fogalmának értelmezésébe, megismerhetjük fejlődését és megtudhatjuk, mitől lesz egy oktatási intézmény multikulturális jellegű.

2.1. Multikulturális társadalom, globalizációs tendenciák

A fejlett világ számára a XXI. század a multikulturális társadalmak időszaka. A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élése, keveredése tulajdonképpen már évszázadokkal ezelőtt is ismert jelenség volt, azonban a multikulturális társadalmak kialakulása a második világháború után vált világméretekben egyre erősödő folyamattá. Mindezek 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 ellentéteket, a megélhetési nehézségek, illetve a politikai üldözés elől menekülő ambiciózus fiatalokat, akik tömegesen indították el a fejlettebb országokba irányuló migrációs folyamatokat. A bevándorlási tendenciákat leginkább olyan fiatalok kezdeményezték, akik saját hazájukban is nehéz helyzetben voltak, anyagi gondokkal küzdöttek, így a fogadó országban is hátrányos helyzetbe kerültek, nem ismerték a nyelvet, egy új, ismeretlen ország kulturális szokásait kellett megszokniuk, miközben a munkaerőpiacon is hátrányba kerültek a hazai munkavállalókkal szemben. A XX. század második felében felerősödött migrációs folyamat napjainkra korántsem fejeződött be, hiszen a különböző háborús konfliktusok, pl. Jugoszlávia felbomlása, a balkáni ellentétek, az észak-

[1] Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, 4–5. sz. 4–14.

írországi összetűzések stb., illetve az európai integrációs folyamat újra és újra aktuálissá teszi a kérdést.

A multikulturális társadalom jelensége szorosan összekapcsolódik a világban nemzetközi szinten jelentkező *globalizációs tendenciákkal*. A globalizáció hátterében ott áll az elmúlt két évszázad felgyorsult technikai-gazdasági-műszaki fejlődése. Az új találmányok, technikai változások lehetővé teszik a különböző országok, földrészek közti gyors közlekedést és kommunikációt. A telefon, a fax, az internet megjelenése magával hozta a gyors személyi, hivatali, banki ügyintézést, a kereskedelmi, gazdasági folyamatok bonyolítása egyszerűbbé vált, miközben a közlekedés adta előnyök, a légi közlekedés fejlődése miatt a személy- és áruszállítás ideje mind rövidebb lett. Az új találmányok révén korábban elképesztően nagynak tűnő távolságok tűntek el, a szomszédos és a távoli országok munkaerőpiacának, lakosainak elérése leegyszerűsödött, így mintegy gomba módra jöttek létre a multinacionális vállalatok, amelyek leányvállalataikkal behálózzák a világot, termékeik a föld szinte minden országában ismertté váltak. A multinacionális vállalatok jellegüknél fogva sajátos munkamorált, szervezeti stílust, több ország közös vállalathoz tartozó dolgozóinak együttműködését, különböző országban élő, különböző anyanyelvű, vallású, kulturális sajátosságokkal, vallással, eltérő szokásvilággal jellemezhető emberek együttműködését, kooperációját, közös munkáját kívánják meg. Azonban a globalizációs tendencia nem áll meg az ipar, a mezőgazdaság vagy a szolgáltatások szintjén. Az új és ma már általánosan elterjedt info-kommunikációs technológiák és a szállítás felgyorsulása révén az egyes kulturális termékek gyorsan és könnyen eljutnak egyik országból a másikba, ezzel befolyásolva távoli országok kultúráját, fejlődését, nem utolsósorban ízlésvilágát is. A felélénkülő turizmus hasonló folyamatot indukált, ugyanakkor tovább növeli a kultúrák kölcsönhatásának esélyét. A világ egységesül a fogyasztás szempontjából is. Gondoljunk csak arra az igen egyszerű, hétköznapi példára, hogy ma már nem kell külföldre utaznunk, ha egy kínai étteremben szeretnénk enni, ha egy jó olasz pizzát, egy angol teát vagy egy cseh sört szeretnénk fogyasztani. Mindenütt ugyanazt a gyorséttermi hamburgert kínálják, hasonló autómárkák a legkedveltebbek, és a különböző országok fiataljai a nemzetközi divatot követve hasonló márkájú farmerban és sportcipőben járnak világszerte. A trendeket, a divatáramlatokat ugyanazok a nemzetközileg ismert cégek diktálják, a föld különböző kontinensein, és az elektronikus média kínálta reklámlehetőségeknél fogva időbeli késés nélkül tudják termékeiket propagálni a földgolyó egymástól földrajzilag 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. A globalizáció magával hozza a felerősödő munkaerő-vándorlást, az egységesülő piac, az egységes európai pénz megjelenését és a mindezzel együtt járó különböző konfliktushelyzeteket. Mind a turizmus, mind az általánosan érvényesülő gazdasági változások együtt járnak a növekvő szintű migrációs folyamattal. A népesség, számára kedvezőbb munkalehe-

tőségeket keresve, a gyors utazásnak és az egységes európai piacnak köszönhetően könnyebben vándorolhat, telepedhet le egy másik országban, és ahogy a tapasztalatok mutatják, a letelepedés már nem csupán időszaki kiküldetést jelent, az alacsonyabb gazdasági helyzetű országok állampolgárai közül többen döntenek a végleges maradás mellett.

A kulturális kölcsönhatás tehát felerősödni látszik mind az egyén, mind pedig a társadalom életében, ilyen módon korunk népessége aktív résztvevője a globalizációs tendenciáknak. Egy-egy ország népessége, gazdasága egyre inkább függ a más országokban, társadalmakban zajló változásoktól, más szóval azt mondhatjuk, hogy az interdependencia korát éljük. Soha eddig nem látott kulturális pluralizmus részesei vagyunk, korunkban a jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, ami azt jelenti, hogy az oktatásban egyre fontosabbá váló prioritást kell kapnia a sokszínűség, a másként, a sokféleképp gondolkodás elfogadásának.

Már a *Delors*-jelentés (1997) is rámutatott, hogy a globalizációs tendenciák felerősítik az igényt az egyénben nemzeti identitásának megőrzésére, miközben mind nagyobb szükséglet mutatkozik más népek megismerése, kultúrájának tisztelete iránt. Lényeges, hogy a multikulturális oktatás a kohézió eszköze kell hogy legyen, hiszen az iskolai nevelésnek a társadalmat alkotó csoportok kulturális megnyilvánulásainak gazdagságával is szembe kell néznie, megtanítva a békés társadalmi együttélést, és ösztönözve a demokratikus társadalmi részvételt.

Kozma Tamás (1995) kifejti, hogy a fejlett nyugat-európai országok akkor kezdtek komolyan foglalkozni a bevándorlók problémáival, amikor már tömeges méretekben érzékelték, hogy a vendégmunkások nem kívánnak hazatérni, családjukat a fogadó ország területén alapítják meg, gyermekeik ott születtek, és hosszú távon szintén abban az országban kívánják taníttatni őket. A nagy bevándorlóországokban a kulturális különbségekből eredő problémák az oktatás szintjén is jelentkeztek. Egyre inkább világossá vált, hogy a multietnicitásra az iskolarendszernek is válaszolnia kell. Kezdetben a fogadó országok nem tudtak mit kezdeni a bevándorlók gyermekeinek oktatási problémáival, azonban rájöttek, hogy felül kell vizsgálniuk megszokott oktatási gyakorlatukat, szembe kell nézni a sokkultúrájú, soknyelvű, eltérő tradíciókat, kulturális értékeket, vallásokat magukénak mondó emberek különböző igényeivel. Az 1960-es években kidolgozták a bevándorló célországok – köztük például Németország, Svédország, Kanada és az USA – a multikulturális oktatás koncepcióját.

Az oktatáspolitikai szakértők felismerték, hogy a multikulturális oktatási koncepció bevezetése azért is elodázhatatlan, mert így csökkenthetők a kisebbségben lévő, bevándorló családok hátrányai, a velük szemben a többség részéről mutatkozó idegenkedés, 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 bevándorló-célországok a változtatás szükségességét, hiszen a bevándorlók körében tapasztalt nyelvis-

mereti hiányosságok jelezték az igényt a reformokra. A fogadó országok közül, például Németországban, az ott élő török vendégmunkások gyermekei számára Törökországból hoztak anyanyelvi 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 nyelv megfelelő ismerete és a fogadó ország kultúrájának kielégítő ismerete nélkül nem tudnak megfelelő módon beilleszkedni egy új hazát jelentő idegen országban. Ugyanakkor a német gyerekek is anélkül nevelkedtek, hogy közvetlen, napi kapcsolatuk lett volna a török bevándorló tanulókkal az iskolában. Persze a bevándorlók második generációjánál már megváltozott a helyzet, fokozatos javulás figyelhető meg ezen a téren.

A Delors-jelentés *(Delors, 1997)* rávilágít, hogy a világban számos tanulónál az iskolai oktatás nemhogy javított volna, hanem rontott a gyerek helyzetén, számos diákot érint a kirekesztődés, a lemorzsolódás veszélye a globalizálódó világ iskoláiban. Így az intézményes nevelés nem érheti be azzal a minimális toleranciával, amit a nemzeti és etnikai kisebbségek kulturális értékei iránt mutat, hanem szolidárissá kell válnia ezen csoportok szociális-gazdasági problémái iránt is. Az iskolának fel kell lépnie a szegénység elmélyülése és a kirekesztődés megakadályozása ellen éppúgy, mint a világban létező különböző társadalmi, etnikai csoportok közt kialakult konfliktusok és a kommunikációs szakadék további mélyülése ellen. A globalizáció hatására fellépő egyenlőtlenségek növekedése szorosan összefügg a szegénység növekedésével. A világtendenciákkal együtt járó holisztikus problémák, így az előítéletes magatartás, a kirekesztés problémája ellen csupán egy járható út van, a különböző kulturális, vallási, társadalmi csoportokhoz tartozó emberekről szóló kölcsönös informálódás, egymás megismerése, a földet érintő globális problémák iránti érzékenység, a kölcsönös felelősségtudat erősítése tanítványainkban. Ha megtanítjuk a gyerekeknek elfogadni, megérteni a különböző kultúrák eltérő szempontjait, azzal elkerülhetjük a konfliktusokat, és megállíthatjuk az erőszakos magatartást A konfliktusok többnyire az információhiányból származnak, és amikor egy-egy diáknak szembe kell néznie egy konfliktussal, gyakori, hogy nem tud eleget a másikról, hogy sikeresen megoldja a problémát. A kulturális háttér okozta különbségek tovább mélyíthetik a különböző etnikai csoportok közötti ellentéteket, félreértéseket. Különösen fontos mindennek megértése a többség és az újonnan bevándorló népcsoportok, a más kultúrából érkező vendégmunkások viszonylatában éppúgy, mint az évszázadok óta velünk egy országban élő, a többségi kultúrától eltérő értékeket, kulturális rendet magáénak valló etnikai kisebbségekre nézve egyaránt.

2.2. Mi is az a multikulturális nevelés?

Banks és *Banks* (2001) az alábbiakban fogalmazza meg a multikulturális nevelés lényegét:

„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 osztályhoz tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók, a kommunikáció sikeres működése annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja." (XI. o.)

Kovács Sándor (1997) *Pedagógiai Lexikonban* olvasható szócikke szerint oktatáspolitikai stratégia és pedagógiai eszköztár a sokkultúrájú társadalmak népességének integrálására. *Czachesz Erzsébet* (1997) szerint a multikulturális nevelést a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban gyakran az interkulturális neveléssel. A sokéves demokratikus hagyományokkal rendelkező országok a multikulturális oktatáspolitikai koncepció segítségével kívánják elérni a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek társadalmi és iskolai integrációját. A multikulturális nevelés megközelítése figyelembe veszi a sokszínű, sokféle 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 a multikulturális kommunikációt, az interetnikus konfliktusmegoldást, a multikulturális tananyagfejlesztést, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanát, a kisebbségi diákok számára azonos oktatási feltételek biztosítását, a demokratikus társadalmi részvétel tanítását, az igazságtalan emberi bánásmód elleni harcot stb. A multikulturális nevelés kapcsán Amerikában hagyományosan nemcsak az etnikai kisebbségek helyzetével, nevelésével kapcsolatos kérdések jutnak a tanárok eszébe, hanem a fenti fogalom szorosan összekapcsolódott a társadalom más kisebbségi csoportjaival, nevezetesen a nők és a fogyatékkal élők oktatásügyi kérdéseivel is.

A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltás is, amely magával hozza a különböző gondolkodásmódok értékként való elfogadását, s amely egyszerűen természetesnek veszi a másságot. A multikulturális oktatás jellemzője az inkluzivitás, magyarul a befogadás, befogadó minden csoporttal szemben, amelyből senki sem rekedhet ki, és

amely mindenki – így a többségi középosztálybeli diák – számára hasznos lehet.

Sok nyugati országban, de a fejletlenebb közép-kelet-európai régióban szintén cél a kisebbségi diákok sikeres társadalmi integrációja. A különböző európai és tengerentúli országok számos programot szerveznek a különböző etnikai csoportok széles körének érintésével annak érdekében, hogy tanulóikat felkészítsék az etnikailag sokszínű társadalomban való hatékony részvételre, remélve, hogy mind kognitív, mind pedig affektív szinten segítséget tudnak nyújtani diákjaiknak, s hogy hozzájárulnak a különböző rasszok és kultúrák, a vallási és etnikai, nemzeti kisebbségek közötti békéhez, megértéshez és nem utolsósorban egymás kölcsönös elfogadásához. A multikulturális nevelés alapját az emberi és állampolgári jogok jelentik, amelynek keretében a fejlett országok deklarálják az esélyegyenlőséget, az egyenlő oktatáshoz való jogot, a hátrányos megkülönböztetés tilalmát minden egyes állampolgárnak, így a bevándorló és a kisebbségekhez tartozó gyerekek számára éppúgy, mint a középosztálybeli, többségi társadalomból származó tanulóknak is.

A demokratikus alapon működő országok kimondják, hogy a kisebbségeket is ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többség tagjait, kultúrájuk őrzése, átörökítése egyetemes emberi jog. A fejlett államok rájöttek arra, hogy a többségi társadalom, a többségi tanulók számára is értéket jelent a kisebbségek kultúrájának tiszteletben tartása, korántsem a konfliktusok keresésére, hanem békés együttélésre törekszenek. Igyekeznek elébe menni a problémáknak, mert tudják, hogy az erőszakos asszimilációért nagy árat kellene fizetni. Ezért sokféle módon próbálnak tenni a nemzeti kisebbségek helyzetének javításáért, így pl. a bevándorlók gyermekeinek lehetővé teszik, hogy a saját anyanyelvük legyen az oktatás nyelve, a kisebbségek számára külön programokat, ösztöndíjakat alapítanak, továbbtanulásukat ösztönzik, kvótákat biztosítanak a kisebbségek fiataljainak a felsőoktatásban való részvételük segítése érdekében, az esélyegyenlőséget akár pozitív diszkriminációval is elősegítik. Mindezeket gyakran kíséri a demokrácia, a kulturális pluralizmus, az egyenlőség, az antirasszizmus jelszava. *(Forray, Hegedűs, 1998)*

Míg a multikulturális nevelés egyes nyugati társadalmakban némelyek szerint unásig emlegetett terminus, addig hazánkban még igen újszerű fogalom, sokan még csak most barátkoznak a kérdéssel, ízlelgetik a fogalom jelentését. A világhálón számos multikulturális oktatással kapcsolatos tananyag, óravázlat, tanítási segédanyag, a különböző etnikai csoportok oktatásával foglalkozó cikk, filmajánló, kutatás, dalszöveg stb. található – különösen érdekesek az amerikai weboldalak –, amelyeket rendszeresen látogatnak a témában közelről érintett európai és tengerentúli tanárok és más oktatási szakemberek. Magyarországon még nincs kiforrott rendszere, oktatáspolitikai koncepciója a multikulturális oktatásnak, nincsenek még e témában ilyen nagy számban előforduló internetes honlapok, bár nálunk is egyre élénkülő figyelem veszi körül az öntudatra ébredő nemzeti és etni-

kai kisebbségek általános helyzetét, társadalomi problémáit, különösen oktatását és munkaerő-piaci helyzetét.

2.3. A multikulturális nevelés fejlődése

A multikulturális nevelés fejlődése az Amerikai Egyesült Államokban *Banks* és *Banks* (2001) nyomán az alábbiakban foglalható össze:

A multikulturális nevelés első szakasza az ún. *„ethnic studies"* (etnikai tanulmányok, stúdiumok) beépítését jelenti a köz- és a felsőoktatás curriculumába. Az Egyesült Államokban az afroamerikai népesség az 1960-as, 1970-es években lezajlott emberjogi mozgalmai nyomán kikényszerítette az etnikai tartalmak beillesztését az iskolai tananyagba. A felsőoktatásban kiemelt igény mutatkozott ebben az időben a *„Black studies"* (afroamerikaiakról szóló tanulmányok, stúdiumok) programok, kurzusok iránt. A köz- és a felsőoktatás megfogalmazta válaszát az afroamerikai populáció, és más kisebbségi csoportok, így a mexikói-amerikaiak, az ázsiai-amerikaiak, a Puerto Ricó-iak igényeire, melynek következtében könyvek, programok, tananyagok és oktatási segédanyagok sora kezdett el foglalkozni a színes bőrű etnikai csoportok történelmével és kultúrájával a tengerentúli országban. Bestsellerré váltak a korábban félredobott művek, reprint kiadások sora jelent meg ebben az időszakban. A legfontosabb jellemzője az újonnan kiadott és az újranyomott műveknek, hogy ráirányították a figyelmet az etnikai csoportokra, miközben új utakat és perspektívákat nyitottak meg a többségi társadalom előtt a kisebbségek vonatkozásában.

Az etnikai tanulmányok mozgalom egyre szélesebb körben elterjedt, hatása növekedett országszerte. A multikulturális nevelés második időszakának megjelenésére akkor került sor, amikor a tanárok és a különböző oktatási szakemberek rájöttek, hogy az etnikai tartalmak beépítése a közoktatás gyakorlatába és a tanárképzési anyagokba szükséges, de nem elegendő az átfogó oktatási reformok végrehajtásához az iskolaügy egészében. Rájöttek, hogy az etnikai kisebbségek diákjainak különleges igényeire válaszolni kellene, ugyanakkor a többségi tanulóknak is segíteni szükséges a különböző rasszok és etnikai csoportokkal szembeni demokratikusabb viszonyulás elérését. Létrejött tehát a *multietnikus* oktatás, amely 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 elérése érdekében. Az így lezajlott folyamat nagyban hatott a társadalom más csoportjaira is, akik úgy érezték, hogy marginalizált szerep jutott osztályrészül az iskolában és a társadalomban.

A multikulturális nevelés harmadik korszaka a társadalom olyan csoportjainak növekvő reflektorfénybe kerülését jelenti, mint a nők és a fogyatékkal élők. A fogyatékos emberek nagy 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 nők jogaiért harcoló feministák szintén érintettek voltak az emberjogi mozgalmakban, elérték *női programok* beindítását az egyetemeken és a főiskolákon. A nőmozgalom és a fogyatékos emberek mozgalma segítségével hallatnak kultúrájukról, történetükről a nők és a fogyatékkal élő emberek az oktatásügy különböző területein.

A multikulturális nevelés így vált fokozatosan interdiszciplinárissá, reflektálva az etnikai tanulmányok, a *multietnikus tanulmányok*, a nők és a fogyatékkal élők mindennapjait érintő kérdésekre. Elméletei, paradigmái interdiszciplináris területekre vezetnek, a különböző rasszok, osztályok, 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 él, párhuzamosan létezik egymás mellett, igaz ugyan, hogy az utóbbiak a meghatározóbbak, azonban az először említett szakaszok is léteznek, működnek napjainkban is. A multikulturális nevelés élénkülése, mozgalommá szerveződése az 1960-as, 70-es években történt, amikor sorra jöttek létre a különböző szakmai szervezetek, szövetségek az USA-ban, publikációk százai születtek meg a témában. Az egyik legfontosabb momentum, hogy a tanárképzés területén az Egyesült Államok legfőbb akkreditációs szerve, a National Council for Accreditacion of Teacher Education (NCATE, Országos Tanárképzési Akkreditációs Tanács) előírja tagjainak (közéjük tartozik az USA tanárképző intézményeinek körülbelül 80%-a), hogy legyen multikulturális komponens, kurzus a tanárképző programjukban.

A multikulturális nevelés hazai vonatkozásban szintén több fejlődési szakaszon ment és megy keresztül mind a mai napig. Gondoljunk csak arra, hogy a szocializmus időszakában az oktatási szakírók alig vagy csak igen kis mértékben foglalkoztak a kisebbségek oktatási-nevelési helyzetével Magyarországon, a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó rétegek nevelését a többséggel együtt képzelték el, vagy a társadalom, a politika nem vett tudomást gondjaikról, igényeikről, vagy szeparálva kívánta megoldani tanításukat. Ennek nyomán hozták létre az első kisegítő iskolákat az országban. Csak a rendszerváltás után bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások hívták fel a többség figyelmét a kisebbségi csoportok eltérő szükségleteire, igényeire az oktatásban. Ekkor kezdtek odafigyelni a legnagyobb hazai kisebbségi csoport, a cigányság helyzetére, oktatási lemaradásaira. Igény mutatkozott a köz- és a felsőoktatás területén a roma kultúra

tanulmányozására. A különböző pedagógusképző intézmények egyre-másra indítottak romológia kurzusokat, szemináriumokat. A Pécsi Tudományegyetem romológia szakot indított, ezzel úttörő szerepet vállalva a roma kultúra, az etnikai tanulmányok hazai terjesztésében. A tanár- és tanítóképzésben jórészt speciálkollégiumok szintjén történik a kérdés gondozása. Ideális helyzet lenne, ha az országban élő különböző szempontból kisebbségi csoportba tartozó társadalmi rétegek helyzetének tanulmányozása, hasonlóan az Egyesült Államokhoz, nálunk is bekerülne a tanárképzési és a közoktatási tantervi előírásokba, követelményekbe. Nem csupán szabadon választható tárgyként, hanem kötelező stúdium formájában. Az utóbbi időben azonban egyre inkább hallatják hangjukat a többi, társadalom peremén élő csoport tagjai is, miközben ugyancsak erősödő felelősségvállalás jellemző a központi irányítás szintjén a fogyatékkal élők, a nők, az elesettek védelme érdekében is. Egyre több cikk, tanulmány jelenik meg a kisebbségek oktatási, nevelési helyzetéről, formálva, alakítva a multikulturális nevelés hazai arculatát.

2.4. A multikulturális nevelés dimenziói

A multikulturális nevelés irodalma ma már olyan bőséges és szerteágazó, hogy az egyes írások közti eligazodás fogódzókat igényel. Az eligazodás megkönnyítésére *Banks* (2001), a multikulturális nevelés egyik legfontosabb amerikai szakírója tipológiát hozott létre, amelyben a multikulturális nevelés 5 dimenzióját különbözteti meg. Ezek a következők:

- tartalmi integráció,
- tudáskonstrukciók,
- előítéletek csökkentése,
- esélyegyenlőség pedagógiája,
- az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések.

A tartalmi integráció dimenziójáról akkor beszélhetünk, ha a tanár, a pedagógus a tanítási folyamatban példákat, adatokat, információkat nyújt a különböző kultúrákról és csoportokról annak érdekében, hogy tudományterületének, illetve szaktárgyának mondanivalóját, különböző elméleteit, elveket és általánosításokat támasszon alá. A tartalmi integráció irodalma arra fókuszál, hogy a különböző kisebbségekről, etnikai csoportokról, rasszokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, hogyan integrálódjanak egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá, hogy hol helyezzék el ezeket az ismereteket (külön kurzusként, szeparálva vagy a tananyag központi kérdéseihez kapcsolva). Nem elhanyagolandó kérdés, hogy

kinek készüljenek ezek a tananyagok, csak a kisebbségi diákoknak vagy a többségi tanulóknak is.

Eszerint a tantervet, a tananyagot kell bővíteni, multikulturális szempontból meg kell változtatni, megjelenítve benne az adott ország össznépességét alkotó különböző kisebbségek hagyományait, szokásvilágát, történelmét.

Lesznyák Márta és *Czachesz Erzsébet* (1998) kifejti, hogy a kisebbségi kultúra tantervi integrálása mára már nagy hagyományokkal rendelkezik az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában, bár meg kell jegyezni, hogy nagyon sokáig csupán a domináns társadalmi, kulturális csoportra figyeltek a curriculum létrehozói ezekben a fejlett országokban is. Az adott népcsoport ünnepei, szokásai, 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 fő áramába. 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 dimenziója: Ez a megközelítés annak menetét írja le, hogy a tudósok különböző tudományterületeken megfogalmazott elképzelései, az összegyűjtött tudás implicit kulturális előfeltevéseket, viszonyítási pontokat, perspektívákat, ítéleteket tartalmaz. Továbbá e terület ernyője alá tartozó vizsgálatok írják le, hogy a rassz, az etnikai csoport, a családi háttér, az egyén osztályhelyzete miként befolyásolja a tudáskonstruálás folyamatát.

Ha mindezt az osztályterembe helyezzük, akkor arról van szó, hogy a tanár hogyan segíti a különböző etnikai csoportba, kultúrkörbe tartozó diákok megértési, feldolgozási folyamatát, a tanuló tudáskonstrukcióinak létrejöttét.

Előítélet csökkentése: A multikulturális nevelés előítélet-csökkentésre vonatkozó dimenziója, a gyermek rasszokra, különböző etnikai csoportokra vonatkozó viszonyulásait, stratégiáit írja le. E megközelítés célja a demokratikusabb értékek és viszonyulás kifejlesztése minden egyes tanulóban. Az előítéletek csökkentésére tett próbálkozások sokat köszönhetnek a kooperatív technikák fejlődésének. A kérdéskör vizsgálatának egyébként hosszú történelme van, a kutatók már az 1920-as évektől kezdve foglalkoztak a gyerekek rasszokra vonatkozó attitűdjeinek, viszonyulásainak, stratégiáinak leírásával.

Lesznyák Márta és *Czaczesz Erzsébet* (1998) rávilágít arra, hogy az előítélet csökkentésére tett kísérletek összefonódnak a csoportközi kapcsolatok javítását célzó koncepciókkal. E megközelítés a társadalmat alkotó különböző csoportok, a kisebbségek és a többség közti kapcsolatának javítá-

sára, 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 rasszok, kisebbségi és kulturális csoportok irányába. 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 részvételről 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 rasszok, etnikai csoportok gyermekei közül, míg a nagyobbak részt vehetnek olyan tevékenységekben is, amelyek során a speciális szükségletekkel rendelkező embereknek nyújtanak segítséget. További lehetőség a diákok iskolai közéleti munkába való bekapcsolása, pl. iskolai választások, helyi diákkezdeményezésekben, 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 rasszokból, etnikai, társadalmi csoportból származó tanulók iskolai eredményességét szeretné növelni. A multikulturális nevelés e területén publikált művek sorra arról szólnak, hogyan javítható az alacsony státuszú népességi csoportból érkező diákok iskolai teljesítménye. Ugyanis a fent felsorolt tanulói rétegek iskolai teljesítménye tapasztalatok szerint számos területen fejlesztésre szorul, a kisebbségekhez tartozó diákok iskolai eredményei gyakran elmaradnak a többségi tanulókéitól.

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

Brandt (1986) kiemeli, hogy az iskola személyzetének át kell gondolnia, kellően pozitív, elfogadó légkört biztosítanak-e minden diákjuk számára. Hiszen az iskola mint 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 ezért az iskola szervezete tudatos és szervezett módon is hajlandó-e tenni. Nem elhanyagolandó kérdés, milyen tankönyvekből tanulnak a diákok, az iskolában használt tankönyvek tükrözik-e a társadalom sokszínűségét, s ha igen, akkor pozitív színben tünte-

tik-e fel mindezt. Egyértelmű, hogy olyan anyagok szükségesek, amelyek pozitívan reflektálnak a társadalom sokszínűségére. A tanár számára olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint 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.

Bár minden osztályozásnak vannak hibái és határai, azonban a fenti dimenziók jól elkülönülnek, ugyanakkor szorosan összefüggnek egymással, egyes multikulturális nevelés ernyője alá tartozó kérdések csak több dimenzió együttes használatával írhatók le, mindenesetre fontos támpontot jelentenek az osztályozáshoz. 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.

2.5. Mi teszi az iskolát multikulturálissá?

Az iskola semmiképp nem attól lesz multikulturális, hogy különböző etnikumú diákok látogatják. *Rosado* (1996) szerint az iskolát gyakorlata, valamint perspektívái, oktatáspolitikája, programja, az intézményhasználó személyek, tanulók, szülők és tanárok együtt tehetik a különböző kultúrák iránt érzékennyé. Ha az iskola figyel az intézményhasználók heterogenitására, érzékeny a tanulói populáció különböző csoportjainak szükségleteire, elfogadó kulturális és szociális légkört hoz létre az iskolalátogatók minden csoportjával szemben, valamint az iskolai élet egészének területét átfogó, egységes kultúraérzékeny szemlélettel rendelkezik, akkor válhat a multikulturális jelzőre méltóvá. A megfelelő oktatáspolitika kell hogy garantálja az iskola sikeres működését, amely elengedhetetlen jó programok, és azokat működtető, az iskolai sokszínűségre reflektáló személyek, tanárok, iskolai kisegítő személyzet nélkül.

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 tanárok 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 céljaként definiálja:

- A több kultúrára épülő személyiségfejlesztést, amellyel a legfőbb cél, hogy a diákok előnyként éljék meg az eltérő kulturális hátteret.
- A kisebbségi kultúra fenntartását, beleértve a vallás, a nyelv, a normák, a tradíciók, a társadalmi értékek, a társas kapcsolatok ápolását.
- Átfogó értékek felkarolását, fejlesztését, amelyek mind a kisebbség, mind pedig a többség számára fontosak és értékesek.
- Az akkulturáció, azaz a teljes kulturális beolvadás megakadályozását. Ezáltal remélhető, hogy a kisebbségek fennmaradnak, kulturális identitásuk megerősödik, fejlődhetnek a többségi környezetben.

2.6. A multikulturális nevelés megjelenése, szintjei

A multikulturális nevelés több szinten érvényesülhet, *Gorski* (2003) véleménye szerint az egyén, az iskolai közösség és a társadalom szintjén egyaránt éreztetheti hatását. A személyes szint annyit jelent, hogy az egyén, a tanuló, a tanár vagy akár az iskola adminisztratív személyzete mennyire képes legyőzni saját előítéleteit, elfogultságát, előfeltételezéseit a különböző etnikai, kulturális, társadalmi, szociális csoportba tartozó emberekkel szemben. Különösen érdekes a tanár szerepe abból a szempontból, hogy a tanár, aki felelős saját diákjai nevelkedéséért, mennyire képes önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatainak alakítására, és mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjaival szemben, és milyen mértékben tudja saját kapcsolatait, viselkedését irányítani a multikulturális nevelés céljaival összhangban. A hatékony nevelőnek folyamatos önvizsgálatot kell tartania és kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését, és a rábízott diákok-

ra gyakorolt hatását. Nem hagyható figyelmen kívül a rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalat ereje, a tanár szavai, metakommunikatív jelzései, mind-mind hatnak, a kérdés már csak az, hogy a kimondott iskolai célokat szolgálják, vagy ellene dolgoznak. A multikulturális nevelés iskolai megjelenése sokféle formát ölthet. Így körvonalazódhat többek között az alábbi területeken:

A gyerekbarát, gyerekekre figyelő pedagógia megteremtése terén:

- a gyermek igényeinek iskolai figyelembevétele, befogadó nevelés kialakítása,
- valamennyi tanuló számára egyenlő lehetőség biztosítása képességei kibontakoztatásához,
- rugalmasság, figyelem az eltérő igények és szükségletek, tanulási stílusok irányában,
- elfogadó, pozitív iskolai légkör kialakítása, fenntartása,
- a humán szükségletekre való odafigyelés és az erre adott megfelelő pedagógiai válaszok kialakítása,
- a gyerekben rejlő belső motiváció kiaknázása,
- az alapvető kultúrtechnikák – írás, olvasás, számolás kellő megalapozása
- a gyermekben természetesen meglévő kíváncsiság, tanulási vágy felkeltése, megtartása,
- az iskolai környezet kultúraérzékeny kialakítása,
- az esztétikus iskolai miliő mint motiváló erő kihasználása,
- a továbbtanulás elősegítése érdekében kiegészítő, pótló foglalkozások biztosítása,
- ösztöndíjak biztosítása, a pozitív példák erősítése, ösztönzése.

A multikulturális tanterv és tananyagfejlesztés, taneszközök kapcsán:

- óvodai, korai fejlesztő programok széles körű terjesztése,
- multikulturális tartalmak beépítése az iskolai tantervbe, az egyes tantárgyak anyagába,
- 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 kapcsolat terén:

- 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, önkormányzati oktatási hatóságok, 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 oktatási hatóságok, az önkormányzat vezető beosztású és alkalmazotti körében egyaránt.
- Egységes, kulturális háttérre figyelő, kultúraérzékeny oktatási légkör megteremtése,
- barátságos, toleráns, elfogadó iskolai klíma kialakítása, fenntartása,
- a kutatók részéről folyamatos 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.

A tágabb közösség, a társadalom egésze számára is megvannak a maga kihívásai, üzenetei a multikulturális nevelésnek. Az intézményes nevelés egyedül, önmagában kevés a kisebbségi csoportok elfogadtatásához, ha a gyermek a társadalomban, az iskolán kívül az elutasítást, a kirekesztést, a diszkriminációt, a megkülönböztetés különböző formáit látja. A szociális igazságosságnak, az esélyegyenlőségnek a társadalom szintjén is érvényesülnie kell. Ehhez van szükség a központi kormányzati beavatkozásra, a megfelelő, diszkriminációmentességet biztosító törvényekre, állami kampányokra és a törvényi előírások betartására ügyelő demokratikus társadalmi rendre.

KULCSFOGALMAK: globalizáció • multikulturális nevelés • ethnic studies • multietnikus oktatás • etnikai kisebbségek • nők • fogyatékkal élők.

3. Romák Európában.[1,2] Általános kör- és oktatási helyzetkép néhány európai országban

A romák Európa minden országában megtalálhatók, lélekszámuk a mai becslések szerint kb. 7-9 millióra tehető a kontinensen. Helyzetük sajátos és egyedi, mert szétszórva, diaszpórában élnek a világban anélkül, hogy saját maguk által alapított, önálló országuk, államuk lenne. A roma népesség szociális-gazdasági helyzetének javítása, a roma gyermekek iskolázásának megoldása a fejlett Európában globális kérdés, és óriási kihívást jelent Európa-szerte.

3.1. Horvátország

A Horvátország területén élő roma népességről az első írásos dokumentumok 1362-ből, Dubrovnikból származnak, valamint egy 1368-as keltezésű zágrábi írás szintén megemlékezik a romákról az országban. Az 1991. évi népszámláláskor 4,7 millió lakosa volt Horvátországnak, és ebből 6 695 roma. Azonban a roma civil szervezetek jóval többre becsülik a számukat, eszerint ma kb. 60-80 ezer roma ember él a Horvát Köztársaságban, leginkább a nagyvárosokban, Zágrábban, Bjelovarban (Belovár).

Míg a Horvát Köztársaságban az összlakosság körében a munkanélküliség több mint 20%, addig a romák körében 80-96,8%-ra tehető a munkanélküliek aránya. A romák között megfigyelhető magas munkanélküliségi ráta főként alacsony iskolázottságuknak köszönhető, továbbá a munkába állást kellő hatékonysággal elősegítő programok hiányával magyarázható. Nem utolsó szempont az sem, hogy a diszkrimináció jelensége is leginkább a romákat éri az országban.

Oktatási helyzetüket tekintve Horvátországban a romák 38,52%-a analfabéta, 86,06%-a nem fejezte be az általános iskolát. Több mint 51,97%-uk még nem érte el az iskoláskort, és csak 3,49%-uk 55 év feletti állampolgár. Zágrábban körülbelül 12 000 roma ember él, akik közül csak igen kevés

---

[1] 2003 májusában részt vettem a Brassóban rendezett *The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture* című nemzetközi konferencián, amelyen több mint 15 európai ország képviselője jelent meg. Az itt található leírások gerincét a konferencián elhangzott, az adott országból érkezett résztvevők előadásanyagai adják.

[2] Romák Európában. Általános kör- és oktatási helyzetkép néhány európai országban. *Valóság*, 2004. 5. sz. 52–69.

gyermek fejezte be a középiskolát, és csupán néhány felsőfokú tanulmányokat folytató diákról tudnak. Mindezek hátterében az iskolán belüli szegregáció, az előítéletes magatartás, a megfelelő hatékonyságú roma oktatási programok hiánya, a szűkös anyagi lehetőségek állnak. A helyi roma szervezetek számos projektet beindítottak és működtetnek a gyermekek és a fiatalok segítése érdekében, azonban miután szűkös anyagi keretek között működnek, így az eredmények is elmaradnak a kívánatostól.

A horvátországi romák a romani nyelvet beszélik, de nincs hivatalos horvát–roma szótár, nyelvtan, nincsenek kialakult szokások a roma történelem és a kultúra oktatására, az iskolában nincsenek roma tankönyvek, a történelemkönyvben pedig egyetlen fejezet sem ír a roma szokásokról, hagyományokról, történelemről. Horvátországban nincs roma rádió vagy rádióműsor. Két roma lapjuk van, a „Romengro Cacipe" és a „Romano Arhakipe".

A romák lakáshelyzetének sajátossága, hogy házaik a legszegényebb környékeken helyezkednek el, jórészt komfort nélküli lakásokban élnek. A cigánytelepek legtöbbje illegális, ezek több mint 40%-ában nincs elektromos áram, 80%-ukban nincs ivóvíz. Iskola, kórház, tömegközlekedési lehetőség messze esik a cigánytelepektől. Rendkívül egészségtelen és kevésbé biztonságos területeken építkeznek, így gyakori ezeken a környékeken a különböző krónikus fertőző megbetegedések előfordulása. Az elmúlt tíz évben nem volt szociális lakásépítési programra anyagi lehetőség Horvátországban, a 2001-es horvátországi új lakásépítési programból szintén kimaradtak a roma emberek.

Vallásukat tekintve a horvátországi romák többsége muszlim és katolikus vallású, és egy kisebb csoportjuk az ortodox vallást követi. A romáknak nincs parlamenti képviselőjük az országban, ill. nincs roma tagja a kormánynak sem. *(Blazek, 2003)*

3.2. Bulgária

A nyolcmilliós bolgár össznépességből hivatalos adatok szerint kb. 384 000 roma él Bulgáriában, azonban más dokumentumok kétszer többre becsülik számukat az országban. A hivatalos adatok valószínűleg azért teszik ilyen alacsonyra a számukat, mert sok muszlim vallású roma lakos töröknek, míg a keresztény romák egy része bolgárnak vallja magát, és jórészt a rudári cigányok identifikálják magukat romaként. A legtöbb roma ember nagyvárosok ipari kerületeiben vagy apró vidéki falvakban telepedett meg. Minden régióban megtalálhatók, legnépesebb csoportjuk *Sliven*ben él, míg legkevésbé jellemző a roma populáció *Smelian* területén. A nagyvárosokban, Bulgáriában is megtalálhatók a cigánynegyedek, ahol a házaik jelentős részében nincs víz, gáz és villanyáram.

A romák első nagyobb csoportja a XIII. és a XIV. században érkezett Bulgáriába, és bevándorlásuk egészen a múlt század végéig folytatódott. A XVIII. században és különösen a XIX. század során számos roma érkezett Romániai területekről és Moldovából Bulgáriába.

Nyelvüket tekintve 7%-uknak bolgár, 6,5%-uknak török az anyanyelve, a többség azonban a romani nyelvet beszéli.

A romák első történelmi csoportja a „*jerlini*" cigányok, akik letelepedtek, felhagytak a nomád, vándorló életmóddal, falvakban és kisebb városokban élnek. A *jerlini* cigányok egyik csoportját török cigányoknak hívják, és ők alkotják a legnépesebb roma csoportot Bulgáriában, másik csoportjuk, akik magukat „parpul romáknak", „igazi cigányoknak" nevezik, nem túl népes populációt alkotnak az országban.

A *kelderások* a második nagy roma népcsoport, akik a XIX. században Romániából érkezve telepedtek le Bulgáriában. A keresztény vallást tartják, azonban megőrizték régi roma szokásaikat is.

A harmadik nagy csoportjuk a *rudari* cigányok csoportja, akik a kelderásokkal együtt vándoroltak be Bulgáriába Romániából, az archaikus román nyelvet beszélik, és román nemzetiségiként határozzák meg magukat.

A roma népesség a múlt század leginkább növekvő számú kisebbsége az országban. Szociális helyzetükre jellemző, hogy tízszer szegényebbek, mint az átlag többségi lakos. Csupán 5%-uk mondhatja igazán gazdagnak magát a társadalomban.

Iskolai helyzetüket tekintve nagy problémát jelent, hogy a roma lányok közül sokan kettő-négy évvel az iskolázás befejezése előtt kimaradnak az oktatási rendszerből. Az oktatási helyzet javítása érdekében több külföldi kezdeményezés létezik Bulgáriában, amelyek sorában külön említést érdemel a Japán Szociális Fejlesztési Alap a Hátrányos Helyzetű Országok Gyermekeinek Fejlődéséért. Az Alap munkájának középpontjában a helyi roma civil szervezetekkel együttműködésben az óvodai és az iskoláskor előtti programok állnak, amelyek a legszegényebb közösségekben élő gyermekek fejlesztését tűzték ki célul.

A romák számára korlátozottan elérhető az egészségügyi ellátás, a cigánytelepektől távol vannak a kórházak, a rendelőintézetek, ha pedig elérhető távolságban találhatók, akkor gyakorta nem tudják megfizetni ezeket a szolgáltatásokat.

Foglalkoztatási helyzetük jellemzője, hogy alulreprezentáltak a hosszú távon foglalkoztatottak körében éppúgy, mint a hivatalos munkaerőpiacon. A politikai hatalomban való részvételük korlátozott, azonban egyre növekvő mértékű. A parlamentben 240 képviselőből csak két roma képviselő található. *(Sadovska, 2003; www.inweb18.worldbank.org)*

3.3. Belorusszia

Napjainkban becslések szerint mintegy 60 000 roma lakos él Belorussziában, azonban az elmúlt negyven év hivatalos statisztikái jóval kevesebb, mintegy 10 000 fős roma lélekszámról beszélnek. A roma népesség főként a keleti régiókban összpontosul, sokan élnek magas környezeti terhelésnek kitett településeken, azonban számuk gyorsan nő az ország nyugati területein is. A második világháború előtt a romák a vándorló életmódot követték, kocsijaikkal egyik helyről a másikra vándoroltak. 1956-ban útlevelet kaptak, és elkezdtek házakat, lakásokat, tanyákat vásárolni. Az elmúlt években sok külvárosi magánház állt romokban, a roma emberek gyakran ezekbe az omladozó épületekbe költöztek be, és költöznek ma is.

A romák helyzete különösen a munkaerőpiacon kétségbeejtő. Iskolai helyzetük jellemzője, hogy jó néhány intézményben gyakorlattá vált a szegregáció, a roma tanulók értelmi fogyatékosként való elkülönítése, még akkor is, ha ezek a gyermekek egyáltalán nem fogyatékosok. Kevés diplomával rendelkező, tanult, jól kvalifikált állampolgár él közöttük. Gyakran úgy kötnek házasságot, hogy nem regisztráltatják hivatalos hatóságok előtt. Míg korábban a roma családokban a nagycsalád volt jellemző, addig ma a vállalt gyermekszám csökkenőben van, többnyire két-három gyermeket nevel egy-egy família.

Három fontos társadalmi szervezetük létezik Belorussziában, amelyek a politika befolyása alatt állnak. Az egyik a *Belorusz Romák Szövetsége*, a másik az *„dradzhennie"* Nemzetközi Roma Szervezet és a harmadik pedig a *„Belorusz Roma Diaszpóra"*.

A hivatalos statisztikák szerint a belorussziai roma népesség 90%-a ortodox, 10%-a katolikus vallást követ, azonban kisszámú protestáns népesség is megtalálható közöttük. Érdekesség, hogy 2001-ben a bibliai Újszövetséget kiadták roma nyelven a balti romák számára, azonban jelenleg egy új kiadás elkészítését tervezik. *(Vasilievich, 2003)*

3.4. Ukrajna

A romák első csoportjai a XVI. században Romániából és Moldovából érkeztek Ukrajnába, majd egy másik útvonalon Lengyelország felől érték el Észak-Oroszországot. A XVIII. század második felében a romák már Oroszország egész területén jelen voltak. Többségük kétnyelvű, a roma és az orosz vagy az ukrán nyelvet is beszéli. A helyi populációval való keveredés eredményeként különböző etnikai csoportjaik élnek Ukrajnában és Oroszországban egyaránt, így pl. a *krími* cigányok a *Krím*-félszigeten és Ukrajnában a *Zaporozsje*-régióban találhatók. Számukról pontos adatok nem állnak rendelkezésre az állami hivatalokban és a minisztériumokban. A szov-

jethatalom első éveiben sokat tettek a rendkívüli szegénységben, rossz körülmények között élő roma népesség helyzetének javítása érdekében, a roma kultúra és az oktatás színvonalának növelésének elősegítéséért, így pl. romák számára iskolákat szerveztek, irodalmi újságot indítottak, és hivatalos roma színházat alapítottak Ukrajnában. Ebben az időszakban számos cigánytelep létesült. A későbbiekben azonban a romák a többi kitelepített lakos sorsában osztoztak. Romák ezreit deportálták szibériai táborokba. 1956-ban egy szovjet rendelet lépett életbe, miszerint a romákat le kell telepíteni, és megtiltották az egyik helyről a másikra történő vándorlásukat. Szociális és gazdasági körülményeik rendkívül rosszak, az extrém szegénység mai napig létező tény körükben.

Ukrajnában 1991-ben a demokratizálódási folyamat lehetővé tette roma kulturális szervezetek alapítását. Ma a kisebbségek a hivatalos ügyeik intézése során használhatják anyanyelvüket, bár ez nem volt mindig így az országban. A romák jórészt a keresztény, ortodox vallást követik Ukrajnában, illetve moszlimok is vannak közöttük, míg néhányan a római katolikus vallás hívei, azonban a hagyományos roma szokásokat, hiedelmeket ugyanúgy megtartják.

A nemzeti kisebbségek oktatási helyzete az utóbbi időben javulási folyamaton ment keresztül. Azonban a romák oktatási színvonala még ma is a legrosszabbak között van Ukrajnában. Számos helyen – így a magyar határ közelében, Kárpátalján is – előfordul, hogy a telepeken élő roma gyerekek nem járnak rendszeresen iskolába. Kárpátalján civil szervezetek és a történelmi egyházak segítségével, önkéntes tanárok munkájának és külföldi adományoknak, nyugati pénzügyi alapoknak köszönhetően, a telepekre is beviszik az oktatást, azonban csupán heti két-három alkalommal, akkor is csak néhány órás oktatás folyik a romák saját házaiban a telepeken, eszközbeli és felszerelési hiányok között, minimális tudást elsajátítva, lelkes fiatalok, szakképzetlen, önkéntes tanárok segítségével. A roma tanulók tankönyveiket, ruháikat, illetve a tanárok a tanítási anyagokat, roma és ukrán nyelvű könyveket nagyrészt humanitárius segélyekből, külföldről kapják. Ungváron, a szlovák–ukrán határ mentén, a vasárnapi iskolák 90%-ába csak roma gyermekek járnak. Az ukrán kormány a nemzeti kisebbségek nyelvének és oktatásának fejlesztését tűzte ki célul, programjukban feladatként említik a kisebbségi tanulók iskoláinak hálózattá szervezését, tanári segédanyagok kiadását, tanárképző programok indítását, és annak elérését, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek tanulhassák saját kultúrájukat és történelmüket. A célkitűzések igen jók, azonban ennek eléréséhez rögös út vezet, mert rendkívül nehéz olyan szerzőket találni, akik értik a roma nyelvet, ismerik a kultúrát, és szívesen vállalkoznának tankönyvek, oktatási segédanyagok megírására, és könyvkiadókat romák számára készült művek kiadására, szerkesztésére.

E sorok szerzője a Brassóban rendezett „Roma and Gadje. The Challange of being Different" című konferencián találkozott több olyan magyarországi önkéntes tanárral, elszánt fiatallal, akik a református egyház szervezte „önkéntes év" keretében egy évet Ukrajnában töltenek, és felvállalták,

hogy egy évig fizetség nélkül fogják oktatni-nevelni a roma gyermekeket Kárpátalján. Az önkéntesek a cigánytelepre járnak, a gyerekeket a családoknál tanítják. Egy-egy házba több család is elküldi gyerekét az oktatásra, amely azonban csupán heti három alkalmat jelent, míg a többségi gyermekek mindennap tanításban részesülnek, addig ezek a fiatalok nem kapják meg az őket megillető oktatást, az önkéntesek karitatív munkája csak hiányt pótol, de a szervezett, formális oktatást helyettesíteni nem képes.

3.5. Románia

A romák számáról precíz, hivatalos adatok nincsenek, mert sokan közülük a diszkriminációtól félve, illetve a társadalomban betöltött marginalizált helyzetüknél fogva, nem vallják magukat románnak Romániában. Szakemberek szerint a romák száma egy- és kétmillió közötti, így ők jelentik az egyik legnagyobb lélekszámú kisebbséget a magyarok mellett Romániában.

Egy 1992. évi felmérés szerint Romániában a romák 54,31%-a román anyanyelvű, 40,86%-uk a roma nyelv valamelyik dialektusát beszéli, 4,7%-uk magyar anyanyelvű, 0,08% török, míg 0,03% német anyanyelvű.

A roma népesség nagy része, 58,7%-a vidéki mezőgazdasági területeken él. A roma népesség 41,4%-a 0–14 év közötti életkorú, 53,5%-uk 15–59 év közötti, és csak 5,1%-uk több mint 60 éves.

A romák egy része letelepedett, míg más csoportjaik továbbra is vándorló életmódot folytatnak. A romák alapvető problémája továbbra is a szegénység. A falvak szélén lévő cigánytelepeken élők számára ma is, a XXI. században, mindennapi gondot jelent az ivóvíz, a villanyáram, a megfelelő tisztasági, közegészségügyi feltételek hiánya (pl. nincs szennyvízelvezetés, szemétszállítás, angol WC, fürdőszoba a telepi házak nagy részében). Egy-egy cigánytelepen extrém, európai mércével nehezen elképzelhető körülmények uralkodnak.

A szerző személyesen is járt egy romániai cigánytelepen, a Brassó környéki Zizin faluban, ahol, az ott élők elmondása szerint, mintegy 3000 roma ember, fiatal és idős él a többségi lakosoktól elkülönítve, szörnyű körülmények között. A házak többsége mindenféle közszolgáltatást – víz, gáz, villanyáram, szemétszállítás, köves út, telefon, tömegközlekedés – nélkülöz. A cigánytelepnek saját iskolája és temploma van, ahová csak ők járnak, teljesen izoláltan a falu többségi lakosaitól. Már nem is kell említeni, hogy a cigánytelep gyerekei mindenféle szakképzett személyi és eszközbeli feltételek híján, elkülönülve a többi gyermektől telepi iskolában nevelkednek. Templomukban egy norvég önkéntes pap prédikál. Olyan ez a telep, mint egy önálló, szegregált falu a többségi település szélén.

Romániában a cigányok más csoportjai ma is vándorló életmódot folytatnak, kocsikkal, lovakkal járják a vidéket, a hagyományos nomád életmódot követve élnek. Különböző, általuk készített termékeket árulnak, pl.

a „*cocalari*" cigányok faragással foglalkoznak, és csontokból készített gombokat árulnak, míg más csoportjaik, az „*ursari*" cigányok medvetáncoltatással, a többségi társadalmat szórakoztató előadásokkal keresik kenyerüket.

A második világháború után megváltozott a romák helyzete, többségük felhagyott a nomád életmóddal, letelepítették őket. Az iparosodással falusi emberek ezrei költöztek a nagyvárosokba. A cigánynegyedek ekkor jöttek létre a legtöbb nagyvárosban, a sztereotípiák és az előítéletek hamarosan elűzték a többségi lakosokat e szegénynegyedek környékéről.

Számos roma gyermek kimarad az iskolából, illetve sikertelen az iskolázása. Holott a legszegényebb közösségek számára az iskola a legfontosabb szerepet töltheti be, hiszen az anyagi lehetőségeik súlyos hiánya miatt egyedül az iskolázáson át vezethet az út egy jobb élet felé. Általános problémát jelent a tanulási lemaradás, ill. a tanulási hiányosságok a romák körében. Gyakori a szegregáció, a speciális kisegítő osztályokba küldés, a „roma osztályok" létrehozása, azonban nem a nyelvi fejlesztés céljával, hanem etnikai alapon. Súlyos gond a más kultúrából érkező tanulók nevelésére felkészületlen, előítéletektől sem mentes, konzervatív tanárok jelenléte, illetve az iskolával nehezen együttműködő szülők problémája. Léteznek már roma nyelvű munkafüzetek, olvasókönyvek, a multikulturalizmust szem előtt tartva kétnyelvű – roma–román, roma–magyar – tankönyvek az általános iskolások számára. Több cigány szervezet a tehetséges roma tanulóknak nyári táborokat működtet.

A különböző roma és nem roma civil szervezetek, alapítványok részéről nagyfokú érdeklődés mutatkozik a romák iskolai helyzetének javítása érdekében. Itt kell megemlíteni a Soros Alapítvány, és a Soros Open Network szervezeteinek, az OSI, a CEDU 2000+ nyomán létrejött kezdeményezéseket. A Central Education 2000+, *(CEDU 2000+)* az egyik legfontosabb nem állami, független szervezet, amely a romániai oktatási helyzet javítása, reformok elérése érdekében tevékenykedik. Innovatív eredményekkel büszkélkedhetnek, a tanárképzés, tanártovábbképzés, tananyagfejlesztés, tanítási segédanyagok kiadása terén. Pozitív tapasztalataik vannak a tanárok és az oktatási menedzsment képzésében, és nem utolsósorban a helyi, regionális oktatási problémák közös erőfeszítéssel történő megoldásainak megtalálásában. A különösen nehéz helyzetben lévő roma gyerekek helyzetének javítása érdekében létrejött több projekt, köztük az „Iskolafejlesztés a roma közösségekben. Egyenlő esélyeket a roma gyerekeknek az iskolában és az iskolázáshoz kapcsolódó területeken" címmel bíró projekt volt különösen lényeges, amely a roma gyermekek részvételével sikeres eredményeket tudott felmutatni a roma tanulók iskolai helyzetének javítása érdekében. A tanulók oktatási kondícióinak javítását érték el, bevonva a roma szülőket, családokat az iskolák életébe és az iskolai reformokba. A projektben mintegy 50 romániai iskola vett részt. Oktatási anyagokat fejlesztettek ki a roma történelem és kultúra tananyagba való beemelésére, információs anyagokat készítettek a roma kultúráról, nyelvről, szokásokról, és helyi, illetve nemzeti szinten egyaránt követhető, jó lehetőségeket

próbáltak ki a romák oktatása terén. Nemzetközi szintű képzők képzése szemináriumokat szerveztek, nemzeti konferenciákat, regionális és helyi találkozókat kezdeményeztek iskolaigazgatók, tanárok és a szülők számára annak érdekében, hogy az oktatásügy területén dolgozók gazdagítsák pedagógiai kínálatukat, tapasztalataikat az iskolában és hogy módszereiket a roma tanulók igényeihez méretezzék. Továbbá közeli partnerséget kezdeményeztek a programban részt vevő iskolák és szülők közötti kommunikáció és együttműködés elősegítésére. Információs csomagot, projekt újságot adtak ki, internetes weboldalt készítettek, továbbá a helyes oktatási gyakorlat példáinak terjesztésére iskolalátogatásokat szerveztek. Az általuk kimunkált iskolafejlesztési modellt az oktatási rendszer egészébe integrálták, ezzel megfelelő lehetőséget biztosítva a roma tanulóknak az oktatási szolgáltatás elérésére. Nem utolsósorban meg kell említeni azt is, hogy a többségi társadalom és a romák közötti fenti együttműködés harmonikusabb együttélést eredményezett, és jobb lehetőségeket biztosított a diákok számára a tanulásra, másrészt mindez hozzájárult a roma tanulók nagyobb iskolai részvételéhez, és eközben egy jobb iskolázást, a roma kultúra nagyobb elfogadását segítette elő Romániában. *(Ulrich, 2000)*

A *„Második Esély Projekt"*, amely szintén a CEDU 2000+ irányításával, valamint a Norvég Külügyminisztérium társfinanszírozásával zajlott, 14–25 év közötti roma és más hátrányos helyzetben lévő fiatalokat célzott meg, akik valamilyen oknál fogva kimaradtak a formális oktatási rendszer keretei közül. A félbeszakadt tanulmányok miatt ezek a roma és nem roma fiatalok súlyos nehézségekkel találják magukat szembe a munkaerőpiacon. Számukra kívánják ismét vonzóvá tenni az iskolai tanulást. A program a szociális kirekesztés megelőzésére nyújtott általánosan terjeszthető modellt a középfokú oktatás szintjén. További célja volt a helyi környezet szereplőinek – szülők, az adott település lakóinak – bekapcsolódását eredményező modelleket nemzeti szinten terjeszteni. Tevékenységük nemcsak a kimaradt diákok szakmai és középfokú képzésére irányult, hanem tanárképzési modult is tartalmazott. A projekt eredményeként számos tanuló befejezte az iskolát, és ezzel lehetőséget kapott, hogy folytassa tanulmányait és sikeresen beilleszkedjen a társadalmi életbe. *(Mihut* és *Marinel, 2000)*

Igen fontos állomása a roma oktatásügynek az 1998. év, amikor a nemzeti oktatási minisztérium rendelete többek között először említi a nomád, vándorló életmódot folytató családok problémáját, kimondják, hogy garantálják e gyermekek iskolázáshoz való jogát. Nemcsak azon családok gyerekeinek, akik állandó lakcímmel rendelkeznek, hanem bárhol, akik vándorolnak, azoknak is, és előírják „lakókocsis iskolák" alapítását. Ezen rendelet hatásai még nem láthatók, azonban forradalmi erejű lehet a későbbiekben a gyakorlatban. Az előbbiekből jól kivehető, hogy Romániában rendkívül nagy hátrányokkal és problémákkal kell szembenézniük mind a roma családoknak, mind pedig a roma gyermekeknek az iskolai tanulmányaik során. A súlyos gondok mellett azonban előremutató, hogy számos igen kiváló, innovatív kezdeményezés született, és ha csak lassan is, de a reformok mégis életre keltek, működnek, még ha nem is látni ma még a pe-

dagógiai módszerek és a tantervek, tananyagok terén a változások kézzelfogható, gyors eredményeit Románia-szerte.

3.6. Szlovákia

Világbanki adatok szerint Szlovákia össznépessége 5,4 millió, és megközelítőleg 420 000–500 000 roma él az országban. Míg a nemzeti munkanélküliségi ráta 12-14%, addig a romák közt 80, egyes területeken még többre tehető a munkanélküliek aránya. Különösen jellemző körülményeikre a tartós munkanélküliség. A romák gyakran elkülönített telepeken élnek, számos család bevételét csupán a szociális segély jelenti. Azonban a szociális segélyezés reformja elvágta a segélyekhez való hozzájutás lehetőségét azok előtt, akik két vagy több éve folyamatosan munkanélküliek. Bár ez az intézkedés azzal a céllal jött létre, hogy a munkakeresést és a munkába állást ösztönözze, az elzárt cigánytelepeken különösen hátrányos helyzetben élők számára vajmi kevés az esély munkalehetőség találására. Más közép- és kelet-európai országokban élő romák helyzetével összehasonlítva Szlovákiában jóval több roma él a különböző falvak, kisvárosok külterületén, külső övezeteiben, izolált telepeken.

A romák oktatási helyzetére jellemző, hogy a szegregált cigánytelepeken élő gyermekek közül csak kevesen jutnak el óvodába. Számos esetben a romák számára szegregált osztályokat, speciális kisegítő iskolákat hoznak létre. Jelenleg kísérletek folynak a roma oktatás tökéletesítésére, beleértve a nulladik osztályok indítását, hogy az első osztályra elérjék az iskolába lépéshez szükséges iskolaérettségi szintet, azonban a szegregáció még mindig széles körben elterjedt az országban. Egy 1991-es felmérés szerint a romák 77%-a fejezte be az általános iskolát, 8%-a rendelkezik szakmunkás-bizonyítvánnyal, és csupán 2%-uknak van felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi végzettsége. Az 1989–1990-es rendszerváltás óta a roma gyermekek rendszeres iskolalátogatása csökkent.

A szlovák alkotmány biztosítja a nemzeti és etnikai kisebbségek jogait, azonban az antidiszkriminációs törvény hiánya egyaránt érezhető az oktatás, a munkaügy és a lakáshelyzet területén.
(http://inweb18.worldbank.org)

3.7. Olaszország

A romák Olaszországban, mint minden más országban, meglehetősen heterogén közösséget alkotnak. Első csoportjaik a kelet-európai országokból érkeztek, és egy nagyobb bevándorlóhullám volt jellemző a Balkánról, a volt

Jugoszlávia területéről a közelmúltban, a jugoszláv háború idején. Jelenlétük a XV. század óta természetes *Abruzzó*ban és *Molisé*ben (Közép-Kelet-Olaszországban), ugyanebből az időszakból valók az első feljegyzések is róluk.

Olaszországban a legtöbb roma ma rosszabb életfeltételek között él, mint a többségi társadalom tagjai. Legtöbbször extrém szegénységben, és a legegyszerűbb infrastrukturális feltételek megléte nélkül élik életüket. Gyakorta út menti táborokban a modern vándorlást választják, nomád vándorló életet folytatnak, vagy elhagyott üres épületekbe költöznek be, táboraik gyakorta illegálisak. A romák táborokban – amelyeket az olaszok csak „fekete gettóknak neveznek" – élnek, ezek a sátoros telepek gyakorta más bevándorlók lakhelyei körül találhatók.

Az Olaszországban élő romák lélekszámát tekintve nem állnak rendelkezésre precíz adatok. A 2001-es „Opera Nomadi" dosszié szerint Olaszországban kb. 120 000 *roma, sinti* és *„camminanti"* él. Ez az egyik legalacsonyabb számot jelenti az összlakossághoz viszonyítva Európában. Az utóbbi években azonban számuk megnövekedett, amelynek egyik legfőbb oka a Jugoszláv Köztársaság felbomlása. A romák közül több mint 70 000-en olasz állampolgárok, 5000-en román állampolgárságúak, a többiek pedig délszlávok.

Közép- és Dél-Olaszországban kb. 30 000 roma él, akik a II. világháború óta már nem nomád, hanem letelepedett életmódot folytatnak, saját készítésű házaikban laknak. A sziciliai *camminantik* azonban továbbra is az év kb. nyolc hónapjában vándorolnak, míg az év többi részét nagyvárosokban töltik. Közép-Olaszország északi részén lakókocsikban élnek rendkívül rossz körülmények között.

Iskolai helyzetükre Olaszországban is az aluliskolázottság jellemző. A romák gyakorta távol élnek az iskoláktól. A roma szülőknek nagy nehézséget jelent a táborok környékétől távol eső iskola, a pénzszűke, a cigánytáborokhoz vezető tömegközlekedés hiánya. A roma gyermekek gyakran a kirekesztés áldozatai az oktatási intézményekben, pl. a többségi gyermekek nem szívesen játszanak velük, a többségi szülők nem nagy örömmel küldik gyermeküket olyan iskolába, ahol roma osztálytársak jelentős számban fordulnak elő. Az olasz tanárok számára pedig nehézséget jelent a roma tanulók nevelése, mert nincsenek felkészülve a többségitől jelentősen eltérő kulturális szokásokkal rendelkező tanulókkal való különleges bánásmódra. Ha őszinték akarunk lenni, a roma szülők korábban nem igazán tartották fontosnak, hogy iskolába küldjék gyermekeiket. Nem tartották túl fontosnak az írás-olvasás tudományát, mert már a gyermekeknek is segíteniük kellett a szülők munkájában. A gyerekek korán felnőtté váltak, szüleik révén hamar bekapcsolódtak a házimunkába, a pénzkereseti tevékenységbe. Manapság azonban kezd megváltozni a helyzet, az iskolázás számukra is kötelező, a kormányzat a tanárok mellé kulturális közvetítő személyt biztosít, aki segíti a pedagógus munkáját. A családok megértették az iskolai tudás értékét a gyermekeik számára, még akkor is, ha a programok és a módszerek nem mindig felelnek meg a más kultúrából érkezett roma ta-

nulók számára. Manapság az iskolázás egyre fontosabb helyet kap a roma családok életében is.

Vallásukat nézve az olaszországi romák jórészt katolikus vallásúak, azonban Észak-Olaszországban van néhány kicsiny, elkülönülten élő roma közösség, amely a protestáns egyházhoz kötődik. *(Passarelli, 2003)*

3.8. Németország

Németországban körülbelül 30 000 sinti él. A sintik többsége generációk óta Németországban lakik, míg más csoportjaik csak néhány éve érkeztek az országba, főként a balkáni háború elől menekülve, a volt Jugoszlávia területéről telepedtek át a jobb élet reményében Németországba. A német történelem fekete időszaka a romák számára a második világháború ideje, a holokauszt, amelynek során a zsidóság mellett nagyszámú roma népesség pusztult el a német koncentrációs táborokban. Akik túlélték a második világháborút, és megmenekültek a koncentrációs táborok borzalmaitól, ma nagyvárosok külvárosi körzeteiben élnek, ugyanakkor megfigyelhető, hogy egyre több roma rendelkezik önkormányzati lakással. A romák megélhetése, hagyományos mesterségeik folytatása napjainkban éppúgy, mint Európa más országaiban, Németországban is nehézségekbe ütközik. Az újonnan betelepült csoportok helyzete még rosszabb, mint a régóta itt élőké, mert fogadásukra csak néhány város, mint pl. Hamburg és Bréma, volt megfelelően felkészülve. Iskoláztatásuk jellemzője, hogy Németország számos városában (pl. Münchenben, Karlsruhéban, Hamburgban, Brémában, Freiburgban) sinti szociális munkások és tanárok segítik a roma gyerekek oktatási helyzetének javítását, azonban általánosan jellemző, hogy erőfeszítéseik izoláltak, gyakorta időleges segítségről van szó, ugyanakkor hiányzik a romák oktatási kérdéseinek nemzeti és a regionális szintű koordinálása az országban. A legtöbb roma gyermek később kezdi meg a tanulmányait, mint a nem roma diákok, és gyakran speciális osztályokban végzik az iskolát. A tanárok keveset tudnak a sintik életmódjáról, így a félreértésekből adódóan számos konfliktus forrása az információhiány. Németországban a romák oktatásával kapcsolatos kezdeményezések szétszórtan és esetlegesen működnek. Említésre méltó például a Münchenben 1978 óta létező, az alapvető kultúrtechnikák elsajátítását segítő különoktatás és egyéni segítség a roma gyerekek számára. A müncheni sinti felnőttek és gyermekek iskolájában lehetőség van a felnőttek írás-olvasás tanítására, és ezzel egyidejűleg a gyermekek segítésére is. Egy másik fontos példa a karlsruhei Sinti Szövetség kezdeményezése. Karlsruhe városa és munkanélküli-hivatala munka nélküli tanárokat keresett, majd őket fizette meg, hogy a roma gyermekekkel foglalkozzanak, és folyamatos kapcsolatot tartsanak fenn a roma szülők és a tanárok között. Brémában több évig működött egy, a kormány által finanszírozott modellprojekt, amely mind a gyermekeket,

mind pedig a tanáraikat bevonta a roma oktatás helyzetének javításába, továbbá képzők képzése programot is működtettek. *(Lenner, 1992)*

3.9. Franciaország

A Németországgal szomszédos Franciaországban becslések szerint a különböző roma csoportok körülbelül 220 000-320 000 főt tesznek ki. Így, Franciaországban él Spanyolország után a legtöbb roma ember Nyugat-Európában. Ez a szám azonban becsült szám, de egyre növekvő figyelmet kíván, mert sokak szerint a roma népesség kb. 50%-a 16 éves kor alatti fiatal. Lakhelyeiket tekintve az ország minden pontján megtalálhatók. Franciaországban számos dialektus él a romák körében, pl. a sinto, amely leginkább Németországban jellemző, ill. Olaszországban elterjedt. Élénken él még a „kale", valamint a „vlax" dialektus, ez utóbbit erősen befolyásolta a román nyelv. Érdemes megemlíteni, hogy ebben az országban sem beszéli minden roma ezeket a dialektusokat, sokan a franciát tartják anyanyelvüknek, míg vannak olyan csoportok is, amelyek a katalánt beszélik. A romák iskolázását a franciák a legkülönbözőbb módokon oldják meg, így léteznek az utazó gyerekek számára felállított speciális osztályok, amelyek az utazó életmódot folytató roma családok gyermekeinek igényeihez adaptálódtak, és a hagyományos iskolában, azon belül működnek. Másrészt sok gyerek nem részesül külön odafigyelésben, ők a hagyományos iskolába, annak valamely osztályába iratkoznak be, legfeljebb egy-két évvel idősebbek társaiknál. Vannak olyan diákok is, akik a romák számára speciálisan létrehozott osztályokba járnak, pl. Orléans-ban két speciális roma osztály, Dijonban egy osztály működik ilyen formában. Az említetteken kívül létezik még mobil oktatási ellátás is, óvoda, iskolai életre felkészítő szolgáltatás és iskola. Utazó tanárok rendszere Angliához hasonlóan működik, szintén szövetségbe tömörülnek az erre a területre specializálódott oktatók. Az utazó tanárok speciális és személyre szabott, individuális jellegű oktatási segítséget biztosítanak a roma gyerekeknek, máskor pedig a hagyományos oktatásba való beilleszkedéshez igyekeznek hozzájárulni. Nantes városában az egyik iskola hat tanára közül az iskolavezetés kijelölt egyet az írás-olvasás terén lemaradást mutató roma tanulók segítésére. Ezen túlmenően délutáni elfoglaltságokat, különböző programokat is biztosítanak számukra, elősegítve az iskolai integrációjukat. *(Alcaloide, Gramond, 1992)* Franciaországban a romák helyzetével való foglalkozás a felsőoktatásban, egyetemi szinten is jellemző, a párizsi René Decartes Egyetem Roma Kutatóközpontja számos könyvet, ismeretterjesztő kiadványt adott ki a romák kultúrájáról, oktatásáról, történelmükről, miközben nemzetközi kutatásokat koordinálnak, vizsgálataikkal nem elhanyagolható hatást gyakorolnak az Európai Unió romákkal kapcsolatos politikájának alakulására. A romák helyzetének javítására tett ajánlásaik, a roma politi-

ka kritikus vizsgálata hozzájárult a romák helyzetének új aspektusból való szemléléséhez, helyzetük jobb megértéséhez mind Franciaországban, mind pedig Európa-szerte. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a fent említett roma kutatóközpont kiadványai között nem egy már magyarul is olvasható, l. pl. *Liégeois, 2002*)

3.10. Finnország

A 4,5 milliós Finnországban 10 000 roma ember él. Finnországban a három fő kisebbség egyike, a lapp, a svéd mellett a roma. A XVI. század során Skóciából kerültek Finnországba. Főként a déli nagyvárosokban található nagyobb roma népesség. Korábban a történelem során Finnország sokáig Oroszország része volt, ahol helyhez kötötték őket, munkát adtak nekik.

A romák társadalmi-gazdasági helyzete jóval alacsonyabb, mint a többségi lakosoké, főként a régi, hagyományos mesterségeket űzik, azonban ezekre a tevékenységekre ma már nincsen igény, alacsony képzettségük miatt azonban az új technológiát igénylő munkafolyamatokba még nem tudtak beilleszkedni. A finn kormányzat létrehozta a Romaügyek Tanácsadó Szervét, amely mindent megtesz a romák helyzetének javítása érdekében. A romák a finn nyelvet beszélik. Már nem használják a roma nyelvet, azonban a romani nyelv oktatását törvényben is garantálják, bár erre különösen nagy igény nem mutatkozik az országban, ennek ellenére a lehetőséget biztosítják. Az egyetemen nem oktatják a romani nyelvet, valószínűleg az ilyen irányú igény hiánya miatt.

Egy másik kormányzati szerv, a Roma Lakosság Oktatási Bizottsága feladatául tűzte ki a nyelv, a kultúra ápolását, a romákkal kapcsolatos felvilágosító munkát, az információáramlás elősegítését Finnországban. Az evangélikus egyház – amely a legnagyobb lélekszámú gyülekezetet gyűjti maga köré – szintén fontos karitatív szerepet tölt be a romák helyzetének javítása érdekében, így például óvodákat, napközi otthonokat tartanak fenn, a gyermekvédelem terén vállalnak kiemelkedő feladatokat a roma népesség érdekében.

A romák emberi-állampolgári, kisebbségi jogait a finn alkotmány garantálja. Saját sajtójuk van, a rádióban roma híreket is lehet hallani. A Finn Nyelvi Központ a hazai kisebbségek nyelvét kutatja, így kutatások folynak a roma nyelvvel kapcsolatos témákban is Finnországban.

3.11. Spanyolország

Spanyolországban körülbelül 500 000 roma él, és e lakosok felét Andalúziában találjuk. „A XV. század végétől Spanyolországban a bezárás politikáját gyakorolták: a cigányokat kötelezték arra, hogy mesterséget és gazdát találjanak, megtiltották nekik a csoportos utazást, és kifogást emeltek »helységről helységre« történő vándorlásuk ellen. A későbbiekben rendszeresen hoztak újabb és újabb szabályokat, amelyek mind a cigányoknak a spanyol társadalomba történő erőltetett integrálását célzó és állandósulni látszó politikai akaratot példázták." *(Liégeois, 2002, 37.)*

A roma népesség hagyományosan olyan kerületekben, régiókban található, ahol hiányos az infrastruktúra, így a víz, az áram vagy az úthálózat. Lakásaik gyakorta kunyhólakások, kisebb putrik, hegyoldalakba vájt házak, nemegyszer barlanglakások. Sokszor több család osztozik egy-egy lakáson, az átlagos lélekszám háztartásonként hat fő. Egy andalúz tanulmány szerint a roma családokban a családfők 61%-a munka nélküli. A legálisan foglalkoztatottak között pl. flamencoművészeket, idegenvezetőket, turizmusból élőket találunk.

A 40 év feletti roma népesség megközelítőleg fele írástudatlan. Az analfabetizmus a nők körében még szélesebb körű, mint a férfiak között. A romák közül sokan jártak iskolába, azonban az írás-olvasás gyakorlása, mindennapi életbe való átültetése elmaradt körükben, így a megszerzett tudás sokuknál feledésbe merült. Az andalúz hatóságok szerint a 6–14 év közötti roma gyermekek 53%-a jár iskolába. Akik az iskolát látogatják, azok között jellemző, hogy a rendszeres távolmaradás a nevelési intézményekből igen magas arányt mutat. A sok hiányzás miatt a gyermekek nehezen tudnak beilleszkedni kortársaik, osztálytársaik közé. Más esetekben a beilleszkedés nem jelent problémát, azonban sokszor az iskoláknak csupán a speciális osztályai nyíltak meg a roma gyermekek előtt. A súlyos problémák, negatívumok ellenére néhány pozitív kezdeményezésről is beszámolhatunk.

A romák oktatásáért felelősséget érző és vállaló tanárok szövetségén belül először 1979–80-ban határozták el, hogy közösen megoldásokat keresnek, megvitatják a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos kérdéseket. 1980-ban „tanári napok" keretében jöttek össze először ez ügyben. Majd évente megrendezésre került a tanári napok rendezvénye, 1983-ban Valenciában, 1984-ben Bilbaóban, és 1986-ban Madridban. Mára már nem csupán az évente megrendezésre kerülő tanárok napjára koncentrál a tanárok szövetsége, hanem egy jóval kiterjedtebb tevékenységet folytatnak, így projekteket szerveznek a témában. Folyamatosan kapcsolatban állnak a romák különböző csoportjait képviselő roma szervezetekkel. A szövetség a tanárokkal és a romákkal együtt próbálja meg segíteni a marginalizált helyzetben lévő roma népességgel foglalkozók munkáját, együtt reflektálva az őket érintő problémák speciális területeire. Mára önálló dokumentációs központot működtetnek, állandó titkárságuk van. E központ tevékenységi

körébe tartozik: különböző kurzusok, képzések szervezése, az általános iskolai oktatás területén dolgozók számára oktatási programok fejlesztése, a cigányok oktatási és szociális helyzetéről a „Cuardernos de Pedagogica" című lapban való publikálás, tanulmányok kiadása, kutatások végezése, információs anyagok szerkesztése, terjesztése, továbbá általános találkozók, projektek koordinálása. *(Casas* és *Guarinas, 1993; Muñoz, 1993)*

3.12. Portugália

A Spanyolországgal szomszédos Portugáliában kb. 20 000 roma él, a teljes népesség 0,2%-a, másként fogalmazva minden 500 lakosra egy roma lakos jut. A romák földrajzi elhelyezkedése nem egyenletes, a legtöbben Lisszabonban élnek, megközelítőleg 6000 roma telepedett le itt. Másodsorban Portóban és Sebutal területén él még nagy roma népesség, kb. 1500-2000 lakos. Életkörülményeik általában rendkívül rosszak, sok az illegális munkavállaló közöttük. Többségük szegénységben él, kb. 70%-uk igen rossz körülmények között, extrém viszonyok közt tengődik. A portugáliai romák nagyrészt a „gitan" csoporthoz tartoznak, de a kelderások is megjelentek az országban. Többségük félnomád életet él, jó időjárás esetén tavasztól ősz végéig utaznak, és pontosan ez a vándorló életmód aggasztja a tanárokat leginkább. A felnőtt lakosság igen jelentős része analfabéta, amely jelzi az oktatási problémák sürgős megoldásának szükségességét. A rendkívül nagy oktatási hiányosságok miatt, a helyzet változtatása érdekében nemzeti szintű programot indítottak a tanárok körében Portugáliában. Céljuk annak elérése, hogy az oktatási szakemberek a nevelési folyamatot a romák szociokulturális jellemzőihez, karakteréhez igazítsák. Ennek érdekében tanárképző, továbbképző tréningeket indítottak, amelyek a roma kultúra jellemzőinek megismertetésére irányulnak. Célkitűzésük a tanárok motiválása, hogy a szükséges innováció és reformfolyamat elinduljon az iskolában. Azt szeretnék elérni, hogy az oktatási intézmények olyan helyek legyenek, ahová minden gyermek, köztük a romák is, szívesen mennek, és fontosnak éreznek. A tanárképző programokon túl az infrastrukturális feltételek javítását, a megfelelően felszerelt tantermeket egyaránt lényegesnek tartják, miközben gyökeres szemléletváltás elérésére törekszenek.

3.13. Nagy-Britannia

A romák az 1500-as években érték el a Brit-szigeteket. Vándorló életmódot folytattak, kereskedelemmel és fémből készült termékek készítésével, eladásával foglalkoztak.

Nagy-Britanniában négy fő csoportjukat lehet elkülöníteni, az *English Romanichals* (angol cigányok), *Kale* (walesi cigányok), *Scottish Travellers* (skót utazók/cigányok) és a *Mincéir* (ír utazó cigányok). Számuk mindösszesen 100 000 körül lehet (pontos számadatok ebben az országban sem ismertek, illetve a különböző írások más-más számot közölnek), kb. a csoport fele ma is vándorló, nomád életmódot folytat.

Az utazókat azonban mindig is gyanakvás vette körül a társadalomban. V. Henrik törvényt adott ki az ír utazó cigányok Angliából való kiüzetésére. A XVI. században a gyanakvás a tetőfokára hágott, és a „csavargó" emberektől való félelemmel párosult. VIII. Henrik uralkodó a legfőbb támadást intézte ellenük, romák százait akasztották fel csupán a bőrszínük, etnikai hovatartozásuk miatt az ő uralkodása alatt. *(Acton, 1997)*

Manapság a modern vándorlás egyik formája a lakókocsival történő utazás. Időszakos vándorló életforma jellemző körükben, különböző fesztiválok, ünnepségek, rendezvények, mint például az epsomi derbi idején jellemző a nagyfokú migráció. A romák, mint annyi más országban, itt is a társadalom peremére szorultak, szegény körülmények közt élnek. Másrészt viszont egyes csoportjaik letelepedtek, beilleszkedtek a társadalomba, gyermekeik ugyanúgy iskolába járnak, mint bármely többségi szülő gyermeke, a felnőttek közül pedig sokan értelmiségi állásokat töltenek be, többen az oktatásban, a szórakoztatóiparban dolgoznak, vagy művészként tevékenykednek. Ezek az emberek gyakran megpróbálják eltitkolni származásukat, etnikai eredetüket, a brit gádzsókban lévő romákról szóló előítéletek, sztereotípiák miatt. *(Lee, 1993)*

Oktatásügyükre jellemző, hogy a tanárok és az iskolarendszer megpróbál a romák vándorló életmódjához többféle megoldással alkalmazkodni, lakókocsis, vándorló iskolákat (ún. „*caravan school*"-okat) létrehozni. Az első ilyen iskolát 1966-ban hozta létre egy önkéntes egy London keleti részén lévő régi repülőtér területén, ahol a romák az adott év nyarától egy évig táboroztak. Az önkéntesek hat héten át általános írás-olvasás előkészítést és nevelőmunkát végeztek a telepen, majd szeptemberben az iskolakezdéskor néhány gyermek a rendes állami iskolában kezdhette meg tanulmányait. Ezután számos rövid életű, „egyéves iskola" létesült Angliában és Walesben a roma gyermekek számára. Ezek az önkéntesek a roma gyermekek érdekében elindítottak egy mozgalmat, és igyekeztek megtalálni a megfelelő utat az állami iskolaügy felé. Jelenleg már 500 körül van azoknak a tanároknak a száma, akik az utazók gyermekeinek oktatására specializálódtak, és sokan az Utazó Tanárok Nemzeti Szövetségének tagjai. Ma kb. minden harmadik roma gyermek jár rendszeresen iskolába, főként általános iskolába. Az angol oktatási törvény kimondja, hogy minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, beleértve a romákat, az utazókat is. Azonban a megfigyelések szerint, ahogy elérik a roma diákok a serdülőkort, egyre gyakoribb a tanulók kimaradása az iskolarendszerből, az utolsó iskolaévet már csak nagyon kevesen fejezik be. A pubertáskorú fiatalok számára a különböző tantárgyak kevésbé érdekesek, mint a hétköznapi élet, így – a roma közösségen belüli élet, és a pénzkereset igénye miatt – meg-

változik az iskolához való hozzáállásuk. Megfigyelések szerint a szülők attitűdje is megváltozik az iskolához, elkezdik félteni a gyermekeiket, félnek, hogy olyasmit tanulnak meg az iskolában, ami aztán az egész közösségre káros lehet (drogozás stb.) *(Kenrick, 1998; Acton, 1997)*.

A problémák ellenére az Utazó Tanárok Nemzeti Szövetsége szerint a romák körében egyre több gyermek részesül 5 éves kor alatti ellátásban, 5–11, illetve 11–16 éves kor között egyre több gyermek jár iskolába, egyre több fiatal, felnőtt ember vesz részt esti iskolában, írás-olvasás kurzuson, kapcsolódik be a szakmunkásképzésbe, többen tesznek záróvizsgát, és egyre több tanár alkalmazkodik a roma gyermekek szükségleteihez módszereiben, pedagógiai kultúrájában *(Naylor, 1993)*.

Az Egyesült Királyság területén mozgóformás egységekről beszélnek, amelyek különböző, de egyazon nyitott oktatási egységhez tartozó elemek meglétére utalnak. Kisbuszban, teherautóban működő mozgó osztályteremre, játszóbuszra kell gondolnunk a szó hallatán. Egy-egy mozgóformás egységben a tanárok munkáját önkéntesek és szociális munkások egyaránt segítik. Egyes beszámolók szerint nagy sikereket könyvelhetnek el, míg mások teljes csődről számolnak be. A mozgóformás egységek megjelenése azzal magyarázható, hogy az Egyesült Királyságban még mindig sok az utazó család, szemben a hazai cigánysággal, ahol többségük letelepedett életet él. Bár az ilyen utazó osztályok, játszóbuszok száma nem túl nagy, más nyugat-európai országokban, pl. Hollandiában is jellemző meglétük. Egy-egy mozgóformás egység az integráció eszköze lehet, míg másutt épp az elkülönítéshez vezet. Együtt utazhat a családokkal, vagy egy meghatározott állomáson találkozik a roma családdal, szerepe lehet a szakmák elsajátításában, működhet pedagógiai dokumentációs központként, de jól alkalmazható letelepedett romák esetén is. Közel hozza az oktatást, de jelenthet kiegészítő tanári segítséget, korrepetálást is *(Liégeos, 2002)*. Igaz ugyan, hogy nálunk már jórészt letelepedett életmódot folytat a cigányság, azonban senki sem tagadhatja, hogy hazánkban is vannak cirkuszosok, mutatványosok, gyermekeik hivatalos keretek között történő gördülékeny oktatása korántsem megoldott még.

A nyugat-midlandi utazó gyermekekért létrejött oktatási szolgáltatás, a *West-Midland Education Service for Travelling Children* például az alábbiakat biztosítja:

- 4 minibuszt és mobil osztálytermet, melynek segítségével közvetlen oktatási szolgáltatás nyújtható,
- tanárképző kurzusokat, tanári hatékonyságot növelő kommunikációs tréningeket a roma közösségekkel foglalkozó tanárok számára,
- tanárok és hallgatók részére könyvtárat,
- iskolaigazgatóknak, szociális munkásoknak, hallgatóknak, ill. a romák kultúrája iránt érdeklődőknek szemináriumokat, képzéseket biztosítanak, hogy pozitív szemlélettel és megértéssel forduljanak a romák oktatási szükségletei felé,
- kutatási központot működtetnek,

- tanácsadó szociális központ szerepét is betöltik az utazó családok és a helyi hatóságok közötti tanácsadás, közvetítés szerepét vállalva,
- a gyerekek utazásáról feljegyzéseket, jegyzőkönyvet készítenek, hogy az oktatási hatóságok követni tudják a gyerekek és családjaik vándorlásának menetét.

Forray Katalin és *Hegedűs T. András* (1998) angol felmérésekre hivatkozva arról szól, hogy a roma tanulók akkor profitálnak a legtöbbet az iskolából, ha van olyan tanár, akinek a bizalmát élvezhetik. Ezért az angol oktatási programok a tanulókban levő biztonságigény, biztonságszükséglet erősítésére törekedve egy állandó tanárral való kapcsolatot kívánnak biztosítani a diákoknak. A szakértők egyetértenek abban, hogy az iskolai munka akkor lehet sikeres, ha a romák kulturális egyenrangúságát elismeri az oktatásügy.

A sikert a kölcsönös elismerés, egymás kölcsönös elfogadása hozhatja meg. Az utazó életmódhoz való alkalmazkodás már az óvodáskorban megkezdődik, ugyanis már az óvodások számára is mobil játszóbuszokat állítottak fel Angliában, mert rájöttek arra, hogy milyen nagy fontossággal bír – és mennyivel olcsóbb – a korai, iskoláskor előtti fejlesztés, mint az írástudatlan emberek szociális ellátása. Igaz, a kép nem mindig ilyen rózsás. Mozgóformás egységből, mobil játszóbuszból, lakókocsis iskolából nincs túl sok az országban, bár léteznek, és puszta működésük is igen fontos, azonban másrészt meg kell azt is jegyeznünk, hogy a vándorló életmódot folytató gyerekeket nem mindig fogadják szívesen, nem egy olyan írásról tudunk, amely arról számolt be, hogy év közben nem fogadták az iskolába beiratkozni szándékozó gyermeket csupán, mert szülei nem tudták állandó lakhelyét igazolni. Ha a tanárok mégis segíteni szerettek volna nekik, akkor egy hosszú, adminisztratív procedúra vette kezdetét. Az állandó utazással együtt járó újabb és újabb adminisztratív gondokat okozó beiratkozási bonyodalom előbb-utóbb felőrli mind a tanárok, mind pedig a szülők idegeit, a roma gyermekek részéről pedig nagyban hozzájárul az iskola elkerüléséhez. *(Liégeos, 2002)*

3.14. Magyarország

Az összehasonlítás kedvéért nem érdektelen hazánk helyzetét is röviden ismertetni. A tízmilliós össznépességű Magyarországon megközelítőleg 500 000 roma lakos él. A hazai számok sem pontosak, ugyanis a különböző kutatások más-más adattal szolgálnak. Ma a népszámláláson önkéntes alapon vallhatja magát az állampolgár valamely etnikumhoz, nemzetiséghez tartozónak, ugyanakkor a roma népességhez való tartozás vállalása nem mindig jelent előnyt, ezért nem szívesen vállalják a romák nemzetiségi-etnikai hovatartozásukat, így precíz adatokkal nem is rendelkezhetünk.

A cigányságot gyakran egy egységként kezelik, elfeledve, hogy egy igen homogén társadalomról van szó (pl. nyelvhasználat, társadalmi-gazdasági helyzet, foglalkozási csoporthoz való tartozás, szokások és hagyományok őrzése, életmód stb. szerint koránt sem beszélhetünk egységes magyarországi cigányságról).

A hazai cigányságot három nagy csoportba sorolhatjuk: *oláhcigányok* (akik cigány és magyar vagy csak magyar anyanyelvűek), *romungrók vagy magyarcigányok* (cigány és/vagy csak magyar anyanyelvűek), *és beáscigányok* (román és magyar vagy csak magyar anyanyelvűek). Többségük számára ma már a magyar nyelv jelenti az anyanyelvet. A cigányok egy része közvetlenül a Balkánról érkezett az országba, másik csoportjuk előbb érintette a román területet, majd Erdély érintésével költözött Magyarországra. *(Ligeti, 1996)*

Az írott történelmi források arról tudósítanak bennünket, hogy a romák a XIV–XV. században nagyobb számban jelentek meg az országban. Ebből az időszakból való Zsigmond király 1423-as menlevele, amely szintén megemlékezik róluk. Vándorló életmódot folytatva érkeztek az országba. Mária Terézia és II. József rendeletet hoztak a cigányok letelepítésére. Kimondták, hogy a romák nem folytathatják tovább vándorlásukat, lovaikat, kocsijaikat el kell venni tőlük, és egy-egy földesúr szolgálatában kell letelepíteni őket. A rendeletek fokozatosan meghozták várt hatásukat, a romák felhagytak a vándorló élettel, ma már gyakorlatilag valamennyien letelepedett életmódot folytatnak. Az ország minden részén megtalálhatók, a legmagasabb arányban Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, míg legalacsonyabb számban Győr-Sopron és Fejér megyében él roma népesség.

A romák körében gyakori az aluliskolázottság, az iskolai sikertelenség. Mindennek hátterében ott találjuk a szociálisan hátrányos helyzetű, létminimum alatt élő, sokgyermekes családokat, a szegénységet, az előítéletes társadalmi környezetet, a nyelvi-szocializációs hátrányokat, és nem utolsósorban a más kultúrából érkező tanuló nevelésére felkészületlen iskolát, a multikulturális szemléletű tankönyvek, oktatási segédanyagok és egyáltalán az ilyen jellegű, gyermekhez alkalmazkodó pedagógia hiányát. Az iskolákban erős a szegregációs nyomás, a szegregáció különböző formái, az iskolán belüli és az iskolarendszeren belüli szegregáció szintén fellelhető Magyarországon. Számos roma gyermek tanul speciális osztályban csupán származása miatt, annak ellenére, hogy értelmi képességei mást tennének lehetővé.

A romák alacsony iskolázottsága foglalkoztatottsági helyzetükre is rányomja a bélyegét. A munkaerőpiacról való kiszorulásuk egyik legfontosabb tényezője az alacsony iskolai végzettség. Igaz ugyan, hogy a cigányság iskolázása az elmúlt húsz évben fejlődésen ment keresztül, azonban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a többségi társadalomban is emelkedett az általános iskolázottsági szint. A romák számára, ha továbbtanulnak, leginkább a különböző szakmunkásképző intézmények váltak elérhetővé, és sokszor pontosan azok a szakmák, amelyek a rendszerváltással a legke-

vésbé piacképes területeket jelentik. Ha egy roma származású embernek sikerül megfelelő szakképzettséget, esetleg diplomát szereznie, akkor a következő, elhelyezkedését nehezítő akadály, amellyel szembe kell néznie, a munkaerő-piaci diszkrimináció. (A szerző egyik roma származású egyetemista ismerőse egyetemi évei alatt munkát keresett, így szerette volna a tanulmányaihoz szükséges anyagi forrást biztosítani magának, mert a családja nem tudta támogatni tanulmányait, szegénységük, a többi testvérről való gondoskodás miatt. A roma fiatalember újsághirdetés alapján keresett munkát, majd telefonon egyeztetett a munkaadóval a feltételekről és az első személyes megbeszélésről. Érdekes módon, amikor személyesen találkoztak vele, rögtön közölték, hogy az állást éppen elfoglalták, a hely betelt...) A romák elhelyezkedését tovább nehezíti, hogy lakóhelyüket, ill. lehetséges munkahelyeik helyét tekintve az országnak fokozottan válság sújtotta területein élnek. A rendszerváltással tömegesen kiszorultak a munkaerőpiacról, visszakerülésüket az azóta eltelt időszakban sem sikerült megoldani. *(Kertesi, 1997)* Bár ma már különböző európai uniós források felhasználásával folynak a hátrányos helyzetben lévő térségek, emberek foglalkoztatási esélyeit javító programok, de az eredmény még korántsem megfelelő mértékű.

Lakáshelyzetük jellemzője, hogy korábban, a szocializmus idején számos programot indítottak a helyzetük javítása érdekében. „1964-ben rendelet született a jobbára cigányok lakta, »szociális követelményeknek nem megfelelő« telepek felszámolására. A rendelet kedvező feltételeket biztosított az elköltözőknek. Volt, ahol a telepeket erőszakkal felszámolták, azonban a cigányokat gyakorta újabb telepeken találjuk." *(Szuhay, 1999, 85.)* A „cs" lakás program, amely csökkent értékű lakások építését jelentette, szobakonyhás, villanyárammal ellátott, de víz nélküli, gyakran bontott anyagból készített házak, részleges javulást hozott a romák életébe. A régi telepek megszűntek, de sokfelé, a falu más részein újabbak alakulhattak ki. Az 1993–94-es szociológiai felvétel szerint a telepi lakások aránya megközelíti a 14%-ot. (Uo.)

A romák médiában elfoglalt helyére jellemző, hogy a hazai cigányságnak az m1 közszolgálati televízióban rendszeres magazinműsora jelentkezik, saját rádiójuk is működött (Rádió C, amelynek sugárzása jelenleg anyagi gondok miatt bizonytalan), saját sajtóközpontjuk van (Roma Sajtóközpont néven), több roma lap jelenik meg, és nem egy internetes weboldalt is működtetnek, mint például a www.romapage.hu oldalt. Számos roma civil szervezet és alapítvány dolgozik érdekeik védelmében, helyzetük javításáért. Itt kell megemlíteni a Soros Alapítványt, az OSI-t, amelyek igen sokat tettek a romák helyzetének jobbításáért, a romákkal szembeni előítélet leküzdéséért, társadalmi elfogadásukért.

Az alkotmány, a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvény, a közoktatási törvény mind megfogalmazza a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, a nemzeti és etnikai kisebbségekhez tartozók jogainak tiszteletben tartását, azonban mindezek megvalósulása a mindennapokban korántsem zökkenőmentes folyamat.

3.15. Az Európa Tanács ajánlásai a romákkal kapcsolatban

A fentiekből kitűnik, hogy a roma népesség Európa-szerte egyedülálló helyzetben, a társadalom peremére szorulva él. Az Európa Tanács az alábbi ajánlásokat – (idézi *Forray – Hegedűs, 1998*) – fogalmazta meg a romák helyzetének javítása, a többség és a kisebbség békés együtt élésének érdekében:

1. A cigány nyelvet és kultúrát az iskolában is használni kell, a roma nyelvnek és kultúrának is meg kell kapnia ugyanazt a tiszteletet az iskolai oktatásban, és egyáltalán a társadalomban, ami más kisebbségi kultúráknak jár. Minden alkalmas módszert fel kell használni annak érdekében, hogy a romákat tanító pedagógusokat olyan szakmai kultúrával lássák el, ami hozzásegít a roma tanulókkal való sikeres neveléshez-oktatáshoz, bánásmódhoz. Másrészt a tantervnek is hozzá kell adaptálódnia a roma tanulók sajátos szükségleteihez, kultúrájához.
2. Az iskola és a roma szülők közötti jó kapcsolatot minél többféle módon támogatni kell. Meg kell nyerni a roma szülőket, hogy segítsék gyermekeik taníttatását.
3. Azokban az iskolákban, ahol sok roma gyermek tanul, ajánlatos, hogy a nevelő személyzet között legyen roma származású felnőtt szakember is, aki segíteni tud a cigány családok, szülők, gyerekek és az iskola közötti közvetítésben.
4. Az oktatás, az iskolázás nem tud minden romákkal kapcsolatban felvetődő kérdést, problémát megoldani. A hatékony oktatáspolitika feltétele a megfelelő foglalkoztatás- és általában a társadalompolitika.
5. Fontos olyan állami kampányok indítása, amelyek révén legyőzhetőek a társadalomban a cigányságot és a többi kisebbséget érő általános előítéletek és a sztereotípiák.
6. Az Európa Tanács fontosnak tartja országos bizottságok létrehozását, amelyekben a cigányok és más etnikai kisebbségek, az oktatási minisztérium képviselői egyaránt jelen vannak. Ezek a bizottságok dokumentációs központként is működhetnek, különféle dokumentumokat, publikációkat gyűjthetnek, nem kizárva a saját publikációk kiadásának lehetőségét. Anyagaikat, gyűjteményeiket, tulajdonukban lévő dokumentumokat terjeszthetnék, fontos célközönségük lehetnének a pedagógusképző intézmények, roma szövetségek, civil szervezetek, alapítványok.
7. Az országos bizottságok mellett helyi bizottságok létrehozását is ajánlja az Európa Tanács, amelyek a cigányság helyi érdekvédelmi, érdekképviseleti fórumaként működhetnek (és működnek is ma már számos országban, így hazánkban is a helyi kisebbségi önkormányzatok).

8. Minden romákat érintő kérdésbe magukat a cigányokat is be kell vonni, az őket érintő döntéseknek a romák helyzetének tényleges felmerésén, pontos ismeretén kell alapulnia.

Összefoglalva, a romák helyzete Európában marginalizált helyzetet jelent, oktatásuk jelentős gondokkal terhelt. Igaz ugyan, hogy a kisebbségek iskolai helyzete iránt növekvő az érdeklődés, egyre több tanulmány, könyv, kutatás foglalkozik a témával, némi elmozdulás tapasztalható a tanárképzés területén, új, a témát érintő programok, szemináriumok, képzések és továbbképzések vették kezdetüket, megjelentek az első roma nyelven írott tankönyvek is, azonban a romák életfeltételei, oktatási kilátásai még mindig jóval rosszabbak, mint bármely más kisebbségé a kontinensen.

****

4. Roma gyermekek a hazai iskolákban

A roma tanulók iskolázása hosszú ideje súlyos problémákkal teli. A roma gyerekek között nagy számban találni iskolázásból idejekorán kimaradt, lemorzsolódott, iskolai kudarcokat hordozó fiatalokat. Milyen tényezők húzódnak meg az iskolai sikertelenségek sorozata mögött, és mit tehet az oktatásügy a helyzet megváltoztatása érdekében? A magyarázat keresésekor korábban sokan a roma családokra mutogattak, sokáig igen keveseknek jutott eszébe az iskolaügy egészét átgondolni, az iskolarendszerben rejlő hiányosságokat komplex módon megvizsgálni. Ma már egyértelmű, hogy az adott kérdés igen összetett. A megfelelő válasz megtalálása többtényezős, amelynek hátterében mikro- és makrokörnyezeti vonatkoztatás igénye egyaránt ott rejlik.

4.1. A roma családok szocioökonómiai helyzete hazánkban

A hazai roma népesség korántsem egységes, társadalmi-gazdasági helyzet, az életmód, a normák, a nézetek, a hagyományok és a szokásvilág, valamint a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely, a megélhetési formák, a foglalkozási ágak, a hagyományok őrzése, ápolása és a beszélt nyelv szempontjából igencsak sokszínű, heterogén csoportot alkot. Mindemellett tény, hogy Magyarországon a roma családok jelentős része a társadalom peremén, szegénységben, rossz szociális-gazdasági körülmények között, alacsony infrastrukturális feltételek mellett él. Lakásaik gyakran rossz állagúak, egy-egy település leginkább slummosodó negyedeiben, nemegyszer cigánytelepeken, etnikai gettókban találhatók. Sok esetben olyan környezeti és létfeltételek mellett kényszerülnek életüket folytatni, ahol a kedvezőtlen környezeti tényezők halmozottan lépnek fel, ezáltal rendkívüli módon megnehezítve a gyermekek tanulási kilátásait és jövőbeli életlehetőségeit. A hiányos infrastruktúra, az életfeltételek negatív jellemzői kedvezőtlenül befolyásolják a gyerekek fejlődését. Sok család szűkös lakásban, magas környezeti terhelésnek kitéve, csekély zöldterülettel körülvéve éli életét, miközben nagyfokú egészségkárosodásnak, megterhelésnek van alávetve. A szegénység miatt a fejlődő korban lévő gyermekek nemritkán hiányos táplálkozástól szenvednek. Gyakorta nem biztosítottak az alapvető fizikai kondíciók, az egészséges élelem, a fűtött, meleg szoba, az időjárásnak megfelelő ruházat, így a szegénység, nap mint nap együtt jár az éhezéssel, a legkülönbözőbb betegségek nagyfokú előfordulási gyakoriságával. Sok roma

gyermek életéből hiányzik a rendszeres és megfelelő táplálék, a meleg ruha, a megfelelő iskolai felszerelés. Az iskolás gyerekek tanulásához szükséges nyugodt feltételek – hogy csak néhányat említsünk: saját szoba, íróasztal, könyvek, lexikonok, oktatási segédanyagok, tanulást segítő eszközök, mint számítógép, internet-hozzáférés – kevésbé állnak a közvetlen családi körben rendelkezésre. Az érdeklődő és tudásra szomjas gyerekek tanulási igényének kielégítését fizikai feltételek jelentős mértékben megnehezítik. A szegénység, a nyomor sok roma gyermek számára jelentős rizikófaktort jelent. Az etnikai gettókban élő, tartósan munka nélküli szülők által fenntartott családokban és háztartásokban a napi egzisztenciális problémák különösen negatívan hatnak a gyerekek taníttatására. Jellemző, hogy a szülők iskolázottsági szintje többnyire jóval alacsonyabb a többségi társadalomban meglévőnél, már a szülőknél is gyakrabban fordul elő kudarcos iskolai életpálya, korai kimaradás az iskolából, hiányos írni-olvasni tudás. A fenti tényezők továbbgyűrűznek a munka világa felé, a munkaerőpiacon is a legrosszabb feltételekkel indulnak. A rendszerváltással hazánkban jelentősen csökkent a foglalkoztatottak száma a roma felnőttek körében, az alacsony iskolázottsági szint igen gyakran kilátástalan munkaerő-piaci esélyekkel társult. A hagyományos kézművesmesterségekre napjainkban nagy tömegekben nincsen már megfelelőnek mondható társadalmi kereslet, miközben a modern ipari technológiáival dolgozó vállalatok mindinkább a korszerű szaktudást, a magasan képzett munkaerőt igénylik. *Kemény István* szociológus, aki a romák életét régóta kutatja, így ír helyzetükről: „Az idősebb cigányok – elsősorban az ötven éven felüliek – nagyrészt azért váltak munkanélkülivé, mert még az általános iskola nyolc osztályát sem végezték el. A fiatalok viszont azért nem találnak munkát, mert a mai munkaerőpiacon a nyolc osztály és a szakmunkásképző sem elég az elhelyezkedéshez." *(Kemény, 2000, 81.)* A kör ördöginek látszik. A szegénységben, rossz gazdasági helyzetben lévő roma családok jóval kevesebbet tudnak oktatásra költeni, mint a többségi, középosztálybeli családok. A közoktatás ingyenességét törvény garantálja Magyarországon, azonban senkinek nem kell magyarázni, hogy a tanulás pénzbe kerül, méghozzá nem is kevésbe. A taneszközök, tankönyvek, étkezés, ruházkodás, az iskolázás költségei komoly nehézséget jelentenek az alacsony bevétellel bíró roma családoknak, még akkor is, ha tekintetbe vesszük, hogy sok helyütt az iskola és a helyi önkormányzat átvállalja az étkezés és a taneszközök költségeit. Nyilvánvaló, hogy a létminimum alatt élő, rendszeres jövedelemmel nem rendelkező, tartósan munka nélküli szülők számára nagy terhet jelent az iskolázás megoldása, gyerekeik színvonalas taníttatása. Míg az általános iskolai oktatás jóval egyszerűbb módon, általában mindenkinek a saját lakóhelyén megoldott, addig a továbbtanulásnál az előbb felsorolt költségekhez hozzáadódnak a rendszeres utazás és a kollégiumi ellátás költségei is. Az alacsony jövedelemmel rendelkező roma családokban mindez igen nehezen finanszírozható. Egy szegénységben élő család – legyen az roma vagy nem roma – alapvető érdeke, hogy gyermeke minél hamarabb kereső tevékenységet folytasson, kikerüljön az iskolapadból, ezzel is hoz-

zájárulva a család többi tagja megélhetésének fedezéséhez. A tanulás szempontjából a roma lányok még nehezebb helyzetben vannak, hiszen korán bekapcsolódnak a háztartás vezetésébe, a kisebb testvérek felügyeletébe, a női szerep vállalása kevésbé fér össze az évekig tartó tanulási elfoglaltságokkal.

4.2. A roma gyerekek iskoláinak jellemzői

Milyen iskolákban tanulnak a roma gyerekek? Vegyük szemügyre iskoláikat, mind tárgyi-eszközbeli felszereltség, mind pedig személyi feltételek megléte szempontjából. Több vizsgálat aláhúzza, hogy a roma tanulók rendre alacsonyabb minőségű oktatásban részesülnek hazánkban, mint többségi társaik. *Kertesi Gábor* és *Kézdi Gábor* (1996) oktatásszociológiai kutatásai bizonyítják, hogy a romák iskolái szisztematikusan gyengébben felszerelt, rosszabbul ellátott intézmények, mind tárgyi-eszközi, mind pedig személyi feltételek tekintetében. Azokban az iskolákban, ahová a roma gyerekek több mint 40%-a jár hazánkban, szignifikánsan magasabb az országos átlagnál az összevont osztályok aránya, alacsonyabb a szaktanárok által megtartott órák száma, gyakoriak a szükségtantermek is. A roma tanulók iskolái messze rosszabbak tárgyi-eszközi, infrastrukturális feltételeiket tekintve az országos átlagnál. A romák jórészt az ország legszegényebb régióiban élnek, többnyire alacsony fejlettséggel jellemezhető kistelepüléseken találhatók, ahová a modern technika, a fejlődés szele jóval később ér el. Ezen megyék – főként Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye – kisközségi iskolái egyébként sem a legjobb ellátottságnak örvendenek, és ez a tény egyaránt érinti mind a roma, mind pedig a nem roma tanulókat ezekben a hátrányos helyzetű, fejletlen régiókban.

Liskó Ilona és munkatársai 2000-ben *(Liskó, 2001, 31–47.)* 192 iskola és 1779 szülő bevonásával pedagógusok és osztályfőnökök kikérdezésével, iskolai megfigyelésekkel főként roma tanulókat oktató iskolákban végeztek vizsgálatot. Azzal a céllal kutattak, hogy megtudják, a pedagógusok milyen szakképzettséggel, végzettséggel oktatják diákjaikat, hogyan viszonyulnak a roma gyermekek oktatásához, továbbá melyek a legkedveltebb, leggyakrabban alkalmazott módszerek a mindennapi nevelőmunka során. Kutatásaik eredményeit követve mutatjuk most be a roma tanulók iskolai helyzetét. Kiderült, hogy a roma tanulókat nagy számban oktató iskolákban a tanárok jelentősnek mondható részének nincs tanári szakképesítése, ha mégis van, akkor is igen gyakran nem csupán a saját szaktárgyaikat kénytelenek oktatni. A vizsgált iskolák 30%-ában fordult elő ugyanis, hogy olyan alkalmazottak tanították a gyerekeket, akiknek semmiféle szakképesítésük nem volt, míg az iskolák 60%-ában pedig a tanárok nem a szakjuknak megfelelő tárgyat oktatták. Mindez annál gyakrabban fordult elő, minél több roma gyermek volt egy-egy osztályban. Érdemes megjegyezni,

hogy ez a jelenség a többségi gyerekeket tanító iskolákban ma már aligha lenne elképzelhető hazánkban. Az oktatók közül sokan egyszerűen ugródeszkának tekintik a roma gyerekeket nagy számban befogadó iskolákat, kihasználva, hogy szakképesítés nélkül nem kapnának pedagógusi állást egyetlen más oktatási intézményben sem. Amikor sikerül megszerezniük a szakképesítést, akkor pedig átmennek egy másik, számukra jobb, kedvezőbb feltételeket biztosító iskolába. Megállapították, hogy a tanárok között nagyfokú a fluktuáció, gyors a cserélődés, ugyanis a jóval komolyabb kihívást jelentő, szerteágazó kompetenciákat igénylő nevelői-oktatói feladatok ellátását szinte teljesen hasonló fizetésért kell ellátniuk, mint bármely más, kevésbé nagy megterheléssel járó hazai iskola tanárainak. Gyakori, hogy egy-egy iskolában a roma osztályokat „büntetésből" kapják meg a pedagógusok, leginkább azokra osztja az iskola vezetése ezt a feladatot, akik szakképesítés híján dolgoznak, vagy valamilyen szempontból „problémás" tagjai a nevelőtestületnek (pl. beilleszkedési nehézségek, magatartási problémák miatt kollégáik egyébként is nehezen fogadják el őket stb.). Jellemző továbbá, hogy egyes szaktantárgyak oktatására egyszerűen képtelenség olyan tanárokat találni, akik a roma gyerekek osztályait felvállalnák. Így pl. a modern idegen nyelvek tanítására, a matematika, a számítástechnika területéről rendkívüli nehézségek árán lehet csak megfelelő szakképesítéssel rendelkező oktatót lelni egy-egy roma gyermekeket nagy számban fogadó iskolába. Tegyük hozzá azonban, hogy a fent felsoroltak olyan szakterületek, amelyekre nagy igény van a versenyszférában is, ebből adódóan az angol, német nyelvszakos, számítástechnika képesítéssel rendelkező oktatók gyakran nem is tanárként kezdik meg pályájukat, ha mégis, akkor nem a közszférában, hanem a sokkal jobban fizető magánszektorban fognak dolgozni, azonban az összetettebb feladat és a jóval nehezebb kihívásnak való megfelelés keveseket motivál. (Ilyenkor kényszerül az iskola arra, hogy külső tanárokat fizessen meg. Például az egyik, a szerző által jól ismert, Budapest nyolcadik kerületében működő, szinte csak roma gyermekeket nevelő általános iskola évek óta kizárólag úgy tudja megoldani az angol nyelv oktatását, hogy külső, nyelviskolai tanárt bíz meg a nyelvórák megtartásával. A nyelviskolai tanárok némelyike végigtanít egy-egy félévet, többen azonban, megrémülve az oktatás mellett jelentkező szociális problémák megoldatlanságától, néhány hét után visszamondja a megbízatást.) A pedagógusoknak ezekben az iskolákban olyan feladatokkal is szembe kell nézniük – mint szociálpedagógiai gondoskodás, az alapvető emberi szükségletek kielégítetlensége, szegénység, éhség, kultúrközi konfliktusok kezelése, az eltérő kulturális háttérből eredő szocializáció jelentette kihívások –, s amelyekre többségük a tanárképzés, ill. a továbbképzés során megfelelő ismereteket, hatékonyan alkalmazható szakmai képességeket nem szerzett.

A bemutatott magyarországi helyzetkép azonban nem egyedülálló jelenség. *Liégeois* (2002) ugyanezekről a problémákról számol be nyugati országokban is, *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában* című könyvében így ír a jelenségről:

„Mivel a cigány gyerekek iskoláztatását mind a mai napig jelentéktelen, mellékes vagy átmeneti dolognak tekintik, a közigazgatás szemében is »alacsony az ázsiója«. Következésképpen a szóban forgó munkakörökre olyan tanárokat jelölhetnek ki, akiket »nem jegyeznek jól a tőzsdén», vagy mert pályakezdők, vagy pedig (és ez sokkal rosszabb), mert máshol sikertelenek voltak, illetve valamilyen problémájuk adódott. [...]

A tanítás hírnevének rontása miatt Írországban például »elég gyakori, hogy képzetlen vagy nyugdíjas tanárok dolgoznak az utazó gyerekekkel«. (A jelenség egyre ritkább a friss diplomások elhelyezkedési nehézségei miatt.) [McCarthy] Belgiumban egy nagyobb állomáshelyen »a segítő team alapvetően bizonytalan státuszú személyekből állt össze (szociális képzésben részt vevő gyakornokok, polgári szolgálatosok, ideiglenesen alkalmazott szakemberek, foglalkoztatási programban részt vevő munkanélküliek)... az Egyesült Királyságból származó konkrét esetben egy olyan tanárt vettek fel egy állásra, akit egy cigány gyerekeket fogadó osztályból épp inkompetenciája miatt bocsátottak el, a felvételi bizottság nem mindig tájékozott a szükséges tulajdonságokkal kapcsolatban...«" *(Liégeois, 2002, 156.)*. Miközben az iskolának, az intézményes nevelésnek rendkívül nagy lehetősége van a szegénység és a kilátástalan társadalmi helyzetből való felemelkedéshez a megfelelő esély megadására, a romák beilleszkedésének elősegítésében, a tanulás megszerettetésében, addig a fentiekből látjuk, hogy az iskolarendszer nemhogy segítené, hanem személyi és tárgyi feltételei révén, a kérdés nem megfelelő kezelése révén tovább növeli a hátrányokat, nyílt vagy rejtett formában elutasítja a roma kultúrából érkező diákokat. S a szegénység és a vele járó hátrányok újratermelődnek.

Fontos hozzátenni azonban, hogy a nyugat-európai államokban jelentős változások zajlottak le az utóbbi években ezen a téren, általánosítani tehát semmiképp nem lehet. A nálunk fejlettebb országokban olyan pozitív tendenciák is megfigyelhetőek, ahol a pedagógusok munkáját szakértő kollégák segítik. Így gyakori az iskolában szociális munkás, szociálpedagógus, iskolapszichológus, kulturális közvetítő személy, mediátor, fejlesztő pedagógus alkalmazása, de előfordul az is, hogy a tanárok feladatainak megoldását önkéntesek segítik, vagy egy osztállyal két pedagógus foglalkozik egyszerre.

Liskó Ilona a fent említett vizsgálatában arra is kíváncsi volt, hogy milyen módszertani kultúrával rendelkeznek a romákat oktató pedagógusok. Kiderült, hogy a tanárok főként a hagyományos, megszokott módszereket alkalmazzák, újításokkal csak igen ritkán találkoztak a kutatók. Bár előfordult a csoportmunka, a differenciált fejlesztés, azonban jóval ritkábban, mint a hagyományos módszerek. Felismerték ugyan a különböző tanulási szükségletekhez igazodó differenciált fejlesztés, az egyénre szabott módszerek fontosságát a vizsgálatba bevont tanárok, alkalmazni azonban mégsem alkalmazzák kellő gyakorisággal, rendszerességgel őket. Az oktatási és a szociális szféra egymáshoz közeledése, pedagógiai és szociális kérdések közös, globális megoldása szintén nem jellemző hazánkban. Holott egyértel-

mű, hogy jóval komolyabb eredmények elérése lenne remélhető a kérdés holisztikusabb szemléletű kezelésétől.

4.3. Integráció vagy szegregáció

A roma gyerekek oktatását gyakorta övezi elutasítás az iskolarendszer egészében, az integráció-szegregáció kérdése régóta foglalkoztatja az oktatási szakembereket. A szegregációs tendencia sokféle formában manifesztálódhat, a nyílt iskolából történő kiutasítástól egészen a külön osztályba sorolásig, külön padba ültetésig, bizonyos foglalkozásokról való mellőzéstől, a speciális osztályba küldésig sokféle módon megjelenik az iskolarendszerben. A külön roma osztályok egy 1961-es párthatározat megszületésével jöttek létre, szervezésük hátterében a felzárkóztatás célja állt, azonban kitűzött céljukat a mai napig nem tudták megvalósítani. Az eredetileg átmeneti jelleggel létrehozott roma osztályok léte állandósult, és ma is nem kevés helyen működnek hazánkban. A roma tanulók hátrányai ezekben a homogén osztályokban nemhogy csökkennének, hanem stabilizálódnak, a hátrányok állandósulnak, egy-egy ilyen osztályból rendkívül nehéz visszakerülni az integráltan szervezett osztályba. A homogén osztályok alacsony hatékonyságát mutatják *Csongor Anna* vizsgálatai (1991), aki kimutatta, hogy az ide járó roma tanulók matematika és magyar nyelv és irodalom év végi egyes, kettes osztályzatai meghaladták az 50%-ot, a kutatás évében a tanulók 17%-a megbukott, azonban a túlkorosak igen magas aránya azt mutatja, hogy nem egy tanuló többszöri évismétlésre is kényszerült. Az osztatlan cigány osztályokban általánosan jellemző tendencia a teljesítménnyel szembeni elvárás szintjének leszállítása, a minimális követelmények felállítása. Az itt tanuló gyerekek iskolai előmenetele eleve kudarcra ítélt, mert az iskolák sem a tárgyi-eszközbeli, sem pedig a megfelelő személyi, pedagógiai feltételeket nem tudják biztosítani.

Igen súlyos probléma a szegregáció azon formája, amikor a gyereket a nevelési tanácsadó pszichológiai vizsgálat után tekinti alkalmatlannak a hagyományos iskolában való részvételre, és a roma tanulókat tömegesen speciális iskolába – régi nevén gyógypedagógiai intézménybe – iskolázzák be. Megkérdőjelezhető egyébként a pszichológiai vizsgálatban használt tesztek jellege is, kérdés, hogy mennyire kultúrafüggetlenek ezek a mérőeszközök, alávetették-e valaha is őket bármiféle vizsgálatnak, hogy kiszűrjék az eltérő kultúra adta másságból eredő befolyásoló tényezőket. A kialakított tesztek vajon mennyiben alkalmazhatók a roma gyermekek vizsgálatára? Továbbá vajon mennyire tájékoztatták a szülőket arról, hogy milyen iskolába kerül gyerekük? A roma szülők gyakorta mit sem sejtve írják alá beleegyezésüket gyermekük kisegítő iskolában történő taníttatásáról, de vajon megfelelő információk birtokában teszik-e mindezt? Bár hallani olyan

esetekről is, amikor a szülő beleegyezik az áthelyezésbe, mert úgy véli, itt legalább megfelelő emberséggel, figyelemmel fognak bánni gyermekével.

Kaltenbach Jenő (1998) vizsgálatai arra mutatnak rá, hogy az ország egyes részein különösen magas arányban oktatják a roma gyerekeket kisegítő iskolában. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 1998-ban arányuk a fogyatékosok számára létrehozott iskolákban elérte a 94%-ot. Tekintve, hogy az össznépességen belül sehol a világon nincs ilyen magas fogyatékosarány – ez a szám az össznépességre vetítve 2-3%-ot jelent – ezért elképzelhetetlen, hogy a roma családokban ilyen mértékben fordulnának elő az értelmi fogyatékos gyermekek. Mindez pedig azt jelenti, hogy a roma tanulók nem értelmi képességeik miatt kerülnek speciális osztályba, hanem egyéb tényezők következtében, így a pedagógusok elutasító viselkedése, a diszkrimináció, a magatartási problémákra való hivatkozás állhat a háttérben. A roma tanulók kisegítő iskolai beiskolázása mögött nemegyszer az előítéletes pedagógiai viszonyulás is fellelhető. Míg a pedagógus az adott osztály szintjén, saját mindennapi munkája nyomán úgy véli, számára megoldódott a probléma, a roma gyerek átkerült a speciális osztályba, addig már jóval kevesebben gondolják át, milyen távlatos hátrányt, behozhatatlan kudarcot jelent a nem értelmi fogyatékos gyermeknek, fiatalnak a kisegítő iskolai pályafutás. A speciális osztályba került gyereknek igen kicsi az esélye arra, hogy visszakerüljön a hagyományos osztályban tanuló társai közé, ugyanakkor a speciális iskolai tananyag nem teszi lehetővé a gazdaság által elvárt szintű továbbtanulást sem. Egy kisegítő iskolai bizonyítvánnyal maximum valamelyik szakiskola célozható meg, azonban mindannyian tudjuk, mit ér a mai szakképzettségre, tudásra igényes világban egy-egy szakiskolai bizonyítvány. Így aztán sorra újratermelődik egy társadalmilag hátrányos helyzetben lévő réteg, amelynek munkaerő-piaci elhelyezkedése eleve kudarcra van ítélve.

Másrészt a kisegítő iskolák személyzetének sem érdeke, hogy a gyermek visszakerüljön a hagyományos iskola falai közé, hiszen sokkal könnyebb egy ép értelmű, nem fogyatékos gyerekkel eredményt elérni, mint a ténylegesen problémát jelentő kisegítős diákokkal *(Fiáth, 2000)*. Az utóbbi időben több illegális eset látott napvilágot, amikor a magatartási problémás roma gyereket az iskolavezetés a tanárokkal együttműködve felmentette az iskolalátogatás kötelezettsége alól, magántanulói státuszba helyezte, csak hogy megszabaduljanak tőle. A problémától való helyi megszabadulással nem gondoltak arra, hogy mekkora kárt okoznak az analfabetizmusra kárhoztatott diákoknak és a társadalom egésze számára egyaránt. Arról már nem is beszélve, hogy súlyosan megsértetik a gyermek tanuláshoz való jogának érvényesülését is. Ha valaki azonban azt gondolja, hogy a szegregáció jelensége csupán közép-kelet-európai jelenség, akkor nagyon téved. Nemzetközi vizsgálatok mutatnak rá, hogy a kisegítő iskolába sorolás, az elutasítás, a szegregációs tendencia nem csupán magyar trend, más államokban, fejlettebb nyugat-európai országokban szintén megfigyelhető. Például az Egyesült Királyságban és Franciaországban a speciális intézményekben igen magas a kisebbségi tanulók aránya (vö. *Liégeois, 2002*). A különbség

legfeljebb annyi, hogy a nyugati államok már néhány lépéssel előttünk járnak az integráció irányában, a megfelelő anyagi eszközök birtokában többféle megoldást találtak az integrált oktatás megvalósítása érdekében.

4.4. A pedagógusképzés jellemzői

A roma gyermekek szükségleteihez megfelelőképp alkalmazkodó pedagógia elterjedését akadályozza, hogy az eltérő kultúrából érkező, ugyanakkor szociális problémákkal is küzdő tanulók iskolai gondjainak megoldására széles körben koránt sincs még felkészülve a hazai pedagógustársadalom. A pedagógiai gyakorlat ez idáig gyakorta a felelősséghárítás módszerével élt, a roma tanulókat hibáztatta sikertelenségükért, hátrányos szociális helyzetüket, rossz gazdasági-társadalmi státuszukat okolta, és egyáltalán nem vetődött fel a gyerekek kulturális sajátosságaira, humán szükségleteire jobban odafigyelő, adekvát választ biztosító nevelés széles körben való meghonosítása. A tanulókra erőteljesebben fókuszáló didaktikai szemlélet nem gyökeresedett meg az oktatási praxisban. Sem a multikulturális szemlélet, sem pedig a tanulók szociális hátrányaira megfelelőképpen odafigyelő gyakorlat nem terjedt még el a hazai nevelésügyi gyakorlatban. Az előbbiek hiányáért nem okolhatók csupán a közoktatásban dolgozó tanítók és tanárok. A pedagógusjelöltek szakmai képzésük során még nem erre a szemléletre szocializálódtak(nak) hazánkban. A tanár- és tanítóképzésből hiányoznak a roma kultúrát *kötelező* jelleggel valamennyi pedagógusjelölttel megismertető tantárgyak. A szociális-társadalmi probléma súlyossága miatt nem lenne elegendő szabadon választható tantárgyak között szerepeltetni a roma kultúra és a roma gyermekek iskolai helyzetét feltáró, az adaptív bánásmód eléréséhez hozzásegítő stúdiumokat a felsőoktatásban. Jelenleg azonban ezek a tárgyak csak választható tantárgyak a főiskolákon és az egyetemeken, így a probléma okairól és a megoldás lehetőségeiről képzése folyamán nem tanul minden tanár- és tanítójelölt, legfeljebb speciálkollégiumokon történik a kérdéskör bemutatása.

Érdemes figyelmünket a tőlünk fejlettebb országokra irányítani, ahol már jól működő gyakorlata van az ehhez hasonló kérdések megoldásának, hiszen például az USA-ban élő afroamerikai, és a latin-amerikai népesség oktatással kapcsolatos problémái számos tekintetben párhuzamba állíthatók a magyarországi romák oktatási gondjaival. Ebből adódóan az ott elért eredmények is mintaértékűek lehetnek számunkra.

Elgondolkodtató, hogy számos amerikai egyesült államokbeli főiskola és egyetem bölcsészettudományi és természettudományi kara kínál multikulturális témában kurzusokat a leendő tanároknak, amelyek elvégzését minden egyetemi hallgató számára kötelezően előírják. Más főiskolák és egyetemek speciálkollégiumok helyett a már meglévő kurzusaikat dolgozták át úgy, hogy azok tartalmazzanak etnikai és multikulturális szempon-

tokat is. Amerika-szerte jellemző a meglévő kurzusok újragondolása, új stúdiumok összeállítása, amelyek a kisebbségben élők, a nők és a színes bőrűek kultúráját is tartalmazzák. Számos multikulturális oktatással foglalkozó szöveggyűjtemény látott napvilágot, amelyek közül néhány mára e terület meghatározó tankönyvévé vált *(Banks, 1998, 66.)*.

A *tananyag- és tantervfejlesztés, a programírás* módszertanára való *általános*, minden tanító- és tanárjelöltet érintő *felkészítés* szintén hiányterület a pedagógusképzés palettáján hazánkban, amelynek megléte meszszemenően előrelendíthetné a kisebbségi tanulókkal foglalkozó intézményekben a multikulturális alapokon álló oktatási szemlélet terjedését. A multikulturális tantervfejlesztés kiterjedhetne az oktatómunka tervezésének legkülönbözőbb szintjeire, érinthetné az iskolai pedagógiai program, a helyi tanterv kisebbségi elemekkel történő bővítését, a tanmenet, a tematikus terv, az óraterv vagy akár egy multikulturális jellegű projekt megtervezésének módszertanát is.

A kisebbségi kultúra tantervi integrálása mára már nagy hagyományokkal rendelkezik az USA-ban és Angliában is. Az adott népcsoport ünnepei, szokásai, kulturális sajátosságai külön egységként kapcsolódhatnak a tananyaghoz, például tankönyvek egy fejezeteként vagy projekthét formájában. 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 *(Lesznyák* és *Czaczesz, 1998)*.

A tanár- és tanítóképzésben szükség lenne a multikulturális szemlélet megalapozásán és a tananyag- és tantervfejlesztéssel, programírással foglalkozó stúdiumokon kívül az előítéletek leküzdésére, a konfliktusok megoldására, a szülőkkel és a gyerekekkel kialakítandó pozitív kapcsolat lehetőségeire, a kooperatív technikákra, a differenciálás módjaira, tanulásmódszertani, valamint mentálhigiénés ismeretek elsajátítására, nem utolsósorban szociálpedagógiai, a szegénység kezeléséhez szükséges szakmai ismeretekre és készségekre egyaránt nagyobb figyelmet fordítani az iskolában.

A *tanár-továbbképzés rendszere* e területen szintén *kivetnivalót hagy maga után*. A több éve a szakmában dolgozó, alapképzésükben ilyen jellegű ismereteket még nem szerzett gyakorló pedagógusoknak a továbbképzési kínálat csupán néhány tanfolyamra ad lehetőséget. A roma tanulók sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges ismeretek, a programírás, programfejlesztés módszertana, a roma tanulók speciális iskolai problémái, a cigányság folklórja, romológiai, népismereti témájú továbbképzések igen kis számban fordulnak elő jelenleg a hazai tanártovábbképzés kurzuskínálatában. Sőt, a felsőoktatásban tanító tanárok számára is csak alkalomszerűen találhatók a fenti témájú, *képzők képzésére* vállalkozó stúdiumok.

A roma tanulókkal foglalkozó pedagógusok továbbképzéséből nem hiányozhatnának a roma *nyelvismereti* kurzusok sem, erre a feladatra ma még alig akad akkreditált tanártovábbképző tanfolyam hazánkban.

4.5. Előítéletek és sztereotípiák

A roma tanulóknak és családjaiknak számos előítélettel kell szembenézniük a társadalomban, és ennek leképeződése ugyanúgy megfigyelhető az iskolában. Az elutasítással teli iskolai környezet nem kedvez a gyermekek iskolai előmenetelének. Az elutasítás megjelenhet egyrészről a pedagógusok, másrészt a többségi tanulók, továbbá a szülők oldaláról is.

A szülők oldaláról megfigyelhető előítéletes viselkedés, negatív véleménynyilvánítás többféle formája ismert, pl. nem akarja, hogy a gyereke roma tanuló mellé üljön, vele barátkozzon, azzal indítja el otthonról, hogy vigyázz, légy óvatos velük, tévképzeteket táplál a gyerekébe a romákkal szemben stb. A szülői minta a gyerekek részéről megjelenő kiközösítésben, csúfolásban, előítéletes magatartásban, az osztály perifériájára szorításban gyűrűzik tovább. A tanár és az iskolai segítő személyzet szintén hozzájárulhat az elutasítás folyamatához. (Például főiskolai szemináriumom egyik tanárképzésben részt vevő hallgató házi dolgozatában egy romákat nagy számban tanító iskola egykori tanárával készített interjút. Amikor az interjúalanyt a tanárok roma gyerekekhez való hozzáállásáról kérdezte, a pedagógus az alábbi esetet mesélte el: Iskolájának egyik számítástechnika-tanára egyszerűen nem volt hajlandó beengedni az órára a roma tanulókat, rendszerint kizárta az óráról őket, mondván, hogy nem hajlandó drága gépeket haszontalan roma gyerekekre bízni, és ilyen módon az eszközökért felelősséget vállalni. Egy másik hallgatóm gyerekeket kikérdezve a következő esetet jegyezte fel: tanáruk rendszeresen megalázta őket, az osztályba lépve rendszeresen azt mondta, „nyissátok ki az ablakot, mert cigányszag van".) Nem is kell mondani, hogy az ilyen és ehhez hasonló elutasító magatartás idejekorán elveheti a tanulástól a kedvet, milyen mértékben járulhat hozzá az iskolai lemorzsolódáshoz, az iskolai pályafutás sikertelenségéhez. Az a roma gyermek, akit otthon szülei nagycsaládban, szeretettel vesznek körül, előbb-utóbb úgy érezheti, felesleges olyan iskolába járni, ahol sorra megalázzák, megbüntetik, kiközösítik, kicsúfolják, rejtett vagy nyílt formában elfordulnak tőle, s nem kell jósnak lenni annak belátásához, hogy az ilyen és hasonló iskolai kudarcok sorozata idejekorán a tanulás feladásához vezethet. Az elutasító magatartást tanúsító tanárok szinte észrevétlenül mellőzik, kiközösítik, lebecsülik a roma gyerekeket, miközben hamarosan önmagát beteljesítő jóslattá válik a rejtett feltételezés, miszerint ezek a gyermekek kevesebbre képesek. A következmény pedig a szomorú valóság: a korai iskolai lemorzsolódás.

A leendő tanárok sincsenek minden esetben a legpozitívabb véleménynyel a romákról. Tudjuk jól, hogy az előzetes elképzelés, az előítélet, a sztereotípiák rányomják bélyegüket a tanár-diák kapcsolatra, különösen így van ez, ha a diák valamely etnikai kisebbség tagja. Több olyan vizsgálat is ismertté vált az utóbbi időben, amelynek keretei között pedagógusjelölt főiskolai, egyetemi hallgatókat kérdeztek ki a romákról, a roma gyerekek tanításáról szóló elképzeléseikről (vö. *Kiss, Torgyik, 2001*). Az egyik ilyen vizsgálatból kiderült, hogy a tanító szakos főiskolások bármely más kisebbségi csoport tagját jobban elfogadnák, mint a hazai romákat, a rokon-, ellenszenvlista végén állnak a cigányok. Minden más kisebbség iránt nyitottabbnak mutatkoztak a jelöltek, egyedül a romák iránt mutatnak igen erős elutasítást.

Saját vizsgálatunkban megkérdeztük a tanárjelölteket, hogy tanítanának-e roma diákokat. 80%-uk tanítana, de csak bizonyos kritériumok teljesülése esetén, amelyet a vizsgálati személyek így fogalmaztak meg: csak „válogatottakat", „csak, ha nincs más lehetőség". Egy-egy ilyen vizsgálatnál azonban pszichológusok figyelmeztetései alapján azt is figyelembe kell venni, hogy a kérdőíves vizsgálatra adott válaszok és a való életben tanúsított magatartás nem mindig egyezik meg egymással. Sajnos a valós helyzet vélhetően ennél sokkal rosszabb lehet. A kérdés már csak az, hogy milyen jövő vár arra a diákra, aki a fent leírt pedagógusok osztályába kerül? Ne feledkezzünk meg a *Pygmalion-hatásról*, amely önmagát beteljesítő jóslatként funkcionál. Kevesen gondolnak arra, hogy az előítélettel teli pedagógusok milyen nagymértékben hozzájárulnak a diák iskolai kudarcainak rögzüléséhez.

4.6. Eltérő nyelvi szocializáció

A roma gyermekek egy bizonyos hányada eltérő nyelvi szocializációs közegből érkezik az iskolába. Az 1993–94-es országos vizsgálatban a beszélt nyelv alapján a romák 77%-a magyar, 11,3%-a beás, 11,1%-a cigány, 0,6%-a egyéb nyelvet beszélt. *(Kemény, 2000)* A tanulási sikerességet nagyban befolyásolja az iskolában használt nyelv és a gyerek által beszélt nyelv közötti koherencia. A nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulók gyakorta azért érnek el rosszabb eredményeket az iskolában, mert a tanítás nyelve, az iskolai instrukciók nem saját anyanyelvükön folynak. A gyerekek számára nehéz a nyelvváltás, ugyanakkor beás- vagy oláhcigány nyelven nem folyik a tanítás teljes körét átfogó oktatás a hazai iskolákban, hiányoznak a roma nyelvet ismerő tanárok, tankönyvek és segédanyagok. A roma nyelv tanulását segítő kiadványok száma töredékes még. Kétnyelvű oktatási programok indítása, a roma nyelven beszélő pedagógusok jelenléte hozzájárulhatna az iskolázás sikerességének javításához.

4.7. Tankönyvek és taneszközök

A multikulturális neveléssel foglalkozó, a témát átfogóan tárgyaló jegyzetek, a felsőoktatásban és a közoktatásban egyaránt, az iskolák fejlesztését segítő, jól használható szakkönyvek, módszertani segédeszközök, filmek, videoanyagok, CD-ROM-ok kínálata ugyancsak hiányosnak mondható. Szükség lenne a meglévőkön túl további óvodai, iskolai, kollégiumi nevelést segítő tananyagokra, tantervekre, módszertani útmutatókra, valamint az ezek oktatását segítő tanári szakkönyvekre. Egyrészt multikulturális alapon szerkesztett tankönyvekkel a többségi társadalom tanulói számára is mélyebb ismereteket kellene biztosítani a hazánkban élő etnikai kisebbségekről, másrészt a roma gyermekek, a roma közösség identitásának őrzése szempontjából is szükség lenne saját kultúrájuk mélyebb megismerésére. Nem utolsó szempont az iskolai oktatáson kívül az érdeklődő felnőtt olvasók számára is könyveket, CD ROM-okat biztosítani, ezzel is elősegítve a romák elfogadását, az előítéletek leküzdését a társadalomban.

Példaként szolgálhat ezen a téren is az angol, amerikai, svéd szakirodalom, ahol már igen gazdag tárháza gyűlt össze a bevándorlók nevelésével kapcsolatos pedagógiai irodalomnak éppúgy, mint az adott kisebbség kultúráját bemutató műveknek. Az Egyesült Államokban és Angliában évtizedek óta hatékonyan látják el a kisebbségi kultúrába való bevezetést, a kisebbségi irodalom képviseletét és oktatását szolgáló „Black Literature" antológiák. Nálunk még igen töredékes a roma irodalom legértékesebb alkotásainak összegyűjtése. Problematikus, hogy a roma kultúra – de ugyanígy a többi hazai etnikai kisebbség kultúrája is – jelentéktelen mértékben van képviselve a kötelezően választható tankönyvekben hazánkban. Nem szerencsés csupán külön elkészített speciális szöveggyűjteményekre, összefoglaló kötetekre támaszkodni. A kisebbségekről szóló anyagrészeknek szervesen kellene illeszkedniük a már meglévő, feldolgozásra szánt tananyaghoz. Sok esetben csak meghatározott vonatkozásban tűnnek fel a nemzetiségek a tankönyvekben, akkor is a többségi társadalom szemszögéből, sajátos szerepekben bemutatva helyzetüket, vagy egy-egy tankönyv apró betűs részeként. A roma nyelv tanulását segítő kiadványok száma ugyanúgy töredékes még.

4.8. Hiányzás, iskolalátogatás rendszertelensége

A hiányzás már nem oka az iskolai sikertelenségnek, hanem az elutasító iskolai környezet következménye, amellyel szemben egyfajta védekezési mechanizmusként ölt testet a gyerekeknél. Hazánkban nincs pontos kép arról, hogy hány roma gyerek jár iskolába, és hányan maradnak távol. Azok közül is, akik rendszeres látogatói az intézménynek, a roma tanulók-

ról kérdezve, a tanárok gyakori problémaként jelölik meg a sorozatos hiányzásokat. Az iskolalátogatás sokszor szezonális jellegű, családi ünnepek, kistestvérre való vigyázás oka stb. többször távol tartja a gyermeket az iskolából, miközben a rendszertelen részvétel tovább növeli a korosztályhoz képest viszonyított tanulmányi lemaradásokat. Egy franciaországi felmérésben, amelyben pedagógusokat kérdeztek a hiányzások okairól, a tanárok főképp az alábbiakat jelölték meg: „a gyerekek segítenek a szülőnek (21), rokonlátogatás (19), közösségi ünnep (18), a gyermek betegsége (18), a szülők nem akarják a gyermeket iskolába küldeni (18), nincsenek tisztában azzal, hogy a rendszeres iskolalátogatás elősegíti a tanulást (18), gyász (16), a szülők munkavégzése (15), állomásozási nehézségek (15), gondot okoz, hogy időben érkezzenek (13), egy családtag betegsége (11), a gyereknek nincs kedve iskolába menni (9), gondot okoz az iskolába való eljutás (7), iskolai sikertelenség (7), gazdasági nehézségek (5), kedvezőtlen fogadtatás a tanárok részéről (3), kedvezőtlen fogadtatás a nem utazó gyerekek részéről (3)." *(Liégeois, 2002, 100.)* A fenti idézet érzékelteti, hogy Franciaországban a roma családok mint utazók, állandó lakhellyel nem rendelkező gyerekek jelentenek fejtörést a tanároknak, a hiányzások okai ezenkívül vélhetően igen hasonló képet mutatnak, mint hazánkban.

4.9. A változtatás lehetséges irányai

A romák iskolázását jellemző elkeserítő helyzet megváltoztatásának a pedagógia minden területét érintenie kell, egy állandó fejlesztés, folyamatos innováció szükséges. A változtatás irányait, a megvalósítás lehetséges módjait *Horn Gábor* (1995, 76–82.), *Liskó Ilona* (1996) és a *Cigány oktatásfejlesztési program* (1996) alapján a következőkben lehet összefoglalóan megfogalmazni:

- Szükséges a korai fejlesztés szorgalmazása, fejlesztő óvodai programok indítása,
- a gyerekek sajátos igényeihez, szükségleteihez való igazodás,
- az adott kultúra jellemzőinek figyelembevétele az oktatás, a nevelés során,
- gyerekközpontú, alternatív pedagógiai iskolák hasznosítható módszertani elemének átvétele, konvertálható értékeinek széles körű alkalmazása,
- tanodák, délutáni tanulást, a másnapi iskolai munkára felkészülést segítő iskolai foglalkozások létrehozása,
- tutori rendszer, a tanuló pályafutását segítő-ösztönző tanár-diák kapcsolat kifejlesztése, ösztönzése,
- követő tanárrendszer létrehozása, amelynek keretében az iskolapadból kikerült diák tanulmányai befejeztével is visszatérhet, számíthat alma matere tanárai segítő tanácsaira,

- továbbtanulási tanácsadás, a továbbtanulás célirányos segítése,
- középiskolai kollégiumok létrehozása a tehetséggondozás, a továbbtanulás segítése érdekében,
- szülőkkel kialakítandó aktív kapcsolat, partnerközpontú iskolai működés,
- az oktatási-nevelési intézményekben szociális munkások, szociálpedagógusok, fejlesztő pedagógusok alkalmazása,
- egész napos iskolai szolgáltatás (reggeli gondozás, ebéd és délutáni tanulási és szabadidős lehetőségek) kiegészítve szociális munkával,
- fejlesztő, pótló, kompenzáló, ösztönző órák, foglalkozások biztosítása,
- a roma gyerekekkel foglalkozó iskolák személyi, tárgyi, eszközbeli feltételeinek javítása, és ehhez a feladat nehézségének megfelelő anyagi ösztönzés biztosítása.

A családok szocioökonómiai helyzetének javítása:

- Felnőttképzés biztosítása (akár az általános iskola befejezésének lehetővé tétele, az alapvető kultúrtechnikák pótlása, az általános iskolát befejezett felnőttek számára a továbbtanulás segítése),
- a munkahelyi elhelyezkedés ösztönzése (munkáltatói adókedvezményekkel stb.),
- a családok szociális, gazdasági helyzetének javítása túlmutat az oktatásügyön, megfelelő szociális- és gazdaságpolitikai intézkedések szükségesek.

Előítéletek tekintetében:

- Előítélet-oldó, kultúrközi kompetenciák megerősödését célzó tréningek szervezése pedagógusoknak, oktatáspolitikusoknak, az oktatásügy vezetésében részt vállaló helyi szakembereknek,
- a megkülönböztetés elleni iskolai, társadalmi fellépés,
- a megismerés szorgalmazása a tanárok, többségi diákok, szülők számára és össztársadalmi kampányok indítása a média bevonásával.

Nyelv vonatkozásában:

- Kétnyelvű programok indítása,
- roma nyelv tanulásának ösztönzése a pedagógusok körében,
- magyar mint idegennyelv-programok szorgalmazása,
- nyelvi pótló, kompenzáló, ösztönző órák beiktatása,
- roma nyelvkönyvek, nyelvtankönyvek kiadásának szorgalmazása.

Tanárképzés terén szükség van:

- A roma kultúrát megismertető romológiai kurzusok és az alapképzés tantervében is megjelenő ilyen jellegű szemináriumok, gyakorlatok bevi-

tele a felsőoktatásba, hiszen nem várható el a pedagógusoktól, hogy szakszerűen kezeljenek olyan oktatási-nevelési kérdéseket, amelyre nem készítették fel őket,
- a roma kultúrával kapcsolatos továbbképzés, kulturális jellemzőkhöz igazodó pedagógia témakörében diplomamegújító kurzusok, szakosító továbbképző szakok indítása,
- multikulturális oktatásra felkészítő képzők képzése,
- multikulturális tananyag taneszközfejlesztés megtanítására,
- az empatikus bánásmód fejlesztése, az előítéletes magatartás kezelését, csökkentését elősegítő képzésre,
- a romák szociális helyzetének iskolai kezeléséhez szükséges tudás, képességek megtanítására, a különböző iskolát segítő intézményekkel való együttműködés irányainak megmutatására,
- konferenciák, szemináriumok, képzések tartására, a folyamatos hazai és nemzetközi tapasztalatcserére,
- az önképzés igénye, a lokális környezetben megjelenő kisebbségek sajátosságainak, kultúrájának megismerése.

Tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatosan:

- Szükséges roma kultúrát megismertető könyvek, segédanyagok, CD-k kiadásának, oktatófilmek készítésének ösztönzése,
- a tankönyvekben a kisebbségi kultúra megjelenítése.

4.10. Ahol az első lépéseket már régen megtették – sikeres iskolák, programok

A roma gyerekek oktatásával kapcsolatosan nem csupán a szükséges változtatási irányok ismerete fontos, hanem a már jól működő, sikeresnek mondható, *jó gyakorlatok* példája is kiváló minta lehet a fejlesztési programok további irányainak megtalálásához. A pécsi *Gandhi Gimnázium*, amely 1994-ben kezdte meg munkáját, azonban ma már nemzetközileg nagy ismertségnek és elismertségnek örvend, Közép-Európa egyetlen *roma gimnáziumaként* működik hazánkban. A hatosztályos gimnázium pedagógiai programjának legfontosabb célja a roma értelmiség kinevelése, miközben az identitás őrzését, ápolását ugyancsak fontosnak tartják. Nemzetiségi tantárgy a lovári és a beás nyelv, továbbá a roma kultúra. A hagyományőrzés mellett a szociális segítségnyújtást ugyancsak felvállalják, támogatják a tanulók étkezését, a kulturális rendezvényeken való részvételét, a tanulók utazási költségeihez szintén hozzájárulnak.

Mintaértékű kezdeményezés a *Nyírteleki Általános Iskola pedagógiai programja és az ahhoz kapcsolódó Kedves Ház-program*. Az iskola jellemzője, hogy a roma diákok az első, második osztályban fejlesztő program

alapján működő, a lemaradásokat, az otthonról hozott hiányosságokat pótló céllal létrejött szegregált osztályban tanulnak, majd a harmadik osztályban folytatják tanulmányaikat a többi gyermekkel együtt, integrált csoportban. Az általános iskolához tartozó Kedves Ház hetes otthont nyújtó kollégium, amely a nyírteleki általános iskolába járó roma tanulók számára biztosít bentlakásos elhelyezést hétfőtől péntekig. Alapvető célkitűzése a szocializációs hátrányok kompenzálása, az érzelmi biztonság nyújtása, az identitás erősítése, a tanulási képességek fejlesztése éppúgy, mint a családdal, a szülői házzal való bizalomteljes kapcsolat kiépítése és fenntartása. Az iskolai tanulás a kollégiumban folytatódik, délutáni tanulás mellett különböző foglalkozásokat biztosítanak, valamint esti csoportbeszélgetéseket tartanak az aznapi iskolai munkáról, élményekről. A Kedves Ház jelentősége abban van, hogy a roma tanulók beilleszkedését, iskolai sikerességét elősegítendő módszertani bázisközponttá vált a térségben. Szakmai napokon, amelyeket a Kedves Házban tartanak, külső pedagóguscsoportok ismerkedhetnek meg az intézmény munkájával. Lázár Péter, a program kidolgozója pedagógus-továbbképzési programot is kidolgozott, hazai és külföldi tapasztalatokra építve adja tovább az érdeklődőknek a Kedves Ház programját.

A Pécs mellett található, 1996-ban alapított mánfai *Collegium Martineum*, középiskolai *kollégium* szintén mintaértékű kezdeményezés. A diákok Komló és Pécs környéke különböző középiskoláinak tanulói, a kollégium délután és este jelenti a „második otthont" a fiataloknak. Célja a déldunántúli roma tanulók számára olyan miliőt biztosítani, amelyben a tehetséggondozás, a kulturális identitás ápolása ugyanúgy helyet kap, mint a szociális gondoskodás. Az intézmény dolgozói valamennyien beszélik a roma nyelvet, sőt nem csupán modern nyugati nyelvekből, hanem roma nyelvből is folyik nyelvvizsga-előkészítés a kollégiumban. A kollégium működését a witteni katolikus egyház támogatása segíti.

A hazai karitatív intézmények, a történelmi egyházak intenzív szerepvállalása sokat lendíthet a roma tanulók szociális helyzetének javításán. További közép- és általános iskolai kollégiumok alapítása, ill. a már működők hasonló szellemiségben történő továbbfejlesztése fontos, mert a diákok számára a kollégium biztosíthatja a nyugodt tanuláshoz szükséges feltételeket (könyvek, lexikonok, egyéb segédeszközök, számítástechnikai lehetőségek, internetelérhetőség, tanári segítség, tehetséggondozás, fejlesztés stb.), ugyanakkor a multikulturális szemlélettel felvértezett nevelők a kulturális hagyományok őrzéséről, a nyelv ápolásáról is gondoskodhatnak. A roma tanulók esetében a kollégium egyszerre tehet a kultúra, az identitás ápolásáért, valamint a szociális jellegű problémák megoldásáért is. Nem szükségszerű, hogy egy iskolához egy kollégium tartozzon, egy-egy kistérség több közoktatási intézménye együtt is fenntarthatna közös, a roma gyerekek nevelésével foglalkozó kollégiumot, mint ahogyan a mánfai kollégiumban is Komló és Pécs környéki, a térség különböző iskoláiba járó diákok élnek együtt. Ugyanakkor az új kollégiumok, hetes otthonok létrehozásán túl a már működő roma és magyar tanulók nevelésével integráltan

foglalkozó kollégiumok szintén kialakíthatnak multikulturális programot maguknak.

A szolnoki *Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium* a tizennegyedik életévüket betöltött, általános iskolát befejezett fiatalokat várja, ahol szakma szerzésére, érettségi letételére nyílik mód. A 9–10. osztály után a tanulók szakmai képzésben vesznek részt. Gépíró-szövegszerkesztő, pedagógiai asszisztens, nyomdai szövegrögzítő alapfokú OKJ-s szakmák megszerzése biztosított számukra, majd a sikeres szakmai vizsga után érettségire, újabb szakma megszerzésére is felkészülhetnek a diákok. A hagyományos tantárgyakon túl roma népismereti tárgy, önismeret, tanulásmódszertan is a tantárgyak közé tartozik. Az intézményhez egy 78 férőhellyel rendelkező kollégium kapcsolódik, amelynek gondozásába a tanulók aktívan bekapcsolódnak. (Például egyik nyári látogatásom alkalmával éppen a szobák kifestésén dolgoztak.) Az iskola vezetése alapvetőnek tartja, hogy olyan intézményként működjenek, ahová a tanulók szívesen és örömmel járnak. Ezért az iskola tárgyieszközi feltételeinek megerősítését, a szép, esztétikus környezet kialakítását, az otthonosság érzését előtérbe helyezve sokat adnak a környezetkultúrára, a környezet gondozásába (virágok, kisállatok gondozásáért a diákok felelősek az osztályban) a diákságot is bevonják. Az elfogadó iskolai légkör, a szeretetteljes tanár-diák kapcsolat kiépítése a tárgyi környezeten túl a másik legfontosabb jellemzője az iskolának. A gyerekek érzelmi biztonságának megteremtése után következhet a tanítás. Az alapvető lelki szükségletek kielégítésére alapozott oktatásnak köszönhetően nagy számban jutnak el a fiatalok az érettségi vizsga sikeres letételéig, többen ma már diplomával is rendelkeznek, nem egy közülük mára már egykori iskolája tanára.

1993-ban hozta létre a Kalyi Jag Művészeti Egyesület a *Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskolát* Budapesten. Célja a szolnoki intézményhez hasonlóan az általános iskolát befejezett fiatalok képzése, nevelése, oktatása. Feladatuknak tartják a szakképzésen, az általános iskolai hiányosságok pótlásán túl az identitás ápolását, népismereti tárgyak oktatását is. Tanulnak roma népismeretet, művészetismeretet, megismerkednek a roma nyelvvel és kultúra értékeivel. Az iskola a szakképzésen túl tehetséges diákjait arra ösztönzi, hogy érettségit adó iskolában tanuljanak tovább.

A *Józsefvárosi Tanoda* délutáni és hétvégi foglalkozásokat nyújt a Budapest különböző iskoláiban tanuló roma fiataloknak, melyek a sikeres iskolai előmenetelüket, továbbtanulásukat szolgálják. Programjukban fejlesztő és ismeretbővítő foglalkozások mellett az egyetemes és a magyarországi roma kultúrával való találkozás egyaránt helyet kap. A tanulást különböző módon segítik (tanulószoba, egyéni és kiscsoportos fejlesztés, tanulás-módszertani ismeretek elsajátítása), ugyanakkor szabadidős programokat is szerveznek (színházlátogatás, hétvégi klubfoglalkozások), valamint sajátos vonása az intézménynek a projektmódszer gyakori alkalmazása. A tanodában biztosítottak azok a feltételek, amelyeket a családi ház nem minden esetben tud megadni (számítógépek, tutori segítség, patronáló

tanárok stb.), mindemellett a kulturális identitás őrzését is felvállalják, és a különböző személyes problémák megoldásában is tanácsot adnak a nevelők. A patrónus tanárok, akik akár egy-egy iskolai fokozat befejezése után is fenntarthatnák a kapcsolatot tanítványaikkal, továbbra is életvezetési tanácsokkal szolgálhatnak az erre rászoruló, ezt igénylő diákjaiknak.

A *csenyétei általános iskolában* az oktatás nem a hagyományos módszerekkel folyik. Pedagógiai programjuk kialakítására nagyban hatott a hazai alternatív pedagógia egyik legnagyobb alakjának, Winkler Mártának a több évtizedes tanítási gyakorlata, valamint pedagógiai elképzeléseik nagymértékben találkoztak a Waldorf-, a Rogers- és a Freinet-pedagógia szellemiségével is. Programjukat a tanulók szociális és kulturális sajátosságait figyelembe véve dolgozták ki, alkalmazkodva a gyerekek mindenkori fejlettségi szintjéhez. A negyvenöt perces órák helyett rugalmas időbeosztással igazodnak a tanulók munkabíró képességéhez. A tantervükben hangsúlyos helyet kap a művészeti nevelés, az ének-zene, a folklór, mely a mindennapos tanulási motiváció megteremtésének jó eszköze. A különböző iskolai rendezvények megtartásába a szülőket is bevonták, akik aktív résztvevői a zenés, táncos ünnepségeknek éppúgy, mint a meseelőadásoknak. *(Torgyik, 2004)*

A *Romaversitas Láthatatlan Kollégium* Budapesten működik, azonban célja az ország valamennyi felsőoktatási intézményében tanuló főiskolás és egyetemista fiatalok összefogása, a kiemelkedő tehetségű tanulók kiegészítő képzése, tehetséggondozása. Segítséget nyújt a felsőfokú tanulmányok elvégzéséhez, az identitás formálásához. Szabadegyetemi előadásokon a roma nép történelmével, társadalmi helyzetével, irodalmával stb. kapcsolatban hallgatnak interaktív előadásokat a résztvevők. A kollégium a romákra vonatkozó kutatások eredményeit is megismeri, sőt az értelmiségivé váló fiatalok maguk is részt vesznek a tudományos kutatómunkában, egy hozzájuk közel álló, általuk kiválasztott témát feldolgoznak, majd a kutatás eredményeként összegző dolgozatot készítenek. A kollégiumnak nagy szerepe van a roma fiatalok értelmiségi, közösségi nevelésében is, hiszen rendszeres színház-, múzeumlátogatásokat, táborokat tartanak, mintegy megerősítve etnikai-kulturális identitásukat.

A fent említett intézmények közös jellemzője a kultúra, a roma identitás őrzése, ápolása, mindemellett a tanulókról való szociális gondoskodás ugyancsak fontos helyet kap az intézmények programjában. Ezen iskolák, kollégiumok programja méltán lehet példa a többi hasonló feladat előtt álló intézmény előtt, nem megnyugtató azonban, hogy ezek az iskolák, kollégiumok csupán néhány száz roma tanuló nevelését, személyiségfejlesztését képesek megoldani, a többi tanuló adekvát módszerekkel, programokkal történő nevelése továbbra is égető probléma marad.

KULCSFOGALMAK: szocioökonómiai helyzet • integráció • szegregáció • előítéletek • eltérő nyelvi szocializáció • pedagógusképzés • tananyag- és tantervfejlesztés • jó iskolai gyakorlatok.

****

5. Nemzetközi migráció és iskolázás

Az ember vándorló lény. Manapság kevés olyan embert ismerünk, aki szülőhelyén élné le teljes életét. A tanulás, a munka, a házasság, a gazdasági-társadalmi körülmények változása az egyént lakóhely-változtatásra, mobilitásra kényszerítik. Az országhatárokon átívelő migráció, a menekülés helyzete sajátos alkalmazkodást követel a gyermekektől és a felnőttektől egyaránt, miközben iskolai kihívásokat ugyanúgy magában rejt.

Az ember számára a lakóhely változtatása egyeseknél önkéntes és szabad akaratból történik, más esetekben nyomasztó kényszer következménye. Egy-egy új ország választása történhet munkavégzés, a jobb megélhetés, emberibb életkörülmények megtalálása céljából, más esetekben elnyomás, üldöztetés, elhúzódó háborús helyzet kilátástalanságának okán látszik szükségesnek új lakóhely keresése. Magyarország a nemzetközi migrációt tekintve jóval inkább tranzitországnak, mint célországnak nevezhető. A migránsok számára hazánk kevésbé jelent végleges célállomást, sokkal inkább átmeneti helyet egy fejlettebb, nyugatabbra fekvő ország eléréséhez. Kivételt képeznek persze azok az esetek, amikor a környező országok valamelyikéből – főként Románia és a volt Jugoszlávia területéről – érkeznek hazánkba a többnyire magyar anyanyelvű, véglegesen áttelepülni szándékozók kisebb-nagyobb csoportjai. A bevándorlás jelensége kevésbé érint bennünket, azonban mégsem elhanyagolható azon gyermekek iskolai helyzete, akik ily módon kerülnek, tanköteles koruk révén, valamely hazai iskola diákjai közé. Új feladatot jelent mindez azon pedagógusok számára is, akiknek meg kell oldaniuk a migráció révén osztályukba került gyermekek oktatását is.

A nemzetközi migráció egyik sajátos formája a *menekülés* jelensége, amelynek világméretűvé válását egyezmények, alapokmányok sora is kiválóan érzékelteti. A menekülés ténye egyértelműen válsághelyzetet jelent az egyén életében. „Traumatikus krízishelyzet – írja *Szabó László Tamás* (1993) –, amelynek feldolgozásához kevés támpontot adhatnak az egyén korábbi tapasztalatai, azok a reakciómódok és interakciós sémák, amelyek az adott kultúra közegében megadták a biztonságos eligazodás lehetőségét." (I. m., 8.) A menekülthelyzet az egyén számára nagy lelki megpróbáltatás, adaptációs képességeket erősen igénybe vevő, mély érzelmekkel együtt járó szituáció.

5.1. A menekülés pszichés hatása a gyermekre

A menekülthelyzettel együtt járó lelki megpróbáltatások folyamatát a pszichológusok régóta vizsgálják. *Ager* (idézi *Illés, Medgyesi, 2003, 23–27.*) leírását követve a menekülés folyamata öt fontosabb szakaszra osztható.

- *A menekülés előtti időszak:* Ahhoz, hogy egy család vagy egy adott egyén eljusson a menekéléshez vezető, nem könnyű döntéshez, hosszabb testi-lelki megpróbáltatásokkal teli időszaknak kell eltelnie. Jellegzetes vonása ennek a nehézségekkel teli periódusnak az egyén és a közösség számára a félelem érzése, az alapvető humán szükségletek kielégítetlenségének megélése a mindennapi élet során. A menekülés hátterében egyes esetekben gazdasági-társadalmi válsághelyzet, kilátástalanság, erőszak, agresszió, politikai zavargások, testi-lelki terror, diktatórikus erők hatalomra jutása, az emberi szabadság komoly korlátozása, jó ideje tartó nélkülözés, szegénység vagy máskor egy hirtelen jött szerencsétlen természeti katasztrófa húzódhat meg. A család felnőtt tagjai számára éppúgy, mint a gyermekek számára szorongással, félelemmel, frusztrációval teli időszak ez, amikor a gyerekek aggódnak a szülők testi épségéért, egészségéért, a jövő alakulásáért.
- *Az elindulás előtti döntést* megelőzi az információgyűjtés, a tervezgetés, a különböző döntési lehetőségek – a maradás és az indulás – közötti mérlegelés folyamata. A végső döntés kimenetelét nagyban befolyásolja az egyén életkora, neme, családi állapota, az individuum pszichés tűrőképességének milyensége. A fiatal életkorú, családdal még nem rendelkező egyén könnyebben szánja rá magát a változtatásra, míg az idősebbek, családanyák hosszan tűrik kilátástalannak látszó helyzetüket, hiszen a családdal, kiskorú gyermekekkel együtt korántsem nevezhető könnyűnek az egyik bizonytalan helyzet után egy másik, szintén bizonytalan kimenetelű helyzet felvállalása. Amikor mégis a menekülés mellett határoz a család, a végső döntésbe a gyerekeknek általában kevésbé van beleszólásuk, többnyire a szülőknek engedelmeskednek, többségük keveset tud arról, mi fog rájuk várni a távoli, ismeretlen vidéken vagy esetleg egy másik, célállomásként elérni szánt földrészen. Sokszor egy olyan ismeretlen országba indulnak el, amelyről alig tudnak valamit, legfeljebb csak a főváros nevét ismerik. Egy jobbnak vélt új haza eléréséért sokan a menekülés legnehezebb formáit is képesek vállalni, nemegyszer saját életüket kockáztatva.
- *Az otthon elhagyása:* erős nyugtalanságot vált ki, komoly lelki megterhelést, stresszhatást jelent a gyermeknek és a felnőtt szülőknek egyaránt, hiszen a menekülés folyamata akár több évig elhúzódhat, a jövő bizonytalan, a visszatérés éppúgy kétséges, mint a célállomásként megjelölt ország fogadókészsége. Bizonytalan a további helyzetük, a befogadás, nem egy esetben kiutasítás, kiközösítés, intoleráns környezet várja a menekülteket. A bizonytalanság érzése ily módon az egyénben tovább fokozó-

dik, kiszolgáltatottság érzésével társul. A szociális kapcsolatok felszámolása, az otthon maradottaktól való búcsú nem könnyű feladat, felveti annak esélyét is, hogy talán most látják utoljára egymást a családtagok.

- *A biztonságos hely elérése:* az első menekülttábor megtalálását jelenti, amely megnyugvást hozhat, bár gyakorta korántsem tűnik olyan kellemesnek a befogadó hely, mint ahogy azt az elinduláskor remélték. A menekülttáborban az ott lakók életét megnehezíti a megszokott otthoni környezet, a saját szoba hiánya, a zsúfoltság, a hideg, a nem túlságosan jó fizikai körülmények, amelyet tovább nehezít a honvágy érzése, az otthon maradt családtagok, barátok elvesztésével, távollétével való szembenézés. Ezt nevezik ún. *menekülttábor-élménynek*, amely összekapcsolódik az elsődleges kulturális sokk jelenségével. Egy eltérő kultúrájú, idegen ország új, szokatlan hagyomány-, érték- és szokásrendszere nagyfokú alkalmazkodást követel, és igen erős pszichés kihívást jelent az egyén számára. A tábori körülményekkel együtt jár a bezártság érzése, az ingerszegény környezet, a talajnélküliség érzése. Nyelvi akadályok is komolyan felmerülnek, az adott célország nyelvét nem beszélők súlyos kommunikációs gátakba ütközhetnek. A menekülttábor lakói egyértelműen hiányállapotban vannak, hiányzik számukra a nyelvismeret, lelki szükségleteik kevésbé mondhatóak kielégítettnek, idegen a szociális-kulturális közeg, amely körülveszi őket. *Bedő Ilona* (2005), aki a szombathelyi határőrség közösségi szállásán végzett pszichológiai megfigyeléseket, nagyon jól érzékelteti a menekülthelyzetben lévő ember pszichés állapotát, mutatja az albán, bangladesi tizennyolc éven aluli menekült fiatalok lelki megpróbáltatásait. Rajzelemzéseiből és kikérdezéséből kitűnt, hogy a menekült gyerekek számára legfőképp a biztonság érzése hiányzik, volt, akinek hetek óta fájt a hasa, szédült, és a legkülönfélébb pszichoszomatikus tünetek megjelenése általánosnak volt mondható. Sorsuk kiszámíthatatlansága a legnyomasztóbb teher, a bejósolhatatlanság pszichoszomatikus problémák megjelenéséhez vezetett, az „ideiglenes lét" érzése súlyosan nyomasztotta a menekülttábor foglyait. „Mindegyik bangladesi fiú panaszkodott, hogy az étkezés nem kielégítő. Általában is kevés az ennivaló, de azt sem tudják megenni, amit kapnak, mivel muzulmán vallásúak, így sertéshúst nem ehetnek. Beszámoltak arról, hogy nem tudnak aludni, csak néhány órára szunnyadnak el, mivel igen sokan (15-16-an) vannak egy szobában összezsúfolva. Valamennyien feszült lelkiállapotra, fejfájásra, mellfájásra panaszkodtak. ...Egyesek furcsán rezignáltnak, lemondónak tűntek fiatal koruk ellenére, két-három fiúnak pedig szinte a pánik határát súroló riadalom ült a szemében." (I. m., 15.) Sokukban megerősödik az idegenség tudata, nehezen feldolgozható annak megélése, hogy az otthon elfogadott normák, értékek, szokások itt vajmi keveset jelentenek. A bizonytalanság, a gyökérnélküliség, az otthontalanság szorongató érzése nem könnyen feldolgozható teher.
- *Letelepedés:* kezdetén a gyermekeknél, de nem egy esetben a felnőtt családtagoknál is megfigyelhetőek a hospitalizáció jelei. A regresszió, egy korábbi fejlettségi szintre való visszaesés a nagy lelki nyomás következmé-

nye. A szorongás és a bizonytalanság még nem ért véget, a család számára a következő problémát az a kérdés jelenti, sikerül-e itt maradniuk, státuszt szerezniük, vagy tovább kell menniük. A gyerekek számára fokozott lelki megterheléssel jár a menekülthelyzet, amelyet nem könnyű pszichésen feldolgozniuk, hiszen saját szüleiket is bizonytalanság közepette látják, miközben egy idegen kultúra szokás- és értékrendszerében kell eligazodniuk, nem is beszélve arról, hogy többségük nem beszéli a fogadó ország nyelvét, korlátozott nyelvi ismeretekkel tovább nehezedik az egyéni szükségletek, igények kifejezése, környezet felé történő kommunikálása. Éppen ezért korántsem véletlen, hogy a fokozott lelki feszültség miatt a menekülttáborban eltöltött idővel párhuzamosan nő az öngyilkossági kísérletek, a szökések száma, a depresszió, a reménytelenség érzése. A beilleszkedést nehezíti a honvágy, az otthon maradottak hiánya, az eddig szocializált értékek átstrukturálása, új normák megtanulásának kihívása.

A beilleszkedés mértéke igen különböző lehet, a gyerekek idegrendszerük nagyfokú plaszticitása miatt gyorsabban és könnyebben alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, míg a felnőttek és az idősek számára jóval több nehézséggel jár egy teljesen új kultúra norma- és értékrendszerének, nyelvének megtanulása. Ily módon nem ritka a generációk közti összeütközés, a szakadék élesedése fiatal és idős között. Az új országba történő beilleszkedés problémái éveken át eltarthatnak, egyes esetekben akár haláláig kísérik az egyént.

5.2. Migráns gyermek az iskolában

A táborból kikerült, tartózkodási engedéllyel rendelkező, tanköteles korú, menekült gyerekeket újabb megpróbáltatások várják az iskolában. A migráns gyermeknek az iskolában olyan új és korántsem könnyű kérdésekkel kell szembenéznie, mint: hogyan értesse meg magát egy alig vagy egyáltalán nem beszélt, idegen ország nyelvén? Hogyan talál barátokat magának az osztályban? Befogadja-e majd az osztályközösség? Hogy fognak alakulni emberi kapcsolatai a pedagógussal? Elfogadják-e a többiek? Segítenek neki, vagy inkább kirekesztik, kicsúfolják? Miként fogja leküzdeni a tanulás során jelentkező nehézségeket? Eltérő értékei, szokásai, vallási hagyományai miatt milyen módon fog megbirkózni az előforduló konfliktushelyzetekkel, csúfolódásokkal? A tanulást nagyban megnehezíti a menekéléssel járó lelki teher. A menekülttáborban tapasztalható, jónak korántsem nevezhető környezeti feltételek szintén nem kedveznek a nyugodt és eredményes tanulásnak. Tovább bonyolítja a problémát, hogy alapjában véve, az esetek többségében egyik szülő sem tud a tanulásban segíteni, hiszen ő sem beszéli a nyelvet, ő sem ismeri az új kulturális szokásokat, hagyomá-

nyokat. Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy a menekülttáborok lakói közt jó néhány egyedül, családtag nélkül érkezett fiatal található, akik kilátástalanul magukra maradnak gondjaik megoldásában. A rendkívül kedvezőtlen környezeti feltételek és a nagy lelki nyomás igen nehéz körülményeket, fokozott hátrányt jelentenek a tanulási teljesítmény és az iskolai beilleszkedés szempontjából. A menekülthelyzettel együtt járó lelki terhek a gyermeknél az iskolában komolyan megmutatkoznak, viselkedészavarként, fáradékonyságként, teljesítményromásként jelentkezhetnek. Az országváltás, a lakóhelyváltás, a megszokott osztályközösség cseréje, a nyelv, a kultúra eltérései fokozottan igénybe veszik a gyermek alkalmazkodóképességét. A lemorzsolódásnak, korai kimaradásnak kitett migráns tanulók helyzetén csakis a megfelelő pedagógiai felkészültségű, az adott problémának kitett tanulók fogadására kész iskola segíthet. A menekült tanulók lelki nehézségeinek oldása iskolapszichológus közreműködését igényelheti, aki a tanulók beilleszkedését oly módon segítheti, hogy az anyaország, az otthon elhagyásának pszichés nehézségeinek tudatos feldolgozásában nyújt támaszt és kapaszkodót. Megfigyelések igazolják, hogy az ilyen jellegű lelki segítség csökkenti a viselkedési problémák, a pszichoszomatikus tünetek előfordulási gyakoriságát, ugyanakkor növeli az intézményi és távlatosan az új országba való beilleszkedés sikerének lehetőségét.

A hátrányos helyzetben lévő, migráns gyerekek tanulási esélyeinek javítását sokféle módszer célozza. Ezek egyike a korai fejlesztés, az iskoláskor előtti fejlesztő, kompenzáló programok beindítására összpontosít. A jó kezdés megalapozza a kívánatos iskolai eredményeket, ennek megfelelően az óvodai programok, a család bevonásával működő iskoláskor előtti fejlesztő foglalkozások, feladatok mind a meglévő hátrányok ledolgozását szolgálják. Az iskolai nevelés megkezdése előtt elindított programok azért is lehetnek különösen értékesek, mert ekkor még jóval könnyebben tanulja meg a gyermek egy másik kultúra elemeit. Az emberben eredendően meglévő belső motiváció, érdeklődés ekkor még komolyan és jó eredménnyel kihasználható. Célszerű az esélyek javítását, az esélyegyenlőségért végzett munkát minél korábbi életszakaszban elkezdeni. Lehetőség szerint a beiskolázás előtti időszakban indítani, hogy mire iskolába kerül a gyerek, addigra már ledolgozhassa hátrányainak, ha nem is mind, de egy részét.

A korai fejlesztő programokon túl, iskolába kerülve a migráns gyerekek esélyeinek növelése érdekében stratégiai fontosságúnak mondható az alapvető kultúrtechnikák, így az írás, olvasás, számolás alapos megtanulása, az oktatás nyelvének ismeretében lévő hiányosságok esetén nyelvi fejlesztő kurzusok működtetése. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy minden további tanulmány, iskolai előrejutás alapja az írás, az olvasás kielégítő ismerete, alkalmazni tudása lesz. Nem elhanyagolandó tényező emellett a gyermekre méretezett iskola kialakítása sem, magyarul a gyermek igényeit, szükségleteit szem előtt tartó, szükségleteknek megfelelő didaktikai-metodikai módszerek alkalmazása a pedagógiai folyamatban. (L. erről a gyermekbarát iskoláról szóló fejezetet.)

A migráns gyermekek számára döntő, hogyan fogadják az iskolában, milyen légkörrel találkoznak. Alapvető igénye minden diáknak, különösen a menekülthelyzetben lévőknek a biztonságot nyújtó, meleg-elfogadó, szeretetteljes érzelmi légkör megléte, amely kiindulását képezi a tanulás folyamatának. A fokozott figyelem, az elfogadás, a tolerancia a tanár részéről megfelelő bázist és mintát szolgáltat az osztály többi tagjának, akik a pedagógus viselkedését alapul véve, új osztálytársaikkal kapcsolatban jogot formálnak hasonló viselkedésre menekült társaikkal kapcsolatban, mint ahogyan azt tanáraiktól, osztályfőnököktől látják. Az első nap az iskolában, a fogadtatás élménye később is mélyen él a beilleszkedés útjára lépő gyermekekben. A kezdeti időszakban gyakorta szembesülnek ezek a gyerekek az elfogadás hiányával, az osztálytársak csúfolódásával. A „miért nem maradtál otthon?" „Te itt csak egy idegen vagy" stb. megjegyzések számos gyermeknek fájó emléke, éppúgy, mint amikor nevének furcsa, hazai fülnek idegen hangzása miatt érik gúnyos megjegyzések, viccelődések, csúfolódások az új osztályközösségben.

A következő, a beilleszkedés szempontjából fontos tényező a befogadó ország nyelvének elsajátítása, amely a tanulási sikerességhez, illetve a későbbi munkahelyen, illetve a mindennapi életben való eligazodásban nélkülözhetetlennek tekinthető. Könnyebb helyzete van ebben a tekintetben a környező országokból, így többek között Romániából áttelepült magyar anyanyelvű családok gyermekeinek, azonban megfigyelések *(Szabó, 1993)* arról szólnak, hogy amíg a beszélt nyelvet kiválóan ismerve, addig az írott formáját már több-kevesebb hibát vétve érkeznek az áttelepülő gyerekek, így komoly helyesírási fejlesztést igényelnek.

A nyelvi hátrány kompenzálásán kívül komoly tantárgyi segítséget is igényelhetnek, azaz kompenzáló-pótló foglalkozások szervezése elengedhetetlen feladatuk a menekülteket fogadó iskoláknak. Az eltérő tantervből, tananyagból adódó különbségek, a hazai követelmények teljesítése érdekében szükséges a fokozott időráfordítás, a szaktárgyi ismeretek pótlása. A beilleszkedést megkönnyíti, ha különböző kooperatív feladatokba vonja be a pedagógus az új diákokat, ezzel a migráns gyerekek társas helyzetét, elfogadását is erősítve az osztályban. Emellett nem hagyható figyelmen kívül a gyermek tanulási stílusának megismerése, éppen ezért érdemes tesztekkel felmérni a gyermek tanulási stílusát, hiszen minden egyén másféle módon tud a leghatékonyabban tanulni. Az egyén tanulási stílusának ismerete megkönnyíti a megfelelő tanítási stratégia kiválasztását.

A célzott segítség megadása érdekében egyéni fejlesztési terv elkészítésével gondoskodhat a pedagógus a menekült gyerekek iskolai beilleszkedésének segítéséről, amely a nyugati országokban mára már teljesen elfogadottnak tűnik. Azaz számba kell vennie a családdal, a szülőkkel való kapcsolatfelvétel, ill. -tartás lehetőségeit és alkalmait, a gyermek nyelvi, tantárgyi, szociális fejlesztésének céljait, módjait és módszereit, elérendő eredményeket és az ellenőrzés mérföldköveit.

A menekült gyerekek beilleszkedésének, elfogadásának érdekében az osztály többi tagjának célzott elérése is szükséges, hogy felismerjék a szo-

ciális igazságosság, a befogadás, a gondoskodás fontosságát. Így a menekült gyerekeknek legyen lehetőségük saját országuk, kulturális szokásaik, hagyományaik bemutatására, közös beszélgetésre, az adott kultúra értékeinek megismertetésére, miközben az itteni gyerekek is alkalmat kapnak a helyi szokások bemutatására, az újonnan érkezett migráns gyermekek elfogadására.

Az adott ország nyelvének megtanulása, a tantárgyi hiányosságok, hátrányok leküzdése azonban nemcsak gyerekkorra tehető, hanem egész életre szóló program lehet, hiszen a migráció a legkülönbözőbb életkori szakaszban bekövetkezhet. Az iskola előtt álló gyermek kompenzáló nevelése, az iskoláskorú, tanköteles gyermek célzott fejlesztése mellett a szülők, a családok felnőtt tagjai is intenzíven bekapcsolhatók az intézményes oktatás folyamatába. A felnőttek tanulását célozzák a különböző felnőttképzési programok, legyen az dolgozók esti iskolája, vagy felnőttek írás-olvasás kurzusa, míg az iskolából idő előtt lemorzsolódott fiatalokat kívánják újra tanulásra bírni a legkülönbözőbb második esély programok.

5.3. Második esély programok

Olyan fiatalok számára, akik idejekorán kimaradtak az iskolából, hátrányos helyzetüknél fogva nem fejezték be az alap- vagy a középfokú oktatást, számos ország ún. *második esély* programokat indít. Teszi mindezt azért, hogy a lemorzsolódott, továbbtanulásból kimaradt tizenöt-huszonöt év közötti hátrányos helyzetű, nemegyszer nyelvi, etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozó fiataloknak, migránsoknak is esélyük legyen befejezni tanulmányaikat, szakképzettséget, illetve megfelelő végzettséget szerezve problémamentesen beilleszkedni a munka világába.

Milyen jegyei vannak a második esély programoknak? – *Lada László* (2003, 131–157.) és *Bognár Mária* (2003, 11–32.) gondolatait követve, a második esély iskolái – többek között – az alábbi karakterisztikus vonásokkal írhatók le:

- A hagyományosan megszokott formák helyett új, alternatív megoldásokat javasolnak a tanulásban, az iskolarendszerű oktatásba visszatért fiatal személyiségének fejlesztésében, mindenekelőtt a tanulóból indulnak ki az oktatás során, annak igényeit, szükségletrendszerét figyelembe véve alakítják ki személyre szabott oktatási programjukat.
- Különösen figyelembe veszik a már megszerzett tudást, ismereteket, készségeket és képességeket, a meglévő alapokon kezdik a tovább építkezést.
- Rugalmasság jellemzi ezen iskolákat mind a tanulás szervezésében, tervezésében, térkihasználásban és időbeosztásban, alapjában véve a flexibilitás az iskolai élet minden területére kiterjed, így meghatározó jegye a nevelők személyiségének, szakmaiságának is.

- Fontosnak tartják a gyakorlatias, a mindennapi életben jól hasznosítható ismereteket és kompetenciákat. Kevésbé az elvont, nehezen hasznosítható elmélet, sokkal inkább a jól érthető praktikus feladatok kapnak preferenciát, leginkább az olyan ismeretek kerülnek előtérbe, amelyekre biztosan szükség lesz az életben és a munka világában való boldoguláshoz. Gyakran biztosítanak szakképzést, munkatapasztalatokat.
- Sokoldalú segítségnyújtásra törekszenek, az oktatáson kívül életvezetési tanácsokkal is ellátják diákjaikat, lelki támaszt is jelentenek, nemritkán közben járnak diákjaik és családjaik szociális jellegű gondjainak elintézésében is. Szolgáltatási rendszerükre komplexitás jellemző: pedagógiai, pszichológiai, szociális segítségnyújtás egyaránt jelen van a második esély programokban.
- Gyakran előfordul, hogy bentlakásos lehetőséget, kollégiumi ellátást is biztosítanak, ahol szakkönyvek, segítő tanárok, megfelelő infrastrukturális feltételek: számítógépek, szakkönyvek, különórákat, fejlesztő, pótló, kompenzáló foglalkozásokat nyújtanak a rászoruló, tanulni vágyó fiataloknak.
- Több helyen próbálkoznak távoktatással, számítógéppel segített tanulással a hátrányos helyzetű fiatalok oktatásában. A siker érdekében a szükséges eszközökkel, programokkal ellátják az iskolákat, megtanítják a tanárokat és a tanulókat a kívánatos szoftverek használatára, miközben központilag, állami támogatásokkal, adókedvezményekkel segítik a diákok számítástechnikai eszközökkel való felszerelését, internethez való hozzáférését.
- A hátrányos helyzetű tanulók eredményes tanulásához másféle segítségre is szükség van, így biztosítják számukra a kedvezményes vagy ingyenes étkezést, utazási támogatást nyújtanak, tankönyv és taneszközök megvásárlásához támogatást biztosítanak.
- Nem egy helyen a hatékony tanulás érdekében előzetesen tesztekkel felmérik a fiatal tanulási stílusát, és ehhez igazítják a szükséges tanítási stratégiát.
- Tanulás-módszertani kurzusokat is tartanak, mert érzékelik a tanulás tanításának fontosságát, igényét diákjaik körében, továbbá jellemző még az önismereti órák, karriertanácsadás működtetése is. A diákok elhelyezkedését célzott pályaorientációs tevékenységgel segítik, megtanítják az önéletrajzírást, a munkahelyi felvételi beszélgetésen való viselkedést, etikettet, a munkahely-keresési technikákat.
- A tanulók szabadidejének hasznos eltöltéséről is gondoskodnak, szabadidős programok szervezésével széles tevékenységrepertoárt kínálnak, amelyek között helyet kapnak a konstruktív életvezetés megalapozását segítő foglalkozások, a mindennapi életvezetési tanácsokkal ellátó programok is.
- Nemegyszer egyéni szerződést kötnek a fiatallal, amelyben rögzítik az egyéni tanulási tervet, a kitűzött célokat, határidőket, módszereket, a tanuló által vállalt feladatokat és az iskola által nyújtandó szakmai segítséget. Rugalmas kereteket biztosítanak, azonban mindezek csak akkor ki-

vitelezhetők, ha mindkét fél megfelelően alkalmazkodik a tanulmányi szerződésben rögzített feltételekhez.

- Osztott vizsgára, osztott érettségire is lehetőséget adnak, az egyén haladási ütemétől, egyéni tempójától függ a vizsgák abszolválásának ideje.
- A hátrányos helyzetű fiatalok iskoláiban tanító tanárok jellemzője a szakmai ismereteiken túl, a nagymértékű tapintat, emellett kiemelt helyet kap életükben a szeretet és az elfogadás, továbbá más szakemberekkel (pszichológus, fejlesztő pedagógus, szociális munkás, ifjúságvédelmi szakelőadó stb.) való aktív, mindennaposnak mondható együttműködés.

KULCSFOGALMAK: nemzetközi migráció • menekültek • hátrányos helyzet • esélyegyenlőség • kulturális sokk • menekülttábor-élmény • második esély programok.

****

6. Hatékony iskola: együttműködő iskola[1]

Hogyan lehet a kisebbségi diákokkal foglalkozó iskola eredményes? Milyen utak vezetnek az eredményesebb iskolai munkához? A hatékony iskolával foglalkozó kutatások a partnerközpontú, az iskolahasználók igényeit figyelembe vevő iskola mellett teszik le voksukat, amely a családdal való együttműködésben, a nevelőtestületi kollektíva tagjai közti kooperációban és a gyerekekkel kialakított pozitív iskolai légkörben zajlik, mindvégig előtérbe helyezve a kulturálisan releváns pedagógia jegyeit.

6.1. A család és az iskola közötti partnerségi viszony formálásának lehetőségei

A gyermek nevelése mindenekelőtt a családban zajlik, a gyermek egy család tagja, ezért hatékony iskolai munka nem képzelhető el a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése nélkül. A különböző kulturális háttérből érkező tanulók esetében kiváltképp szükséges a szülők és az iskola közti partneri viszony kialakítása annak érdekében, hogy a gyermek iskolai előmenetelét sikeresség jellemezze. Minden családnak igénye és szükséglete, hogy partnerként, egyenrangú félként, szívesen fogadják az iskolában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a tanároktól.

Számos tanulmány *(Armor, 1996; Mortimore, 1988; Epstein, 1986)*, amely a hatékony és a kevésbé hatékony iskolákat hasonlította össze, pozitív kapcsolatot talált a gyermek iskolai eredményessége és a szülőknek az iskola világába történő aktív bekapcsolása között. *Armor* (1996) többségében afroamerikai gyermekeket tanító elemi iskolák között vizsgálódva arra a megállapításra jutott, hogy az etnikai kisebbségi csoportba tartozó tanulók iskolai eredményeinek, teljesítményének javára van, ha a szülők aktív résztvevői az iskola életének. Ha bekapcsolódhatnak az iskolai kuratóriumi vagy tanácsadói munkába, ha a különböző iskolai események és tevékenységek tervezésében, szervezésében, kivitelezésében vagy ellenőrzésében tényleges részvételi lehetőséget kapnak, nagyban hozzájárulhatnak az afroamerikai gyermek iskolai előmenetelének tényleges javításához.

Mortimore (1988) arról számolt be, hogy a gyermekek jobb eredményt értek el egy londoni elemi iskolában, ahol a szülők segíthettek az osztály-

[1] Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 10. sz. 32–40.

termi és más iskolai kisegítő feladatok ellátásában, ahol rendszeres találkozókat tartanak a szülők és az iskola között, lehetőséget adva, hogy megbeszéljék, megvitassák a gyermekek iskolai munkáját. Továbbá az iskolában tantermeket biztosítanak a szülők számára különböző rendezvények megtartására, és lehetőséget adnak arra, hogy bejelentkezés alapján bármikor meglátogathassák a tanórákat, ezzel párhuzamosan az iskolaigazgató, ill. a pedagógusok szintén folyamatosan a szülők rendelkezésére állnak a felmerülő nevelési, oktatási problémák közös és eredményes megoldása érdekében.

A multikulturális nevelési gyakorlatot fontosnak tartó, meghonosítani kívánó intézmények, a kisebbségi csoportba tartozó tanulókkal foglalkozó iskolák számára különösen érdekes anyagot adott közre *Epstein* (1986), aki a szülők iskolai programokba való bekapcsolódási lehetőségeinek hat különböző formáját írja le, olyan szülőknél és gyermekeknél, akiknek angoltudása hiányos. Az általa leírt együttműködési formák egyes elemei segítséget nyújthatnak a kulturálisan, nyelvi, etnikai kisebbségi diákokkal – például roma tanulókkal – foglalkozó iskolák család és iskola közötti partnerségi programjainak minőségi fejlesztéséhez.

Az együttműködés *Epstein* által leírt első típusa a családok különböző iskolai tevékenységekbe és műhelymunkákba történő bevonását jelenti annak érdekében, hogy a szülők megfelelő feltételeket tudjanak biztosítani gyermekeik otthoni tanulásához. E tevékenységekben való részvétel minden család számára nyitott, nemcsak azoknak, akik jól beszélik az angol nyelvet. St. Paulban, Minnesottában például a szülőknek tartott rendezvényeken az iskolák tolmácsokat biztosítottak – három nyelven folyt a szinkrontolmácsolás –, amelyeknek egyértelmű üzenete jól demonstrálta, hogy valamennyi szülő, így az angolul kevésbé jól beszélő szülők is, fontos, megbecsült tagjai az iskola belső világának.

Iskolai tapasztalatok az mutatják, hogy számos iskolai rendezvényen alacsony a szülői részvétel, amelynek hátterében gyakran az áll, hogy a rendezők nem számolnak kellő mértékben a szülők sajátos igényeivel. A nyelvi, etnikai kisebbségi szülők anyanyelvén nyújtott információ, a gyermek fejlődéséről szóló tájékoztató anyag, anyanyelvi kazetták és videoanyagok biztosítása nagyban hozzájárulhatnak az iskolai rendezvények sikeréhez, továbbá a szülő-iskola közötti kapcsolat javulásához.

Az együttműködés második formájának lényege, hogy a nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó tanulók és szüleik megosztják kultúrájukat és szokásaikat a gyermekek iskolájával. Például Bostonban az egyik általános iskolában számos családokról szóló falitáblát készítettek a családok, hirdetve az odajáró diákok sokszínűségét. A családok, a szülők és a gyermekek közösen a táblákon képeket, történeteket helyeztek el a gyermekekről, a családjuk kedvenc ételeiről, játékairól, nyaralásáról vagy más családi eseményről, közös otthoni élményről. A bemutatók láthatóvá tették az iskolába járó eltérő nyelvi, etnikai, kulturális hátterű diákok és szüleik közti hasonlóságot és különbözőségeket, hozzájárulva a családi élet, a kulturális közösség ezen aspektusainak elfogadásához, méltánylásához az iskolában.

A család és az iskola együttműködésének következő formája, amikor a szülők hallgatóként vagy önkéntesként vesznek részt a tanulók bemutatóin, az iskolai rendezvényeken. A különböző iskolai rendezvények szervezőinek általános tapasztalata, hogy számos szülő nem vesz részt az iskolai eseményeken. Sokan nem tudnak eljönni munkahelyi elfoglaltságaik miatt, azonban különösen a nyelvi, ill. különböző kisebbségi kulturális csoportokhoz tartozó családok esetén jellemző, hogy a szülők vagy azért nem jönnek el az iskolába, mert nem hívják őket, vagy pedig azért, mert nem érzik jól magukat a különböző iskolai rendezvényeken. Azok a szülők, akiknek saját iskolai tapasztalataik negatívak voltak, akik nem érzik, hogy kedvesen fogadná őket az intézmény, nagy valószínűséggel távol maradnak az iskolától. A jól megtervezett partnerségi programok figyelnek a szülők igényeire, figyelembe veszik a családok jellemzőit, például előre tájékozódnak egy-egy rendezvény szervezése során a szülők időbeosztásáról, tevékenységéről, szakértelméről, megtudakolják, hogy milyen tevékenységekben vennének részt szívesen. Megtudják, hogy milyen területen tudnának a tanároknak, az adminisztratív személyzetnek és a diákoknak segíteni az iskolában, ill. mikor van lehetőségük eljönni hallgatóként a különböző iskolai rendezvényekre. Míg hazánkban az önkéntes munka még kevésbé ismert fogalom a társadalomban, addig az iskoláért vállalt önkéntes munka korántsem ismeretlen a nyugati, fejlettebb világban. A kisebbségi vagy többségi szülő mint önkéntes részt vehet az intézményi feladatok ellátásában a tanári munkától egészen az oktatási munkát segítő szolgáltatásokig terjedőleg egyaránt. Így például vezethet szakkört, tarthat ismeretterjesztő előadást, vagy táncot, zenét taníthat, de részt vehet az ebédlő rendjének fenntartásában vagy az iskolaudvar felügyeletében is. Fontos azonban, hogy ha egy szülő önkéntes feladatot vállal, akkor legyen az iskolában olyan segítő személy, nevelőtestületi tag, aki bevezeti az intézmény életébe, biztosítja számára az eligazodást az iskola világában. Néhány amerikai iskolában „szülői szobákat", „szülői centrumokat" hoztak létre, ahol a szülők, illetve az önkéntesek a többi családdal a kapcsolatot tarthatják, segítő tevékenységüket szervezhetik, s ezzel mintegy a tárgyi, környezeti feltételeket is megteremti az oktatási intézmény munkájuk sikeréhez.

A partneri viszony negyedik formája szülők aktív bekapcsolódására épít a gyermekek otthoni tanulásának, házi feladataik megoldásának segítésébe. Az együttműködés e formájának kiindulópontja az, hogy a nyelvi, etnikai kisebbségi szülők legszívesebben a megszokott otthoni környezetben segítenek gyermekeik tanulásának ellenőrzésében. A pedagógusok a tanuló otthoni munkájának segítéséhez ellátják a kisebbségi szülőket olyan információkkal, amelyek az eredményes tanulás segítéséhez szükségesek. Így például tájékoztatják a szülőt arról, hogy mit tanulnak a gyermekek az iskolában, milyen képességek fejlesztésére van szükség a jó eredmények eléréséhez, továbbá, hogyan tudnak segíteni otthon gyermekeik írás-, olvasás-, matematikai és egyéb tudományos ismereteinek, képességeinek fejlesztésében. A jól működő partnerségi viszonynak alapvetően a bizalom elvére kell épülnie, amelynek során a családok számára egyértelművé vá-

lik, hogy az iskola a gyermekekért dolgozik, és a szülők bevonása gyermekeik tanulásának segítésébe további támasz, az iskolai eredmények javulását célozza.

A nyelvi, etnikai kisebbségi szülőkkel való együttműködés egy további lehetősége a szülők részvétele az iskola döntéshozó, irányító, ellenőrző, képviselői szerveibe, csoportjaiba annak érdekében, hogy az iskolahasználók érdekei minél jobban érvényesülhessenek az iskola egészét, illetve az egyes osztályokat, gyerekeket érintő kérdésekben. A szülők képviselői segíthetik az információáramlást a többi család és az iskola között, kapcsolatot tarthatnak az általuk képviselt szülői csoporttal, valamint tolmácsolhatják az intézményi döntéseket és a szülői igényeket az érintett felek felé. A kisebbségi szülők aktív bekapcsolása az iskola életébe egyébként a többségi szülőkből is pozitívabb kapcsolatot eredményezhet a kisebbségi etnikai csoport diákjai irányába.

A partnerség hatodik formája a tágabb környezettel, a kulturális közösséggel való együttműködést célozza. Kétnyelvű ügynökségek, irodák, tanácsadó centrumok segíthetik a nyelvi, etnikai kisebbségi gyermekeket iskolai sikereik elérésében, a családokat az információáramlásban, az iskolával való jó kapcsolat kialakításában.

6.2. Itthoni példák

Hazai viszonyok között a roma családokkal való iskolai együttműködésre gondolva, gyakorta hallani, hogy mindkét fél, a család és az iskola, egymástól eltávolodva a megfelelő utakat nem találva értetlenül áll a közeledés előtt. Gyakori, hogy mind az iskola, mind pedig a szülői ház a kezdeményezés első lépését a másik féltől várja.

A család és az iskola együttműködésének, a szülők iskolai életbe történő aktív bekapcsolásának kiváló példáját valósította meg a roma gyermekek nevelésének vonatkozásában a nyírteleki *Kedves Ház*-program, amelynek létrehozói egyik fontos céljuknak tartják az iskola és a család közötti híd építését. Ennek érdekében családi napot tartanak, amely egy egész napos szabadidős programot jelent a roma családok számára a gyerekekkel együtt, közös játék, ének és zenélés keretében. A családok játékos feladatokat kapnak, amely lehet mozgásos, manuális vagy művészi, alkotó jellegű tevékenység egyaránt. A családok a közös feladat eredményeként a nap végére valamilyen alkotást hoznak létre, például kép, mese, szobor, könyv stb. formájában. A családi feladatok olyan, a szülők érdeklődését felkeltő, családi vonatkozásokhoz kapcsolódó projektek, amelyek kimondva-kimondatlanul nagyban elősegítik az iskola elfogadását, a szülők közelebb hozását az iskolához, és nem utolsósorban hozzájárulnak a családok és a roma gyermekek elfogadásához, a tantestületen belüli előítéletek leépítéséhez is.

A Kedves Ház másik, a szülők jelenlétére számító programja a „nyitott ház", amely „egy olyan, egy-két órás nyilvános tanulási foglalkozás, amelyen jelen vannak a szülők is. (Akik témától függően lehetnek egy-egy vonatkozásban érintettjei, esetleg résztvevői is az adott foglalkozásnak)". *(Bordács, Lázár, 2002, 171.)* Tulajdonképpen egy nyílt napot jelent ez a program, amelynek során a szülők betekintést nyerhetnek az iskola mindennapi életébe, a tanítás menetébe, és iskolai körülmények között tapasztalhatják meg gyermekük tanulási tevékenységét, osztálytermi viselkedését, ezzel járulva hozzá a szülők iskolai megnyeréséhez. *(Bordács, Lázár, 2002)* *Lázár Péter*, a Kedves Ház-program gazdája arról számolt be, hogy a roma szülők felé történő nyitás meghozta eredményét, a családok egyre többet érdeklődtek a gyermekük iskolai előmenetele iránt, többet segítettek a házi feladatok megoldásában, pozitív irányú változás, az iskola elfogadása érezhetően megjelent a roma családok körében. A tanulók iskolai előmenetelére is hatással volt a család felé küldött pozitív üzenetek sora, amelynek következtében a gyerekek között csökkent a hiányzások száma, szívesebben jártak iskolába, nyitottabbak, elfogadóbbak lettek az iskola céljai iránt, és érezhetően fejlődött önbizalmuk, feladattudatuk, tanuláshoz való hozzáállásuk. Sőt a szülők közül többen kedvet kaptak abbamaradt iskolai tanulmányaik folytatásához.

Egy másik hazai intézmény, a Józsefvárosi Tanoda, amely rendkívül értékes, család és iskola közti partnerségre nevelő feladatot lát el programjában, amelynek keretein belül például a tanodai újság mellékletében, ill. egy kiállítás keretében mutatják be a gyerekek egymásnak és tanáraiknak családjukat. Családtagjaikról fényképeket kérnek, hang- és videoanyagot készítenek rokonaik körében, a feladatok nem titkolt szándéka az identitás erősítése, a család és az iskola közötti kapcsolat őrzése, ápolása, a gyerekek otthoni hátterének minél jobb megismerése. Ebben az iskolában a roma identitás őrzését nem a régmúlt szokásainak megismertetésével, a vándorlás, a különböző roma foglalkozási csoportok jellemzőinek bemutatásával, hanem a családi gyökerekhez való visszatéréssel kívánják erősíteni. *(Szőke, 1998)*

6.3. A pedagógusok közötti együttműködés szerepe az iskola életében

A sikeres, jól működő iskolák jellemzői között nem csupán a családdal való aktív és rendszeres kapcsolatkeresést találjuk, hanem a tantestületen belüli magas fokú kohéziót, együttműködést, kollegialitást, a problémákra való odafigyelést, a problémamegoldásra, a változtatásra, a fejlődésre való képességet is. A hatékony iskolák nevelőtestülete feladatának érzi minden diák tanulmányi teljesítményének javítását – és ez egy kulcsfontosságú különbség a jól működő és a kevésbé jól működő iskolák gyakorlatában.

Ezekben a nevelőtestületekben jellemző a gyerekek iskolai előmeneteléért érzett felelősség, a tanulmányi teljesítmények javítását célzó elkötelezettség általános megléte. A tantestület nemcsak célul tűzi ki a tanulók teljesítményének, helyzetének javítását, hanem konkrét lépéseket is tesz az ügy érdekében. A hatékony iskolák tanárai problémafelismerő, problémamegoldó attitűddel írhatók le. Jelmondatuk, „ha valami nem jól működik – különösen a gyenge teljesítményű tanulók esetében –, meg kell keresni annak okát, szembe kell nézni a problémával, és ha szükséges, új utakat kell keresni a probléma megoldása érdekében". Az ilyen tantestületekben megvan az akarat és a képesség egy már megszokott gyakorlat módosítására, új megoldások, eljárások keresésére és alkalmazására. A jól működő iskolák további jellemzője a több és jobb kommunikáció, a kohézió és a konszenzusra törekvés, amelyek alapvető aspektusai a hatékony – nyelvi és etnikai kisebbségi gyermekeket oktató – iskolák világának is.

A mintaszerű, átlagon felüli kollegiális együttműködést, nagyfokú kohéziót megvalósító tantestületek között említhetjük az alternatív pedagógiai iskolákat, amelyek sikeréhez, megfelelő működéséhez nagyban hozzájárulnak a fenti jellemzők. Érdemes néhány alternatív pedagógiai iskola nevelőtestületi gyakorlatát az alábbiakban példaként megemlíteni, mert gyakorlatuk a kisebbségi gyerekeket nevelő iskolák számára is modellértékű elemeket tartalmaz.

A csepeli Burattino Iskolában, amely az alapítók szándéka szerint jórészt hátrányos helyzetű gyerekek nevelését vállalja fel, a nevelőtestület havi rendszerességgel a tanulók problémáinak megoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozást tart pszichológus, valamint szociális munkások bevonásával, és ezzel mintegy a problémaközpontú, a gyerekek helyzetének javítását felvállaló irányultság mellett tesznek állásfoglalást.

Az iskola szociális munkásokat alkalmaz, akik valamennyi, az intézménybe járó gyermek családjának, szüleinek gondozását, segítését felvállalják. Az intézmény szociális munkásai aktív kapcsolatot tartanak fenn, és nagy segítséget nyújtanak a szülők álláskeresésében, a gyermekvédelmet családvédelemmel és szociális gondozással egészítik ki. Az iskolában a tanárok, a szociális munkások és a pszichológusok egy teamet alkotnak, jellemző körükben a kölcsönös párbeszéd, együttműködés, és a kerület szociális intézményei, valamint az iskolahasználó családok között egyaránt.

Az intézményben rendszeres a pedagógusok és a pszichológus közötti konzultáció, a pszichológiai-mentálhigiénés szemléletet igyekszenek a pedagógiai munka folyamán intenzíven érvényesíteni. A pszichológus továbbképzéseket, önismereti csoportot szervez a pedagóguskollégák részére, emellett lehetővé teszi, hogy bármely szülő és gyermek ilyen jellegű problémával az iskolapszichológushoz fordulhasson. A traumatikus élmények feldolgozására, a pszichés ártalmak korrekciójára terápiás lehetőséget biztosítanak, mely lehet egyéni, csoportos, művészetterápia, önismereti, konfliktusfeltáró csoport vagy beszélgető csoport egyaránt.

Az iskolában fejlesztőpedagógus is dolgozik, aki egyéni és kiscsoportos fejlesztőmunka révén segíti a diákok iskolai előmenetelének javítását, le-

maradásaik pótlását, ugyanakkor hozzájárul a tanulási zavarral küzdő gyerekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez is.

A Burattino Iskolában minden osztálynak két osztályfőnöke van, egy férfi és egy nő, akik az alsó tagozatban négy évig állandó támpontot jelentenek, mert ebben az iskolában ugyanazok a pedagógusok látják el az osztályfőnöki feladatokat több éven keresztül egy osztályban. Ilyen módon kívánnak a többnyire sérült családokból érkező tanulóknak megfelelő azonosulási modellt, biztonságot nyújtani, ugyanakkor a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára ezáltal biztosítják az egyéni bánásmódot, az adaptív nevelést.

Egy másik partnerközpontú szemléletet megvalósító, a család és az iskola közötti partnerségre komolyan építő intézmény, a Kincskereső Iskola, amely egyike a rendszerváltás után újonnan létrejött alternatív iskoláknak, *Winkler Márta* irányításával végzi munkáját. Sikerének titka, hogy a tantestület valamennyi tagja elfogadja és mélyen azonosul az iskola céljaival, vállalt feladataival, valamennyien fontosnak tartják a tantestületen belüli, egymást segítő kollegiális légkör kialakítását. Az együttműködés nyomon követhető a pedagógiai tapasztalatoknak, megfigyeléseknek cseréjével, a szakmai munkaközösségek rendszeres működésével, a belső továbbképzések, műhelymunkák működtetésével, egymás óráinak rendszeres látogatásával. A pedagógiai munka sikerének növelése érdekében, az előző intézményhez hasonlóan, a gyerekek problémamegoldása érdekében esetmegbeszélő csoportfoglalkozásokat tartanak, ahol szeminárium formájában dolgozzák fel, és keresnek megoldást az egyes esetekre. Itt is állandó tanítójuk van a gyerekeknek, egész napos iskola lévén, negyedik osztályig ugyanaz az osztálytanító foglalkozik a gyerekekkel négy éven át délelőtt és délután.

Az alternatív iskolák a pedagógusi munka színvonalának emelése érdekében a nevelők közötti aktív tapasztalatcsere kialakítására, csapatmunka megvalósítására törekszenek.

Különösen a hátrányos helyzetű, különleges bánásmódot igénylő tanulókkal foglalkozó iskolákban jellemző segítő szolgálatokkal, szakemberekkel, így fejlesztőpedagógussal, szociális munkással, iskolapszichológussal, nevelési tanácsadóval, logopédussal való intenzív kapcsolat kialakítása, amely a nyugati országokban jó néhány éve élő gyakorlat.

Liégeois (2002) leírja, hogy Írországban, Hollandiában és az Egyesült Királyságban elterjedt a roma gyerekek nevelésének vonatkozásában kapcsolattartó tanárok alkalmazása, akiket „visiting teachers", „integration teachers"-nek hívnak. Az oktatási rendszerben betöltött szerepük nem más, mint a hídépítés a tanárok, szülők, gyerekek és a különböző oktatást segítő intézmények között. Feladatuk az ismeretek bővítése, kapcsolattartás, kapcsolatépítés annak érdekében, hogy az iskola minél inkább a gyerekek igényeihez alkalmazkodva alakítsa ki pedagógiai munkáját. Az írországi roma tanulók helyzete más, mint hazánkban, ugyanis a roma családok jórészt még ma is vándorló, utazó életmódot folytatnak. *Liégeois* az írországi kapcsolattartó tanári szolgálatról a következőképp számol be:

„Ezek a tanárok a családokkal, a pedagógusokkal és a szociális munkásokkal dolgoznak az utazók oktatásának valamennyi színterén. Együttműködnek a cigány gyerekeket tanító pedagógussal, egyéni problémákat kezelnek, felkeresik azokat a családokat, akik nem küldik iskolába gyerekeiket, tájékoztatják az illetékes hatóságokat a különleges igényekről, szükség szerint segítenek a magántanulók otthoni felkészülésében, az adott körzetben további oktatási igényeket kutatnak fel, és általában a területen élő lehető legtöbb utazó gyermek számára biztosítják az eredményes oktatásban való részvételt. Mint az Utazókat Tanító Pedagógusok Szervezetének regionális képviselői lehetővé teszik a területen működő iskolák tanárai számára, hogy találkozzanak és beszélgessenek problémáikról és törekvéseikről." (I. m., 176.)

A hatékony nevelőtestület kultúrájának része a kapcsolatrendszer kitágítása, a más intézményekben hasonló feladaton dolgozó, az azonos problémákkal küzdő tanárok közötti kapcsolattartás szorgalmazása. Az ilyen jellegű együttműködést szolgálja a különböző tanári szövetségek, egyesületek, szakmai szervezetek létrehozása. A roma gyerekeket oktató tanárok együttműködését célozva jött létre Írországban az Association for Teachers of Travelling People (ATTP), amely 1972 óta fontos szerepet játszik a tanárok közti tapasztalatcsere, a kapcsolattartás terén, jellemzőjük, hogy helyi és regionális találkozókat szerveznek, folyóiratokat adnak ki, rendszeres nyári képzéseket tartanak. Az Egyesült Királyságban működő Association of Teachers of Travellers, amely a roma gyerekeket tanító tanárokat tömöríti, szintén az információáramoltatás, a problémák közös megoldása, a tapasztalatcsere céljával jött létre. Hasonló indítékok mozgatják a Franciaországban alakult Információs és Kapcsolattartási Bizottságot, amely információs füzeteket ad ki, ismertetőket, segédanyagokat készít, s a tanárok közötti tapasztalatcsere és a hasznos módszerek kicserélésének céljával jött létre.

6.4. Az osztálytermi klíma, a tanár-diák együttműködés különböző formái

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998) írása rámutat, a tanár-diák kapcsolat fontosságát az angliai multikulturális programok már korán felismerték. Kutatásokkal bizonyították, hogy a bevándorlók gyermekei akkor teljesítenek a legmegfelelőbben az iskolában, ha egy állandó tanárral való folytonos kapcsolatot biztosít az oktatási intézmény.

Nem véletlen ez a törekvés, hiszen az iskolai légkör tudatos formálása jótékonyan hat az oktatási folyamatra. Tanulságos az „amerikai *D. Aspy és F. Roebuck* vizsgálata, amelyben 500 tanár 3700 tanítási órájának lejegyzését elemezték. A vizsgálat eredményei szerint a diákok többet tanulnak és jobban viselkednek, ha a megértés, törődés és az őszinteség magasabb

szintjével találkoznak, mint amikor ez a szint alacsony. Úgy találták, hogy érdemes a személyiségfejlődést leginkább serkentő elfogadó, empatikus tanári attitűd megvalósítására törekedni, mert ennek eredményeként csökken a hiányzások száma, javul a gyermekek önértékelése, jobbak lesznek az intellektuális teljesítmények, kevesebb lesz a fegyelmezési probléma, ritkábban károsítják az iskola tulajdonát a tanulók. A tanári attitűd különösen nagy jelentőségű a szociálisan hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küszködő tanulóknál". (Idézi *Farkas, Klein, 1990, 62.*)

A pozitív érzelmeknek, az elfogadásnak egyébként rendkívüli jelentősége van az iskolában. Hiszen az érzelmileg élvezhetőbb szituációk egy-egy csoport tagjai számára a csoportközi kapcsolatok javulását hozzák magukkal. Az iskolás gyerek számára saját tanárai követendő mintát jelentenek a másik ember elfogadásának vagy elutasításának vonatkozásában. A tekintélyi személyek, az óvónők, a tanítók és a tanárok facilitálhatják a csoportközi viszonyok javítását az osztálytermi klíma alakításával, a többségi és a kisebbségi gyerekek és szülők közötti kapcsolat formálásával. A tanárok tekintélyi hatalmat képviselnek az iskolában, következésképp pozitív, elfogadó viselkedésük hatására valószínűsíthető, hogy a tanulók is elfogadóbban fognak viszonyulni egymáshoz, míg az elutasító, negatív tanári magatartás és attitűd ugyanúgy negatív befolyással van az osztályon belüli viszonyokra, a kisebbségi tanulók elfogadására.

Patchen (1982) jelezte, hogy a tanári viszonyulás, illetve az oktatói viselkedés egyértelműen kapcsolatban van a tanulók kisebbségi osztálytársaik iránti viselkedésével. A negatív tanári csoportközi viszonyulás hatására a többségi tanulók negatívan kezdtek viselkedni afroamerikai osztálytársaikkal. A tanárokon kívül – különösen az élet korai évei alatt – a másik meghatározó tekintélyi személy a szülő. Patchen úgy találta, hogy a kisebbségi csoport felé irányuló negatív szülői attitűd összekapcsolódik a gyerekeknél az etnikum közi kapcsolatok kerülésével és a különböző etnikai konfliktusok, az összetűzések számának növekedésével.

Mellesleg az etnikumközi kapcsolatok javítását célozzák a tanulók között a kooperációra épülő helyzetek, a kölcsönös függőségre épülő iskolai szituációk. Nagyszámú tapasztalat mutatja az osztálytermi együttműködésből adódó pozitív hatásokat. Az iskolai együttműködést célozzák a különböző kooperatív tanulási helyzetek, amelyek fontos fejleménye, hogy nemcsak a csoportközi viszonyokat javítják, hanem pozitív hatásuk megmutatkozik a tanulói teljesítményben is. Egyébként a kooperatív tanulás sokat köszönhet a multikulturális nevelés irányzatának.

A jól működő, hatékony iskolák egyik alapvető vonása a pozitív osztálytermi klímára, a gyerekek humán szükségleteire való odafigyelés, a toleráns, a gyerekek igényeire odafigyelő empatikus bánásmód. Általános jellemzőjük, hogy a sokszínűséget, a különbözőséget, amely lehet nyelvi, etnikai, magatartási vagy szociális jellegű stb., messzemenően elfogadják. Az előítéletek leküzdése, a tolerancia, a tanulók iránt tanúsított megértés mindennapos tapasztalat, amit a pedagógusok viselkedésén keresztül mo-

dellként élnek meg a tanulók. Mindez önmagában véve is motiváló, pozitívan hat a tanulási folyamatra.

Az elfogadó iskolák – gyerekbarát, gyerekre figyelő iskolák. Példaként ismét az alternatív pedagógiai intézmények gyakorlata említhető, amely megfelelő mintát adhat a gyermekekre figyelő, elfogadó iskolai kultúra kialakítása terén. Az osztálytermi klíma kialakítását éppolyan fontosnak tartják, mint az ismeretek átadását, a képességek fejlesztését.

A budapesti Rogers Iskolában a nevelőtestület egyöntetűen *Carl Rogers* személyiségközpontú humanisztikus pszichológiájára építi munkáját, amelynek alaptézise a tanulók feltétel nélküli elfogadása, a hitelesség és a gyermekek iránti empátia. A nyugodt, tanulást segítő osztálytermi légkör megteremtését az oktatás fölé helyezik. A gyermekek elfogadása, a beléjük vetett bizalom a nevelőmunka kiindulópontját képezi. A gyerek elfogadása, problémái iránti érzékenység, a humanitás, a tolerancia minden iskola alapvető jegye kell hogy legyen, különösen a nyelvi, etnikai kisebbségi tanulókat oktató, a különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolái esetén elengedhetetlen kívánalom.

A Burattino Iskolában a tanár-diák viszony javítására a gyerekek segítése érdekében patronáló és követő tanárrendszert alakítottak ki, az előbbi célja, hogy valamennyi iskolás gyermeknek legyen egy felnőtt segítője, akihez tanulmányi kérdéseken túl életvezetési problémákkal is fordulhat, míg az utóbbi az intézmény végzett tanulóinak jelent támaszt. A volt tanítványok az iskola elvégzése után is számíthatnak a tanárok, szociális munkások és a pszichológus segítségére.

Forray Katalin és *Hegedűs T. András* (1998) leírják, hogy a patronálótanár-rendszer értékét angliai felmérések is bizonyítják, amelyek szerint a roma tanulók akkor profitálnak a legtöbbet az iskolai oktatásból, ha van olyan pedagógus, aki bizalmukat élvezheti. Patronálótanár-rendszer a Soros Alapítvány jóvoltából egyébként már néhány helyen kísérleti jelleggel elindult hazánkban is. Érdemes lenne ezt a megoldást kiszélesíteni, valamennyi szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskolában tágabb körben is meggyökereztetni.

A beszélgetőkör, az osztálytermi napkezdő beszélgetés szintén az alternatív iskolákban gyakorta alkalmazott módszer a tanár-diák kapcsolat javítása a gyerekek jobb megismerése, szükségleteik, igényeik, érzelmeik megismerése céljából.

6.5. A tágabb kulturális háttérrel való kapcsolat – kulturálisan releváns pedagógia

A tanítás és a tanulás folyamata meghatározott társadalmi, gazdasági, kulturális feltételek befolyása alatt zajlik. Az adott kulturális közösség, ezen belül is a családi értékek rendkívüli módon meghatározzák a gyermek

nevelkedését. Nem mondunk újdonságot azzal, ha azt állítjuk, a kisebbségi tanulókkal foglalkozó iskola akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi a diákok családi, kulturális hátterét, szokásait, hagyományait és az általuk fontosnak tartott értékeket. Mégis számos iskola figyelmen kívül hagyja ezeket a tényezőket, pedig az iskolai tanításnak a tanuló tapasztalataihoz, magával hozott tudásához, ismereteihez kellene igazodnia. A gyermek számára ismerős kulturális minták használata megkönnyíti az iskola világának elfogadását, az iskolai feltételekhez való alkalmazkodást. Ezt a pedagógiát nevezi *Boreczky Ágnes* (2001) *kultúraazonos pedagógiának.* Jelzi, hogy a kisebbségi diákok számára az oktatási folyamat feltételei akkor nevezhetők megfelelőnek, ha megpróbálnak a diákok kulturális és családi hátteréhez adekvát módon alkalmazkodni.

Antropológiai kutatások mutatják például, hogy az afroamerikai közösségekben kulturális érték az egyenlőség, a kollektivitás a munkában és sok más feladatban. A kiváló afroamerikai tanárok magukévá teszik az olyan kulturális mintákat, mint a kollektivitást, a kooperativitást, együttműködést igénylő tevékenységek. A tanulást mint együttműködő, kooperáción alapuló feladatot fogják fel, és nem mint egyének közötti versenyhelyzetet értelmezik. *Henry* (1990) arra mutatott rá, hogy a kiváló színes bőrű tanárok az afroamerikai kultúra kommunikációs mintáit használják az osztályteremben. Ezek közé tartozik pl. a ritmus vagy az expresszív vokális kommunikációs minták használata. A szerző úgy véli, hogy az afroamerikai kultúra mintái a hatékony tanárok pedagógiájának legfőbb jellemzői.

A családi szocializáció értékeire való építés, az otthonról hozott ismeretekre való hagyatkozás egyik alapvető eleme a nyírteleki *Kedves Ház*-programnak is, amelyet *Lázár Péter* nevelőmunkája során a roma gyermekek között napi gyakorlatként oly módon alkalmazott, hogy programjában a tanítást a gyermekek számára ismerős cigány népmesékkel, gyermekversekkel, dalokkal, ritmusokkal, tánccal, mozgással, dramatikus játékkal vezette be, ezzel motiválva, kedvet teremtve az iskolai tanulás más formáihoz is. Az ismerős dalok, versek, ritmusok biztonságot adtak, megerősítették a tanulók önbizalmát, tanulási kedvét, és kiváló lehetőséget adtak a diákok előzetes tudásának feltárására, felmérésére is. A cigány népmesék, versek, dalok, a zene és a tánc továbbra is szerves részét képezte a Kedves Ház pedagógiájának, ezzel mintegy hozzájárulva annak sikerességéhez *(Lázár, 1998).*

Láthattuk tehát, hogy a hatékony iskolai munka egyik fontos kulcstényezője az oktatási-nevelési intézmény partnerközpontú működése, amely a családdal való együttműködéstől kezdve, a gyermek igényeinek fokozott figyelembevételén át, a nevelőtestületi kooperáción keresztül a tágabb kulturális közösséggel való összhangban valósul meg.

KULCSFOGALMAK: hatékony iskola · intézményi kapcsolatok · kooperáció · osztálytermi légkör · kulturálisan releváns pedagógia.

****

7. A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései[1]

A tanulás különböző módjainak vizsgálata elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. Felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulásának jellemzői között? E kutatás eredményei különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolai kudarcainak enyhítésére nézve is.

7.1. A tanulás különböző útjai, a tanulási stílusok fajtái

Minden ember különböző módon tanul, egyéni, rá jellemző tanulási stílussal rendelkezik. A tanulási stílus koncepciója azon alapszik, hogy a tanulási tapasztalatokra adott egyéni válasz, az embernél konzisztens viselkedés és teljesítménymintákkal jellemezhető.

„A tanulási stílus a tanulás sajátos, domináns, egyénre jellemző módja." *(Petriné, 1997, 489.)*

A tanulásistílus-kutatások eredményeként ma már számos információ áll a tudomány rendelkezésére a tanulási stílusok fajtáiról, vonásairól. Az ember tanulási stílusát sokan sokféleképp vizsgálták, a tudományos kutatók különböző tanulási stílusok meglétére mutattak rá. *Petriné Feyér Judit* (1997) a Pedagógiai Lexikonban közölt szócikke, *Oroszlány Péter* (1995), *Bordács Margit* és *Lázár Péter* (2002) műve alapján a tanulási stílusok az alábbiak szerint jellemezhetők:

Az érzékelés módozata, az emlékezet típusa szerint: auditív, vizuális és motoros tanulási stílusról beszélhetünk.

Az auditív tanulási stílusú emberre jellemző, hogy legkönnyebben abból tanul, amit hall, érdeklődése a hallás útján felfogható ingerek, információk felé irányul. Hallásfigyelme és emlékezete fejlett, szeret hangosan tanulni, a tanári magyarázat nagyban segíti a tanulandó anyag megértésében. Tanulását úgy segíthetjük, ha dalok, zeneművek, versek, ritmikus elemek hallgatására, létrehozására késztetjük.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Ké-

---

[1] A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra*, 2004. 3. 90–98.

pes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (lap alján vagy a tetején), majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videót és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

A motoros vagy mozgásos tanulási típusú diákok jellemzője, hogy tanulás közben szívesen mozognak, jobban megy a munka, ha nem egy helyben, hanem járkálva, mozgással összekötve tanulhatnak. Szívesen manipulálnak tárgyakkal, és örömmel vesznek részt olyan feladatokban, amelyek mozgással kapcsolódnak össze, a fizikai mozgás fontos szerephez jut tanulásukban. A mozgási élményeket könnyen elraktározzák, testük finom mozgásait nagy ügyességgel vezérlik, a mozgásos tevékenység különböző formáit szívesen gyakorolják. A motoros tanulási stílussal jellemezhető emberek tanulását akkor segítjük leginkább, ha széles körű lehetőséget adunk a mozgásra, minél több mozgásos aktivitást, táncot, drámajátékot, szabad mozgást viszünk a tanítási folyamatba és ha tanárként nem büntetjük a spontán mozgást.

A társas környezet szerint intaperszonális és interperszonális típusú tanulókat különböztethetünk meg.

Akik inkább egyedül szeretnek tanulni, azokat az embereket az *intraperszonális típusba* soroljuk. Ők azok, akik kedvelik a nyugalmat, a csendet tanulás közben, zavarják a külső környezet ingerei, a körülötte járkáló emberek, inkább magukban, mint másokkal tanulnak.

Velük szemben az *interperszonális típusú* tanulók szeretnek társakkal együtt tanulni, könnyen alkalmazkodnak az emberekhez, érdeklődésük olyan tevékenységek felé irányul, amelyeket csoportban lehet végezni. Szívesen vesznek részt páros és csoportmunkában. Kedvelik, ha a tananyagot megbeszélhetik másokkal, igénylik a társak jelenlétét, egyáltalán nem zavarja, sőt inspirálja őket, ha barátok, családtagok vannak körülöttük tanulás közben. Az interperszonális típusú tanulókat akkor segítjük leginkább, ha megbeszélheti a különböző problémákat másokkal, a társas környezet, egymás kikérdezése, a tananyag párban, csoportban való feldolgozása nagyban hozzájárul tanulási eredményeik növekedéséhez.

A gondolkodás sajátossága szerint reflektív és impulzív tanulási típusokról beszélhetünk.

A reflektív tanulási típusú egyén a problémamegoldás előtt elemzi, logikai egységekbe foglalja az információkat. Először elgondolkodik, mielőtt hirtelen választ adna. Tanulás közben megáll az egyes részeknél, kérdéseket tesz fel magának. Szívesebben tanul egyedül, mint társakkal körülvéve. Metakognitív módon közelít a tananyaghoz, képes magát elemezni, irányítani, ellenőrizni, értékelni.

Az impulzív típusú tanulók válaszaikat impulzív módon közlik, előbb beszélnek, mielőtt mérlegeltek volna. Az impulzív tanuló válaszát azonnal és gyorsan adja meg, míg a reflektív tanulási stílusú emberek több időt hagynak a válaszra. Az impulzív tanulók első benyomásra hirtelen reagáló emberek, jellemző rájuk a meggondolatlanság, a nagy érzelmi reakcióval való válaszadás. Szívesen tanulnak, oldanak meg problémákat, vitáznak csoportban. Tanulásuk kooperatív csoportmódszerekkel eredményes lehet, a vita, a közös megbeszélés, egy-egy téma társak előtt való exponálása különösen szívesen végzett tevékenységük.

A tanulás különböző módjainak vizsgálata, a tanulási stíluskutatások fejlődése elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. A tudomány képviselőiben felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulásának jellemzői között? Mindez pedig azért vált fontossá, mert a nagy bevándorlóországokban, ill. az etnikai kisebbségek össznépességen belüli magas arányával jellemezhető államokban általános megfigyelés volt, hogy az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak az iskolában, mint a többségi társadalomhoz tartozó társaik.

Jellemző volt az afroamerikai etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek körében nagyobb mértékű iskolai lemorzsolódás, a tanulási sikertelenség, a gyenge matematikaeredmények, az írás-olvasás terén mutatkozó hiányosságok nagy száma. A kutatók *(Banks* és *Banks, 2001)* a probléma hátterében az afrikai kultúra, a történelem, az eltérő szocializációs minták jellemzőit jelölték meg.

Ezek a megfigyelések azonban nem csupán a fejlett nyugati országokra jellemzőek, hanem a hazánkban élő roma tanulókat is érintik, a hazai roma diákság gyakorta ugyancsak korai iskolai lemorzsolódással, aluliskolázottsággal, tanulási, iskolai kudarcokkal írható le. Az empátiás osztályba járó roma tanulókat vizsgálva *Réthyné* (1999) leírja, hogy az ott tanuló roma gyermekek átlagos beszéd-, írás- és kommunikációs szintje alacsony, azonban a problémák korántsem a tanulók alacsony képességeivel magyarázhatók. A tanulók nem a képességek, hanem az általános tájékozottság terén maradnak le társaiktól. Az empátiás osztály létrehozásának gondolata mögött a fejlesztés szándéka állt, azonban a szerző megjegyzi, az empátiás osztály azért nem lehet sikeres, mert nem igazodik a diákok sajátos kultúrájához.

A folyamatos kudarcok következtében felmerült az igény a multikulturális nevelést fontosnak tartó fejlett országokban a tanuló hátterének, ezen belül is kulturális világának megismerésére, mert úgy gondolták, hogy a diákság kulturális jellemzőinek feltárása, majd a kultúrához közel álló oktatási módszerek és stratégiák alkalmazása közelebb vihet a tanulási nehézségek megoldásához, a sorozatos kudarcok enyhítéséhez. Nem érdektelen megismerni a kulturális háttér és a tanulásistílus-kutatások eredményeit, mert különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolázására, kudarcainak enyhítésére nézve is.

7.2. A kultúra és a tanulás összefüggései

A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a tanuló kulturális háttere és az iskola elvárásai között lévő szakadék hátterében gyakran a diákságra jellemző kulturális különbségek állnak. *Benett (1990)* öt kulturális faktort azonosít, amelyek befolyásolják a tanulást. Ezek: a gyermekkori szocializáció, a szociokulturális háttér, a környezeti adaptáció, a biológiai hatások és a nyelv.

A gyermekkori szocializáció a különböző kultúrák egyedi gyermeknevelési gyakorlatára vonatkozik, így pl. egyes kutatók az autoriter nevelési gyakorlatot összekapcsolják a mezőfüggőséggel, a laissez-faire gyakorlatot a mezőfüggetlenséggel. *Chimezie* (1988) az afroamerikai gyerekeknek fejlettebb motorikus képességeket tulajdonít, megfigyelései szerint az afroamerikai anyáknak több fizikai kontaktusuk van a gyermekükkel, mint az európai–amerikai anyáknak. Az afroamerikai otthonokban általában több ember él együtt, az afroamerikai gyerekek több és intenzívebb verbális és fizikai stimulusban részesülnek, mint a fehér gyerekek.

A gyermekkori szocializáció tanulásra tett rendkívüli hatásának érzékeltetésére további példaként említhetjük *R. Spitz* híressé vált vizsgálatait, amelyek a szeretetkapcsolat nélkül nevelkedő gyerekek tanulására vonatkoznak. Vizsgálatában négy gyerekcsoport vett részt, lelencházi csecsemők, börtönbüntetésüket töltő anyák gyermekei, nagyvárosi, értelmiségi családok gyermekei és egy halászfaluban élő családok gyermekei, akiknek fejlődését egyéves korig kísérte végig. A négy csoport közül kiugróan más eredmények születtek a többi csoportéhoz képest a lelencházi csecsemők körében, eleinte ugyan jól fejlődtek, azonban az első év végéig ijesztően hanyatlottak, az anya nélkül nevelkedett gyerekek fejlődésében 40%-os visszaesést tapasztaltak. A gyerekeknél megjelentek a hospitalizmus jelei, amely hatással volt az egyén intelligenciájára, képességeinek alakulására, olvasási, számolási eredményeire, de a társas kapcsolataira is kihatott.

Itt említhetjük meg *Danzinger és Frankl* vizsgálatait, akik a bécsi és egy albániai kisváros gyermekeinek fejlődését vizsgálták. Az albániai Kavaja környékén a gyermekgondozásra jellemző volt, hogy a csecsemők első életévüket lekötözve egy bölcsőben töltötték, kezüket és lábukat összekötve, játékszer nélkül nevelkedtek. A mozgásban és a manipulációban való akadályozottság kihatott tanulásukra, a vizsgálatban megmutatkozott, hogy a lekötözött gyerekek elmaradtak mozgásfejlődésükben a bécsi gyermekekhez képest. Bár a mozgásfejlődésben jelentkezett lemaradás nem okoz behozhatatlan lemaradást, ha a gyerekek manipulációs, mozgáslehetőséget kaptak, megkésve bár, de behozták lemaradásaikat. Összehasonlítva a spitzi vizsgálatokkal, a hospitalizálódott gyermekeknek hiába volt játékszerük, nem volt kinek a kedvéért elinduljanak a fejlődés útján, az albán csecsemők vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a kedvezőtlen környezeti feltételek mellett, de megfelelő anya-gyerek viszonyban is képesek elindulni a felfedezés útján a gyermekek. *(Mérei, 1981)*

Szociokulturális háttér tekintetében *Hall* (1989) magas és alacsony kontextusú kultúrákról beszél. Véleménye szerint a magas és az alacsony kontextusú kultúrák számos dimenzióban különböznek egymástól, így az időhöz való viszonyban, a társadalmi szerepekben, az interperszonális kapcsolatokban, a verbális üzenetekben és a társadalom szervezettségében. Úgy találta, hogy a mezőfüggő tanulás magas kontextusú kultúrában élő egyénekre jellemző, míg a mezőfüggetlen tanulás az alacsony kontextusú kultúrák jellemzője.

A romák időhöz való viszonya, az idő fogalma kapcsán *Forray, Hegedűs* (2000) egyik művében arról olvashatunk, hogy az időhöz való viszony a tradicionális roma családokban eltér a többségi társadalomban megszokott formáktól. Míg nálunk az idő nagy szerepet játszik, addig a roma családok kevésbé élnek az „idő nyomása alatt", az időnek nincs olyan nagy jelentősége náluk, mint a többségi családokban. A holnap, a jövő kérdése a szükségletek szempontjából nem merül fel, a nevelésben a gyermek igényeit, kéréseit azonnal kielégíteni törekszenek, a gyermeknevelésben nem kapcsolódnak semmilyen kötött napirendhez.

Az egyén szociokulturális háttere, a szülők iskolai végzettsége, szociális osztályba tartozása, jövedelem és lakásviszonyai, lakóhelye, mind olyan tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek tanulására, iskolai eredményeire. Ilyen szempontból a roma népesség döntő többsége a szegény társadalmi rétegbe sorolható, a roma családok rossz szociális-gazdasági helyzete messzemenően rányomja bélyegét gyermekeik tanulására, melyet számos szomorú statisztikai adat bizonyít.

Az ökológiai adaptáció szintén hat a tanulási stílusra. Néhány kultúrában például a környezeti túlélés erősen függ a fejlett perceptuális képességektől. A navajo családok gyermekeiket megtanítják állatcsordáik nagy távolságból történő felismerésére, de a veszély jelzését ugyancsak messziről képesek továbbítani, egymásnak átadni.

A biológiai-fizikai hatások közé olyan faktorok tartoznak, mint a táplálkozás, a fizikai fejlődés vagy az emberi agy fejlődése. Egyes szerzők úgy vélik, hogy a különböző kulturális hátterű diákok eltérő tanulási stílusa mögött biológiai tényezők állnak.

A nyelvi faktor szintén fontos tényezője a tanulási stílus fejlődésének. *Bernstein* klasszikussá vált elmélete világított rá, hogy a különböző társadalmi hátterű, iskolázottságú szülők eltérő nyelvi kódot alkalmaznak, és nevelési gyakorlatuk során gyerekeiknek is továbbadják a különböző nyelvhasználati módokat. A kidolgozott kód használata a magasan iskolázott, míg a korlátozott kód az alacsonyan iskolázott szülők jellemzője. A családból hozott nyelvi kód meghatározó módon hat a tanulásra, az iskolai sikerekre.

A nyelvhez vezető utak igen különbözőek lehetnek, a kultúra, a közösséget jellemző viszonyok, a környezet kezdettől fogva befolyással van a gyermek nyelvi fejlődésére, nyelvhasználatára. A környezet segítheti bizonyos nyelvi elemek elsajátítását, míg másokét hátráltathatja. *Réger Zita* (2002) könyvében különböző antropológiai, nyelvészeti kutatások eredmé-

nyein keresztül mutatja be a nyelvi szocializáció eltérő mintáit, amelyek rávilágítanak arra, hogy különböző kulturális háttér, a családi neveltetés igen eltérő szocializációs mintát jelent, s ezzel nagyban befolyásolja az iskolai sikereket. Az otthon elsajátított nyelv hatással lesz arra, hogy a gyermek miként fog boldogulni az iskola világában. A tanuló iskolai esélyeit a nyelvhasználati módok is jelentős mértékben befolyásolják.

A romák közt végzett megfigyelései alapján *Réger Zita* (2002) arra mutat rá, hogy a roma közösségekben jellemző az orális kultúra dominanciája, az írásbeliség, az írott nyelvvel való találkozás rendszerint hiányzik a cigányság köréből származó gyerekek nyelvi mintájából. Míg a többségi társadalomban a gyerekek belenőnek az írás-olvasás világába, a roma közösségekben nem jellemző az iskoláskor előtt az írás-olvasásra való szocializálás. A hagyományos cigány családokban hiányoznak a mesekönyvek, gyerekkönyvek, a mesélés nem a könyvből való felolvasást jelenti, hanem a mesék, történetek, elbeszélések közvetítése a szóbeliség útján történik, amelyekben gyakran megjelennek a közösség által átélt élmények, hétköznapi események, a mesélő egyéni sorsa, érzelmei.

Számos ázsiai, afroamerikai, spanyol vagy roma diák, ill. az etnikai kisebbségek különböző csoportjai azért kudarcosak az iskolában, mert anyanyelvüket az iskola nem pozitív értékként, hanem inkább kulturális deficitként értékeli. Az iskolai nyelvhasználati kommunikáció során megjelenő feladatok bizonyos nyelvhasználati módok megértését, alkalmazását feltételezik.

Pszichológiai, antropológiai vizsgálatok kimutatták, hogy a kulturális tapasztalat nagyban befolyásolja a tanulás jellegét, mi több, amerikai kutatók megpróbálták leírni a tanulási stílus és az ember kulturális hátterének összefüggéseit az Egyesült Államokban legnagyobb számban élő kulturális kisebbségek vonatkozásában. Az USA-ban kiterjedt vizsgálatok folytak ezen a téren, melynek eredményeit *Banks* és *Banks* (2001), hivatkozással számos tanulásistílus-kutatás eredményeire, az alábbiakban foglalja össze:

Az afroamerikaiak tanulási stílusára jellemző, hogy:

- jártasabbak a nonverbális, mint a verbális kommunikációban,
- előnyben részesítik:
  - a tanulás során a mozgásszabadságot és a választásra lehetőséget adó tanulást,
  - a társas tevékenységet, szemben a nem társas tevékenységgel,
  - a kinesztétikus aktivitást,
- inkább az esti, mint a délelőtti tanulást preferálják,
- mezőfüggő tanulók, szemben a mezőfüggetlenséggel jellemezhető tanulókkal,
- egészlegesen és kevésbé analitikusan válaszolnak a világ jelenségeire.

Az USA-ban élő spanyolajkú népesség tanulási stílusára jellemző, hogy:

- a kutatások mezőfüggő tanulóknak írják le őket,
- előnyben részesítik a csoportos tanulási helyzeteket,
- érzékenyek mások véleményére,
- cselekedve tanulnak,
- extrinsic motivációval jellemezhetők,
- a megismerés konkrét formáit előnyben részesítik az absztrakttal szemben,
- a megismerés során orientációjuk az emberek felé fordul az elméletekkel szemben.

Az indiánok tanulási stílusára jellemző, hogy

- előnyben részesítik a vizuális, térbeli észlelési információkat a verbális információkkal szemben,
- inkább egyedül, mint közösségben tanulnak,
- szóasszociációk helyett mentális képeket használnak annak érdekében, hogy emlékezzenek és megértsenek új szavakat és koncepciókat,
- kiváló térbeli tájékozódóképességük van,
- a nonverbális helyzetekből könnyebben tanulnak, mint a verbális kommunikációból,
- a tapasztalati tanulást preferálják,
- az egészleges prezentációt és a vizualizációt kedvelik.

Az afroamerikai kultúráról releváns beszámolót találhatunk *Boykin* (1986) művében, aki úgy véli, hogy az afroamerikai kultúra legalább kilenc egymással szoros összefüggésben lévő alapvető dimenziót tartalmaz. Így pl. kultúra részeként kiemeli a mozgás fontosságát, hangsúlyt helyezve a táncra, ritmusra és a zenére, az érzelmek kiemelkedő szerepét az egyén és a közösség életében, a közösségi szellem, a társas kapcsolatok iránti elkötelezettséget, a szájhagyomány, az orális kommunikáció preferenciáját, az expresszív individualizmus, az őszinte, hiteles személyiség értékét és az élet iránti lelkesedést.

A kutatók nemcsak az egyes kulturális csoportokhoz tartozó tanulók tanulási stílusát elemezték, hanem többen javaslatokat fogalmaztak meg a gyakorló tanárok számára a különböző kulturális háttérből érkezett tanulókkal szemben hatékonynak vélt tanítási stratégiákra, oktatási módszerekre vonatkozólag is.

Egyes megfigyelők a fenti afroamerikai értékekre támaszkodva azt állítják, hogy a fekete diákok fizikai aktivitás során személyes tanár-diák kapcsolatra építve, kooperatív csoportmunkákban és orális kommunikációra építő feladatokban képesek a legjobb teljesítményt hozni.

Slonim (1991) a hispán kultúra értékeiként említi a csoporton belüli kölcsönös kapcsolatokat, kiemelve a csoporton belüli kooperációt és a bizalomra és felelősségre építő interperszonális viszonyokat. A hispán diá-

kokkal szemben javasolt tanítási stratégiák a kooperáció értékeivel összhangban állnak, hangsúlyozva az interperszonális kapcsolatok fontosságát.

Hale-Benson (1986) megfigyeléseik alapján arra mutatott rá, hogy a fizikai, motorikus aktivitás, mint pl. a tánc vagy a taps, hozzájárul az afroamerikai tanulók eredményeinek növeléséhez. Az amerikai spanyolajkú diákokkal kapcsolatban *Ramínez* és *Casteneda* (1974) olyan oktatási módszereket javasol, mint a kooperatív technikák, a tananyag, a tanterv humanizálása, a humor, a kreativitás felhasználása az oktatásban, a személyre szóló jutalmazás, a vita módszere, a tananyag egészleges bemutatása, az analitikus szemléletű tanítás helyett a szabályok pontos, világos ismertetése az oktatási folyamatban. *Sawyler* (1991) az indián diákokkal szemben javasolt tanári viselkedésrepertoárt az alábbiakban jelöli meg: javasolja, hogy a tanár kerülje az egyéni sikerek középpontba állítását, és csökkentse minimálisra az iskolai előadások számát, részesítse előnyben a csendet, hagyjon hosszabb szüneteket kérdései után, a nyelvtanítást globális módszerrel végezze. A különböző kutatók leggyakrabban a kooperatív tanulási technikákat javasolják a különböző kultúrából érkező diákok sikeres tanítása érdekében.

7.3. A tanulásistílus-kutatások korlátjai

A tanulásistílus-kutatások rendkívül érdekes összefüggésekre derítettek fényt a tanulás és a kultúra kapcsolatáról, azonban az eredmények óvatosságra intenek. A vizsgálatok több kérdést is felvethetnek, így felmerülhet bennünk, az a kérdés, hogy:

- Vajon a kultúra az elsődleges változó, amely befolyásolja a diák tanulási stílusát?
- Egy kulturális csoport jellemzői egységesen érvényesek a csoport minden tagjára?
- Milyen összefüggés lehet a tanár oktatási módszerei és a diákok tanulási stílusa között?

Igaz ugyan, hogy a közös kultúra és különösen az azonos etnikai csoporthoz való tartozás hatalmas erő, amely befolyással van a diák tanulási fogékonyságára azonban hangsúlyozni kell, hogy a kulturális gyakorlat tanult viselkedés, amely módosítható. A kultúra nem statikus determináns, a kisebbségi tanulók viselkedése nemcsak a kultúrájuk következménye. A kultúra az egyént különböző módon befolyásolja, a kulturális hatásokat az egyén saját személyiségén keresztül szűri és ellenőrzi, az azonos kulturális háttérrel rendelkező diákok osztoznak ugyan egy azonos kulturális háttérben, azonban egy kulturális csoport minden egyes tagja mégsem viselkedik azonos módon.

A tanulási stílus milyenségét befolyásoló kulturális faktorok összekapcsolódnak még olyan további tényezőkkel is, mint az egyén szociális osztályba tartozása vagy neme. Itt kell említést tennünk a szubkultúrák sokaságáról. *Valentin* (1971) az USA-ban élő feketék között legalább tizennégy afroamerikai szubkultúráról beszél, többé-kevésbé eltérő kultúrával. Az Egyesült Államokban élő spanyol anyanyelvűek 19 különböző országból érkeztek, és különböző szocioökonómiai háttérrel és karakterrel jellemezhetők. Nem osztoznak egy közös nyelvben, vallásban vagy etnikai identitásban sem. A szubkulturális különbségek megjelennek a tanulás terén is. *Ramínez* és *Casteneda* (1974) úgy találta, hogy a spanyol populáción belül a tanulási stílus különbözősége kapcsolatban áll az asszimiláció fokával, a mexikói határ távolságával, az USA-ban való tartózkodás idejével és az urbanizáció szintjével. *Bell* és *McGraw-Bruell* (1988) úgy találta, hogy a magasan teljesítő afroamerikai diákoknak a tanuláshoz vezető útja hasonló, mint a fehér tanulóknak. Jól látható tehát, hogy a kultúra és az etnicitás keretet ad a tanulási stílus fejlődéséhez, azonban más tényezők is szignifikáns szerepet játszhatnak a kulturális hatások változtatásában, tanulásunk alakításában.

A tanulásistílus-kutatások eredményei veszélyeket is rejtenek magukban, különösen, ha az értelmezők számára együtt járnának bizonyos, a tanulók képességeinek hiányáról szóló hiedelmekkel, általánosításokkal, az egyéni különbségek figyelmen kívül hagyásával.

Számos szakíró javasolja, hogy a tanár oktatási módszerei, stratégiái alkalmazkodjanak a kulturálisan különböző háttérrel rendelkező diákok tanulási stílusához. Mások azonban megjegyzik, hogy a nagyobb tanulói aktivitás, az érzelmi bevonódás, a kooperatív technikák alkalmazása nemcsak a kisebbségi tanulók javát szolgálja, hanem minden gyermek profitálhat a gyerekbarát, aktivitásra, kooperációra épülő tanulási módszerekből.

7.4. A tanulásistílus-kutatások tanulságai

A tanulásistílus-kutatások kritikai pontjai mellett érdemes rávilágítani néhány pozitív vonásukra is. A fent említett kutatások nagy érdeme, hogy kulturális kontextusba helyezték az emberi tanulást, és fontos kiindulópontot jelentenek a kulturálisan sokszínű diákság tanításához, a gyerekek között lévő tanulási különbségek megértéséhez. Rendkívül fontos tanulságuk, hogy a domináns kultúrán kívül eső gyermekek jobban tanulnak, ha a tanítás folyamata az általuk preferált tanulási stílushoz kapcsolódik. A kulturális sokszínűség gyakran magyarázó tényező a színes bőrű tanulók iskolai kudarcainak értelmezése során. Az afroamerikai, a spanyolajkú, az indián vagy a roma és egyéb kisebbségi csoportba tartozó diákok magukkal hozzák az iskolába kultúrájuk sajátos jellegét, kulturális viselkedésük megkülönböztető készletét, beleértve a csoport nyelvét, történelmét, nor-

máit éppúgy, mint értékeit, rituáléit és szimbólumait is. A mindennapi pedagógiai munka során hatékonyan működni kívánó tanárnak diákjai kulturális értékeire, tapasztalataira, viselkedésére kell építenie tanítási tevékenységét. A tanítás és a tanulás kulturális kontextusa nem csupán azt jelenti, hogy a tanárnak figyelemmel kell lennie diákjai kulturális hátterére a tanítási folyamat során, hanem reflektálnia, mérlegelnie kell saját oktatási tevékenysége során kitűzött céljaira, módszereire, viselkedésére, hogy mindez a tanulók által preferált tanulási környezettel szoros összhangban legyen.

A tanulásistílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki tanulóik tudásából és kulturális hátteréből eredő lehetőségeket a tanításban. A fenti kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, ahol a gyermekek különböző utakon keresztül tanulhatnak.

KULCSFOGALMAK: tanulási stílus: auditív, vizuális, motoros, intraperszonális, interperszonális, reflektív, impulzív • kulturális háttér • környezeti adaptáció • nyelv.

****

8. A kooperatív tanulás hatásai a tanulmányi teljesítményre és a csoportközi viszonyokra

Iskolarendszerünk történelmi hagyományainál fogva versenycentrikus, a versengésnek sokféle formája van jelen az oktatási folyamatban. A hagyományosan megszokott és széles körben alkalmazott oktatási módszerek jellegüknél fogva versenyre késztetnek, individuum-központúak, előnyben részesítik a többségi társadalom versenyközpontú értékrendszerét, szemben a kooperatív értékekkel. Pedig a túlzott iskolai versengés nem mindig a legmegfelelőbb hatású.

Az iskolai versenyhelyzeteknek megvan az a hátrányuk, hogy többnyire kevesen kerülnek ki győztesként az adott szituációból. Egy-egy osztályban fokozatosan kialakul a nyertesek, a jó tanulók rangsora, akiket a többiek nem kis mértékű féltékenységgel, irigységgel figyelhetnek, amikor a tanár figyelme rájuk irányul, míg a legrosszabb eredményt nyújtó diákok sorra kudarcokat halmoznak fel, mind kudarcosabbá válhatnak, s előbb-utóbb megerősödik vesztes pozíciójuk az osztályban. A másikkal való összedolgozás, a közös cél érdekében való összefogás inkább büntetett osztálytermi keretek között, mint általánosan elfogadott jelenség. Gyakran hallani, „ne súgj a másiknak", „ne less a padtársadról", „egyedül, segítség nélkül próbáld megoldani a feladatot", miközben a gyerekek önkéntelenül is titokban egymás segítségére sietnek a tanórán, hiszen a gyermekben a kooperatív magatartás éppúgy jelen van, mint a versengés iránti igény. Egyes gyermekeknek kétségtelenül hatékony és eredményes eljárás a versengésre késztetés, másoknak azonban inkább hátráltató tényező, mivel képességeik megfelelő kibontakoztatását, a kívánatos tantárgyi teljesítmény elérését teszi nehezebbé. Ez utóbbi csoportba tartoznak a valamilyen okból hátránynyal induló tanulók az osztályban, számukra a verseny további kudarcot jelent, ugyanis hiányos ismereteik, még kevésbé megszilárdult készségeik miatt aligha versenyezhetnek egyenlő eséllyel a többiekkel. A versengés a jól teljesítő, magasan motivált tanulóknak kedvez. „A gyengébbek, az alulteljesítők az erősen versengő közegben elveszítik érdeklődésüket az iskolai értékek iránt. A versengés lerombolhatja a középszintűek önbecsülését is, csökkenti erőfeszítéseiket, ezért nem bontakoztathatják ki képességeiket" – írja *Fülöp Márta*. (1997, 176.)

Figyelmet érdemelnek a kooperatív módszerek többek között a hátrányos helyzetű, speciális nevelési szükségletű, különböző etnikai csoportba tartozó, különböző kulturális háttérrel rendelkező diákok tanulmányi teljesítményének növelése, és heterogén társadalmat alkotó népesség különbö-

ző csoportjaiból származó gyerekek közötti társas kapcsolatainak javítása miatt is. A hátrányos helyzetű tanulók számára előnyösebbnek tűnik a kooperatív tanulás a versengés helyett, hiszen a kooperatív módszerek kiváló lehetőséget nyújtanak ezen tanulók iskolai teljesítményének növelése és társas kapcsolatainak javítása érdekében.

A kooperatív tanulási módszereknek sokféle formáját ismerik, használják világszerte a pedagógusok. Számos vizsgálat *(Slavin, 1991; Stahl* és *VanSticle, 1992; Vaughan, 2002)* bizonyítja a kooperatív tanulás jótékony hatását a tanulók iskolai teljesítményére, az önbecsülés alakulására, a szociális kompetenciák, a társas kapcsolatok fejlődésére, valamint a különböző etnikai csoportok és az eltérő rasszok irányában megmutatkozó előítéletek, sztereotípiák csökkenésére az iskoláskorú gyerekek körében. *Allport* (1977) az előítéletet vizsgálva mutatott rá, hogy a pozitív csoportközi viszonyok javítása három fontos szempont betartásával formálható a legsikeresebben: verseny helyett a kooperációt lehetővé tevő helyzetek megteremtésével, a csoporttagok számára egyenlő státusz biztosításával és a pozitív interdependencia, az egymástól való függéssel járó helyzetek kialakításával. Egyes oktatáskutatók, köztük *Sawyler* (1991) és *Slonim* (1991) arra mutatnak rá, hogy bizonyos etnikai kisebbségi csoportba tartozó diákok tanulási stílusához jobban illeszkednek a kooperatív módszerek, mint az individualitást előtérbe helyező tanulási eljárások. Az inkluzív, befogadó pedagógia képviselői (vö. *Halász, 2004*) is élénken szorgalmazzák a kooperatív módszerek alkalmazását a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. A sikeres integráció egyik alapfeltételeként jelenik meg a fogyatékkal élő tanulók többiekkel való együtt nevelésében a kooperatív módszerek használata, amelyek mind a speciális szükségletű gyermekek elfogadását, osztályon belüli helyzetének javítását, mind pedig tanulmányi eredményeik növelését célozza. A kooperatív tanulási technikák alkalmazása során az interperszonális tanulási stílussal rendelkező gyerekek is megfelelő lehetőséget kaphatnak az alkatukhoz, személyiségükhöz leginkább alkalmazkodó tanulás iskolai keretek között való kipróbálására, megvalósítására.

8.1. A kooperatív tanulás jellemzői

A kooperatív tanulás számos tekintetben más, mint az egyszerű csoportban vagy párokban végzett munka. *Tóth László* szavaival (é. n.) kifejezve, a munkacsoportban végzett tanulás célja nem egyszerűen az, hogy a tanulók – mint csoport – együtt csináljanak valamit, hanem hogy egymást támogatva tanuljanak. A kooperatív tanulás legfontosabbnak mondott jegyei *Horváth Attila* (1994), *Stahl* (1994) *és Kagan* (2001) alapján az alábbiakban foglalhatók össze:

Heterogén csoportösszetétel – nemek, etnikai hovatartozás és képességek tekintetében – fontos jellemzője a kooperatív tanulásnak. A kooperatív tanulás előnyei akkor használhatók ki a legjobban, ha maximálisan heterogén csoportról beszélhetünk az osztálytermi csoportmunkánál. Az egymásra való odafigyelés, a különböző etnikai csoportok, eltérő, jobb és kevésbé jó képességű, különböző teljesítményű gyerekek, fogyatékkal élő vagy gyengébben teljesítő tanulók irányában megmutatkozó előítéletek, sztereotípiák csökkenésére, a csoportközi, illetve etnikumközi viszonyok javulására akkor számíthatunk, ha vegyes összetételű csoportokat hozunk létre. Persze a heterogén csoportösszetétel önmagában nem elegendő a kívánatos csoportdinamika és a tanulmányi eredmények javulása szempontjából, össze kell kapcsolódnia a csoport tagjainak kölcsönös egymástól való függésével is.

A csoportfeladat sikeréhez megfelelő, *teljes körű tanári bevezetés* szükséges, amelynek során a pedagógusnak a sikeres munka érdekében a kooperatív munka megkezdése előtt tisztáznia kell a tervezéskor saját maga számára és az iskolában a tanulókkal is, hogy milyen készségek, képességek, milyen tárgyi tudás elérése lesz a cél, mi lesz a tanulói feladat. Világosan le kell írni, milyen anyagokkal, eszközökkel, technikákkal történik a fejlesztés, a gyerekeknek tudniuk kell, hogy milyen elvárások fogalmazódnak meg velük szemben, és hogyan fogja ellenőrizni, értékelni a munkát az oktató. A pedagógusnak felkészülése során át kell gondolnia továbbá azt is, hogy milyen felhasználható segédanyagok, eszközök, szakirodalom áll rendelkezésre, milyen csoportszervezési feladatai lesznek a kooperatív csoportmunka közben, milyen jellegű előzetes tudásuk van a gyerekeknek, amelyhez kapcsolódni lehet.

Pozitív interdependencia, azaz a kölcsönös függőség annyit jelent, hogy a csoport sikere a tagok közös erőfeszítésétől, együttes munkájától függ az egész csoport sikere, minden tag munkájának, tevékenységének függvénye. A csoport számára kiadott feladat nem végezhető el egyedül, csak akkor részesül az egész csoport jutalomban és elismerésben, ha minden diák részt vesz a feladat megoldásában. A csoporttagok közös érdeke egymás munkájának segítése, a kölcsönös segítség, a másikra való odafigyelés, a bajtársiasság. A kölcsönös függőség megkívánja a kooperációt a csoportban megvalósuló közös tevékenységre, az egymásra való odafigyelés képességét. Azaz a csoport az „együtt úszunk, vagy együtt süllyedünk" elv alapján működik, a gyerekek csak és csupán együttműködve érhetik el a kitűzött közös csoportcélt. A pozitív interdependencia több mint a feladat részekre osztása, és egyéni megoldása, meg kell találni az együttműködési lehetőségeket, amelynek során a gyengébb tanulóknak, a lassabban haladóknak is segíteni kell, és türelemmel szükséges fogadni a többieknek őket, hogy a csoport együtt járjon a közösen kitűzött cél megvalósítását jelentő úton. Ugyanis a kooperatív módszerek fontos kritériuma, hogy a feladatmegoldás végén mindenkinek ismernie kell a csoport számára kiadott anyag egészét, még akkor is, ha egy-egy tag csupán kis részét kapta meg a tanártól a megtanulandó feladatnak, a közös mun-

ka során a gyerekeknek egymást kell megtanítaniuk a kiadott anyagra, hiszen a feladatmegoldás végén bárki felszólítható, megkérhető a csoporttagok közül arra, hogy ismertesse a közösen megoldott feladat eredményeit a tanárnak, illetve a többi csoportnak. A jutalom, a teljesítmény értékelése nagyban függ attól, hogy a közös munka során mennyire voltak türelemmel, segítő szándékkal egymáshoz a diákok. Az egymástól való tanulás alapvető szerepet kap ebben a folyamatban, a közvetlen tanár-diák interakciós mintát felváltja a diák-diák közti tanulás, tanítás, egymásnak való segítségnyújtás.

- *Egyéni felelősség* a kooperatív csoportmunka során azt jelenti, hogy a csoport teljesítményéért, munkájáért az egyén is felelőssé tehető, a diákok közös tevékenysége, teljesítménye individuálisan is ellenőrizhető, értékelhető. A tanuló képességeinek fejlődése, iskolai teljesítménye egyénileg is mérhető, illetve mérésre kerül. A kooperatív tanulás része az egyéni elszámoltatás. A csoport sikere tehát minden tag részvételétől és erőfeszítésétől függ. A hagyományos csoportmunkában előfordulhat, hogy néhány résztvevő kiemelkedően dolgozik, míg mások pedig kihúzzák magukat a munkából. A kooperatív csoportban az egyéni felelősség beiktatásával ennek esélye minimálisra csökken, ugyanis mindenki számon kérhető az elvégzett közös feladattal kapcsolatosan, a tanulók közös érdeke tehát a jó csoportteljesítmény, az összedolgozásra való törekvés.
- *Közvetlen és párhuzamos interakciók* szintén különösen fontos elemei a kooperatív tanulásnak. A diákoknak a munka során lehetőségük nyílik közvetlen interakcióba lépni társaikkal. Míg a hagyományosan megszokott oktatási módszereket alkalmazó iskolákban általánosan jellemző, hogy egy-egy órán a tanár és a felszólított diák áll a középpontban, eközben a többi tanuló passzív szerepre kárhoztatik, addig a kooperatív tanulás mellett, a módszer jellegénél fogva, lehetőség van a tanulók kommunikációs alkalmainak, a párhuzamos interakciók számának növelésére, megsokszorozódására. A párhuzamos interakciók számának növekedése a tanulók aktivitásszintjének, figyelmének növekedésével jár együtt. Az aktív bekapcsolódást igénylő, személyes részvételt kívánó kooperatív tanulás pedig nagyobb hatékonyságú tanulási eredményekkel kecsegtet az oktatási folyamat résztvevői számára.
- *Egyenlő esély a részvételre, a sikerre.* Minden diáknak egyenlő mértékben van módja a tanulásra, képességei aktív kibontakoztatására, használatára. A hagyományos oktatás kérdés-feleletre épülő klasszikus, megszokott módszerei a jó, illetve a kiemelkedő képességű és a szorgalmas tanulóknak kedveznek. Hiszen, aki hamarabb tudja a választ a tanár kérdésére, és nem rest jelentkezni, valószínűleg elsőként kap esélyt a válasz ismertetésére az osztályban, így amíg a pedagógus és a felszólított diák között elkezdődik az interakció, addig az osztály többi tagja passzív megfigyelője lehet csupán az éppen zajló kommunikációs folyamatnak. A kooperatív tanulás során az osztálytermi interakcióba aktív részvételre nemcsak a kiváló képességű, az egyes problémákra a megfelelő választ hamarjában megadó diákoknak van esélyük, hanem valamennyi tanuló

előtt ott a lehetőség, hogy közvetlenül bekapcsolódjon és sikereket érjen el a tanulás folyamatában. Az egyenlő esély a részvételre azt is jelenti, hogy minden tanulónak hozzá is kell járulnia teljesítményével saját csoportjának sikeréhez, csoportjának eredményeihez. Tehát a jól teljesítő gyerekek mellett esélyt kapnak a gyengébben teljesítő tanulók is az aktív részvételre. A kooperatív technikák alkalmazása esetében a jól teljesítőket a jól teljesítőkkel, a középmezőnyben lévőket a hasonló módon teljesítőkkel, és a gyengébb tanulmányi eredményt elért gyerekeket a gyengébbekkel mérik össze, ily módon mindenki sikerhez juthat, nem csupán a legjobbak. A kooperatív tanulás alkalmazásával örömtelibb, feszültségmentesebb tanulási folyamat várható.

- *Pozitív szociális interakciók és viselkedés.* Amikor a diákoknak lehetőségük adódik együtt dolgozni a csoportban, egyúttal módjuk nyílik társas, szociális kompetenciáik alkalmazására, gyakorlására. A csoportban fejlődik az együttműködés képessége, konfliktusmegoldás, támogatás, egymás segítése, elfogadása, a másikra való odafigyelés és az empátia. A csoportban végzett tevékenység alkalmat ad a gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztésére, segíti a sokszínűség elfogadását, például a fiúk és a lányok között, a tanulók körében jellemző különböző képességek, etnikai csoportok, vallások, társadalmi rétegek, életmódok és stílusok tekintetében. *Aronson* (1995) kutatásai bizonyítják, hogy a csoportközi kapcsolatok fejlődéséhez, a fogyatékkal, sérüléssel élő, speciális szükséglettel rendelkező, visszahúzódó, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek elfogadásához nagyban hozzájárul a kooperatív tanulás. A tanár akkor irányítja jól a kooperatív tanulási csoportot, ha tisztázza a gyerekek előtt az elvárt magatartás- és viselkedésmódokat, nyilvánvalóvá teszi a diákok speciális szerepét a csoportban. A kooperatív tanulás megerősíti a gyengébb, az elesett segítését, a humánus, toleráns viselkedés fontosságát. Nem utolsó szempont az sem, hogy a szorongó tanulók fejlesztése szempontjából is kiváló, mert a megszokott versenyhelyzet szorítása helyett oldottabb légkört teremt, amellyel a szorongás csökken.
- *Megfelelő idő biztosítása a kooperatív tanulási feladat megoldására.* Minden tanulónak és csoportnak kellő időmennyiséget kell adni a kijelölt feladat elvégzésére. A kooperatív tanulás tehát hosszabb időtartamot igényel, nem egyszeri alkalmat jelent. Ha nincs elég idő a feladatra, a tanulás hatékonysága kevésbé lesz jellemző, és a várt hatás könnyen elmarad. Számos, a kooperatív tanulással együtt járó pozitívum csak akkor tud érvényesülni, ha biztosítjuk a kitűzött cél eléréséhez szükséges időt. Például *Stahl* (1994) megjegyzi, hogy a kooperatív tanulás iskolai teljesítményre, tanulmányi eredményre vonatkozó pozitív hatásai csak akkor mutatkoznak meg, ha a diákoknak négy vagy ennél több héten keresztül van módjuk és lehetőségük közös csoportmunkában tanulni. Hasonlóképpen a különböző etnikai csoportok, rasszok közötti csoportközi viszonyok javulása, barátságok kialakulása szintén akkor várható, ha minimálisan is több hetet töltenek együtt az eltérő kulturális hátterű tanulók a kooperatív tanulással. Az eltérő etnikai csoportokból származó gyere-

kek közötti barátságok akkor lesznek tartósak, ha a kooperatív tanulás is egy hosszabb folyamat eredménye, nem csupán alkalmi jellegű, ritkán bevetett módszerként jelenik meg az iskolai osztályteremben.

- *Nyilvános elismerés, jutalom* a közösen végzett munka közösség előtt történő értékelése, jutalmazása szintén elmaradhatatlan része a kooperatív tanulási módszerek alkalmazásának. A csoport sikere azonban csak akkor valósulhat meg, ha minden résztvevő hozzáteszi a maga részét a közös cél eléréséhez, egyéni felelősséget érez az eredmény lelkiismeretes megvalósításáért. A cél elérése a csoportmunkát irányító tanár által nyilvános elismerésben részesül. A csoport elismerése azon alapszik, hogy a csoporttagok egyéni teljesítménye meghaladta-e korábbi egyéni teljesítményszintjüket.
- *A csoporttevékenység lezáró értékeléssel*, visszacsatolással fejeződik be, amelynek során a tanárnak alkalmat kell adnia a tanulóknak a közös munkára való reagálásra, meg kell beszélniük, hogyan érték el az eredményt, hogyan s milyen módon dolgoztak a csoportban, milyen pozitív – esetleg negatív – viselkedés volt jellemző a csoportmunka folyamán, és érdemes átgondolniuk, megbeszélniük, mit tennének másként, hogy legközelebb a kooperáló csoport még sikeresebb legyen az együttes tanulás folyamatában.

8.2. A kooperatív tanulás fő típusai *(Slavin, 1990)*

- A *mozaikmódszert*, amely mára az egyik legismertebb csoportmódszernek számít az iskolai oktatásban, *Aronson* fejlesztette ki. Lényege szerint egy heterogén összetételű csoportban kölcsönös függőségi helyzetet alakítanak ki, a csoport közös feladatot kap, azonban minden tag számára a közösen megoldandó feladat csak egy része áll rendelkezésre. A csoportban minden tag elkezd a saját részével foglalkozni, majd a felkészülés után a különböző csoportokból az azonos részkérdéssel foglalkozó gyerekek kiválnak, és megbeszélik a többi csoportban ugyanazzal a témával foglalkozó gyerekekkel, hogy mire jutottak. Ezután visszatérnek saját csoportjukhoz, majd beszámolnak társaiknak saját anyagrészükből, az általuk feldolgozott részfeladatból. A tanulók akkor tudnak eredményt elérni, ha megtanulnak figyelni egymásra, ha mindenki megosztja a másikkal tudását, megtanítja a többiekkel a számára rendelkezésre álló információkat. Pl. egy híres zeneszerző életéből mindenki megkap egy részletet, a művész egész élete azonban csak úgy érthető meg, illetve oly módon érhető el a csoport számára, ha mindenki a saját részét hozzáteszi a többiekéhez, ha valamennyien átadják, megtanítják majd társaikkal a saját anyagrészüket. A cél, hogy a tanulási folyamat végére minden csoporttag rendelkezzen a teljes információval, ehhez azonban mindenkinek együtt kell működnie a másikkal.

A *szakértőcsoport* vagy *mozaik II.*, a mozaikmódszer egy továbbfejlesztett, újszerű változata, amelyben minden tanuló megkapja a teljes feldolgozandó anyagot, viszont más-más témát kapnak a gyerekek, ezekben kell a kooperatív csoport tagjainak „szakértővé" válniuk, miközben megvizsgálják egy-egy téma különböző vetületeit. (Pl. a csoport egyik tagja szakértője lesz a roma zenének, a másik gyerek az irodalomnak, a következő a néprajzi vonatkozásoknak, ismét más pedig a képzőművészet jeles alkotóit ismeri meg.) A szervezés ezután hasonló módon történik, mint az előző esetben. Vagyis a diák megkeresi az osztálytársak között azokat, akiknek ugyanazt a feladatot kellett kidolgozniuk, megbeszélik, közösen kidolgozzák a feladatot, majd miután kimunkálták a rájuk eső részt, visszatérnek saját csoportjukhoz, hogy megtanítsák társaiknak az új ismereteket.

STAD *(Student Teams Achivement Divisions)* magyarul *tanulói munkacsoportok – egyéni teljesítmény* elnevezésű módszer esetében a diákok négyfős csoportokat alkotnak, amelynek jellemzője a heterogenitás, nemek, képességek, illetve etnikai háttér tekintetében. A tanár bemutat, előad egy új anyagrészt a tanulók számára, majd a diákok csoportokban kezdenek dolgozni a feladaton, miközben megbizonyosodnak arról, hogy minden csoporttag elsajátította a lecke anyagát. Ehhez kölcsönösen segíteniük, kölcsönösen magyarázniuk, előadniuk, szemléltetniük kell egymásnak a feladott anyagot. Végül minden tanuló felkészültségét egyénileg felméri a pedagógus, azonban a kérdések megválaszolásához már nem vehetik igénybe társaik segítségét. A tanulók kérdésekre adott válaszát összevetik a diák eddig elért eredményeivel, megnézik, hogy elérte-e, illetve meghaladta-e az adott tanuló a korábbi teljesítményét, és a jelen teljesítményt ennek függvényében pontozzák, értékelik. Az egyes tanulók pontjai összegződnek csoportpontszámokká, és azok a csoportok, amelyek elértek egy standard szintet, jutalmat vagy igazolást kapnak. A STAD-módszer valamennyi tantárgyban alkalmazható, az általános iskolától egészen a felsőoktatásig egyaránt hasznosítható.

- TGT, vagy *Teams Games-Tournament*, csoportközi játékos vetélkedők hasonlóképpen, mint a STAD-módszer, tanári bemutatásra, tényanyagátadásra és tanulói csoporttevékenységre épül. Azonban míg az előző esetben kérdésekkel, felméréssel ellenőrizték az elsajátított tudást, ismeretanyagot és a képességek alkalmazásának szintjét, addig ebben az esetben heti megmérettetéssel, *játékos vetélkedővel* váltják fel a felméréseket, kérdéseket, miközben a diákok más csoportok tagjaival veszik fel a versenyt annak érdekében, hogy elért pontszámukkal hozzájáruljanak csoportjuk eredményeihez. A diákok háromtagú csoportokban mérik meg erejüket azok előtt, akik hasonló feladatot kaptak matematikából. A megmérettetésben az alacsony teljesítményű diákokat az alacsony teljesítményűekkel, a közepeseket a közepesekkel, a magas teljesítményűeket a magas teljesítményűekkel állítják szembe, ez biztosítja az egyenlő

esélyt a sikerre és a megmérettetés, a verseny tisztaságát. Ily módon minden tanuló sikert érhet el, függetlenül képességeinek szintjétől, illetve iskolai eredményeitől. Ugyanakkor mindenki egyforma pontszámot szerezhet saját csoportja számára, függetlenül attól, hogy melyik teljesítménycsoportba sorolható. Hasonlóan a STAD-módszerhez, a jól teljesítő csoport jutalmat, elismerést vagy bizonyítványt kap teljesítményéről.

- TAI – azaz a *Team Assisted Individualisation* – munkacsoporttal segített individualizáció, egy olyan eljárás, amely a matematikában és 3–6. osztályos vagy idősebb általános iskolás tanulók körében alkalmazható sikerrel. Bevezetéséhez négytagú, vegyes összetételű csoport szükséges, miközben az egyéni és a csoportmunka kombinációja zajlik. A gyerekeket eredményeik alapján sorba rendezik, majd a tanulók egyéni tempójuknak megfelelően, saját sebességük szerint haladva oldják meg a feladatokat. Általában a csoport tagjai különböző feladatok megoldásán tevékenykednek. A társak ellenőrzik egymás munkáját, segítenek egymásnak, felkészülve a kikérdezésre. Ekkor azonban már nem segíthetnek egymásnak a tanulók, azonban a pontozás, az ellenőrzés a diákok bevonásával valósul meg. A tanár hetente valamennyi csoporttag által megoldott feladategységek után jutalmat ad azoknak a csoportoknak, amelyek az előre rögzített pontszámot elérték. Extrapont jár a hibátlan, tökéletes dolgozatokért és a házi feladatokért. A csoport pontszáma az egyénileg szerzett pontszámokból áll össze, így minden csoporttagnak törekvése, hogy minél jobban teljesítsen, társainak segítsen, mert a csoport sikere, összpontszáma az egyéni teljesítményen keresztül fog növekedni.

- CIRC, *Cooperative Integrated Reading and Composition*, rált olvasás és fogalmazás, elemi osztályokban, írás-olvasás megtanítása során alkalmazható. Ennek alkalmazása során a diákokat csoportokba osztják, amelyeken belül párok dolgoznak együtt. Miközben a pedagógus az egyik olvasócsoporttal foglalkozik, a gyerekek a többi csoportban tanulópárjukkal tevékenykednek, közös feladatokat oldanak meg, például egymásnak olvasnak, az adott történetről összefoglaló szöveget írnak, a betűzést, a kiejtést, a helyesírást gyakorolják, egymás munkáját segítik, javítják, ellenőrzik, a feladatokat egymásnak magyarázzák stb. A módszer alkalmazása során a tanári oktatás után csoportfeladatok megoldása, gyakorlás következik, majd a csoport előértékelése, előzetes felmérése és végül az ellenőrző tesztelés. Addig nem kezdődik az elsajátított anyagnak a végső ellenőrzése, amíg mindenki be nem fejezte a feladat megoldását a csoportban. A csoport elismerést kap, amely valamennyi csoporttag közös olvasás-írás-fogalmazás teljesítményén alapszik.

- A *Johnsons-módszert* a Minnesotai Egyetem kutatói fejlesztették ki, amely 4-5 fős heterogén tanulócsoportban való feladatmegoldásra épül. A csoport egy feladatot közösen old meg, majd a jutalom, az értékelés a csoportproduktum milyenségén alapszik. Fontos eleme a csoporton be-

lüli rendszeres megbeszélés, vita, annak megbeszélése, hogyan dolgoznak együtt, és hogy dolgozhatnak még eredményesebben a csoport tagjai. A csoportépítés már a csoportfeladat megkezdése előtt hangsúlyt kap.

– *Group Investigation*, *csoportos kutatómunka* kifejlesztése az izraeli Tel Aviv-i Egyetem kutatóihoz kapcsolódik. A két–hat fő közötti csoportok kutatási feladatok megoldásán dolgoznak, miközben a csoportos tervezés, szervezés, vita, megbeszélés, a diákok közötti tapasztalatcsere adta előnyök kihasználása történik. A csoporton belül a feladatot résztémákra bontják, amelyeket a tanulók egyénileg tanulmányoznak, ezt követően közösen készülnek fel a csoportbeszámoló bemutatására. A csoportok egy-egy prezentációt készítenek, bemutatót vagy kiállítást tartanak, amelynek során az egész osztály előtt feltárják, ismertetik munkájuk eredményét. A csoportos kutatómunka során valamennyi csoporttag közreműködésével egy közös produktum születik meg. A csoport prezentációja a tanár koordinálásával valósul meg. A közös kutatómunka a feladat értékelésével zárul, amely az egyéni és a csoportteljesítményre egyaránt irányulhat.

– *Weigel-módszer*: *Weigel* (1975) a kooperatív tanulási módszerek kombinációját hozta létre, amikor etnikai szempontból trietnikus – azaz három különböző etnikai csoportot átölelő –: afroamerikai, mexikói amerikai és angol középiskolás diákok közreműködésével hozott létre tanulási teamet. Módszere magában foglalta a vita, az információgyűjtés és az anyag bemutatását heterogén csoportban. A feladat elvégzése után a csoportjutalom a csoportteljesítmény minőségén alapult.
(Zárójelben említjük meg, hogy a fent felsorolt kooperatív technikákon kívül számos más csoportos összedolgozást, kooperatív tevékenységet igénylő módszer áll rendelkezésre, amelyekből gazdag gyűjteményt találunk például *Kagan* (2001) Kooperatív tanulás című könyvében.)

8.3. A kooperatív tanulás hatásvizsgálatai

A különböző kooperatív tanulási módszereket világszerte alkalmazzák és kutatják, különösen népszerűek ezek a technikák a sokszínű, multikulturális társadalmáról ismert Amerikai Egyesült Államokban. Mára már vizsgálatok sokasága jelezte a kooperatív tanulás tanulói teljesítményre és a csoportközi viszonyokra gyakorolt pozitív hatását. Különösen a kisebbségi, színes bőrű és a többségi társadalomtól eltérő kultúrához tartozó diákok esetében és a fogyatékos tanulók oktatása terén mutattak ki ígéretes eredményeket a pedagógiai szakértők. A kooperatív tanulás hatékonyságát főként olyan pedagógiai környezetben kutatták, amelyekben fontosnak és

kívánatosnak tartják az integrált nevelést, a különböző képességű, kisebbségi és többségi csoporthoz tartozó, az átlagos és a speciális szükségletekkel, nevelési igényekkel rendelkező tanulók együttes nevelését, integrált oktatását, közös részvételét a tanulási folyamatban.

Slavin (1990) úgy találta, hogy a kooperatív tanulási csoportok hatékonyabb tanulási stratégiát jelentenek a színes bőrű diákok számára az iskolai teljesítményre nézve. Megállapította, hogy a színes bőrű diákok a kooperatív tanulást jobban kedvelik, mint fehér diáktársaik. Nem véletlen ez, hiszen a különböző kulturális háttérrel rendelkező diákok tanulási stílusának vizsgálatára vállalkozó szakértők (vö. *Banks, 2001; Slonim, 1991*) is megerősítik, hogy például mind az afroamerikai, mind pedig a spanyolajkú népességből származó diákok inkább kedvelik az együttműködésen alapuló tanulási helyzeteket, mint az individuális feladatmegoldást, a versenycentrikus tanulást. Kimutatták, hogy a különböző kulturális hátterű, eltérő kulturális csoporthoz tartozó diákok eltérő tanulási stílust preferálnak. Vannak, akik az egyéni, míg mások a kooperatív technikák útján képesek jobb eredményt elérni a tanulási folyamatban. Az interperszonális típusú tanulók szívesen vesznek részt csoport- és pármunkában, jól teljesítenek a különböző csoportfeladatokban, a kooperatív tanulás jelentős mértékben hozzásegítheti őket tanulmányi teljesítményük, iskolai sikerességük javulásához.

Vaughan (2002) a Slavin-féle STAD *(Stuent Teams Achivement Division)* kooperatív tanulási módszer hatásvizsgálatát végezte el különböző kultúrákból származó, színes bőrű, ötödik osztályos diákok körében. A kiválasztott tanulók között heterogén csoportot hoztak létre képességek, nemek és etnikai hovatartozás tekintetében. Vaughan arra volt kíváncsi, hogy a kooperatív tanulás hogyan befolyásolja a diákok matematika területén mutatott teljesítményét és a matematika iránti viszonyulását. A vizsgálatba bevont tanulók egy szemeszteren keresztül kooperatív tanulási módszerek segítségével dolgoztak az iskolában. A gyerekek körében a vizsgálatot megelőzően és azt befejezve tesztet vettek fel, majd az adatokat elemezték, ebből pedig kiderült, hogy statisztikailag szignifikáns különbség mutatható ki mind a tanulási teljesítmények javulása terén, mind pedig a matematikához való viszony tekintetében a kooperatív tanulási módszerrel oktatott diákok körében. A kooperatív tanulás pozitív módon befolyásolta a résztvevőknél az iskolai teljesítményt és a matematika tantárgyhoz való viszonyt is a színes bőrű gyerekek körében.

Aronson (1995) az általa kifejlesztett mozaikmódszer hatásait vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a mozaikmódszerrel oktatott gyerekek jobban kedvelik egymást, jobban érzik magukat az iskolában, és pozitívabb önértékelésre tesznek szert, mint a hagyományos módszerrel oktatott iskolatársaik. Megállapította, hogy a mozaikmódszer következtében nőtt a rokonszenv a különböző rasszokhoz, etnikai csoportokhoz tartozó diákok között, illetve nőtt az elfogadás szintje a fogyatékkal élő tanulókkal szemben is. Az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekeket vizsgálva iskolai teljesítményük csaknem egy jeggyel lett jobb a kísérleti osztályokban, mint a

hagyományos módszerrel tanított kisebbségi tanulók körében. A mozaikmódszer további hozadéka az empátia, a másik helyzetébe való beleélés képességének fejlődése, a csoportban tanuló diákok körében. Aronson, módszerét bemutatva, leír egy iskolai példát, amelyben az osztály tagjai kirekesztettek maguk közül egy angol nyelvet kevésbé jól beszélő, spanyol anyanyelvű, gyengén teljesítő diákot. A gyereket hiányos tudása miatt többen kicsúfolták, nem vették komolyan az osztályban, a többség gyenge képességűnek könyvelte el, miközben nem szívesen barátkoztak vele társai. A tanár szinte már nem is merte felszólítani, felelésre kihívni az osztályban, mert így akarta elkerülni a tanuló további kicsúfolását, megszégyenülését a többiek előtt. Így a gyengén teljesítő gyermek fokozatosan, észrevétlenül kirekesztődött az osztályban. A mozaikmódszert bevezetve azonban fokozatosan, szinte észrevétlenül megváltozott a diák helyzete. A kooperatív csoport tagjai a kölcsönös függés következtében rákényszerültek arra, hogy figyeljenek a másikra, és segítsenek neki, hiszen a csoport sikere és eredménye minden tag erőfeszítésétől függött. Ennek hatására egyre nagyobb toleranciával, tapintattal, odafigyeléssel, türelemmel és empátiával fordultak az eddig kirekesztett osztálytársuk felé társai, aki hamarosan elkezdett fejlődni, önbizalma egyre inkább nőni kezdett, miközben tanulmányi eredményei is mind jobbak lettek, majd fokozatosan teljes értékű, elfogadott tagjává vált a csoportnak. A tanuló elfogadását nagyban segítette az együttműködésre késztető csoportmódszer alkalmazása. Kooperatív eljárás nélkül a versenycentrikus osztályban továbbra is peremhelyzetű maradt volna a tanuló, miközben meglévő tanulási motivációja is mindinkább csökkent volna (és szinte önmagát beteljesítő jóslat módjára e folyamat lassan elvezetne oda, hogy előbb-utóbb a tanuló maga is elhinné, hogy ő csak ennyire képes, helyzete megváltoztathatatlan az osztályban).

Ehhez hasonló eredmények születtek *Johnson* (1979) és munkatársainak vizsgálatában, ahol azonban egy mesterségesen létrehozott tanulási szituációban a fogyatékkal élő és nem fogyatékos gyerekek kapcsolatára, a köztük kialakuló interakciók gyakoriságára nézve vizsgálták meg a kooperatív módszerek hatásait. Három csoportba osztották a tanulókat, az egyikben kooperatív feladatot kellett megoldani, a másikban individuális jellegű volt a problémamegoldás, a harmadikban pedig a diákokat teljesen szabadon hagyták, a tanulók nem kaptak semmilyen speciális utasítást munkájukhoz. A fogyatékkal élő diákok felé a kooperatív csoportban irányult a legtöbb pozitív interakció a nem fogyatékkal élő gyerekek részéről. A közös célok megfogalmazása, kooperációra alkalmas feltételek megteremtése nyomán a gyerekek pozitívabban és gyakrabban fordultak speciális szükségletekkel rendelkező társaik felé, mint amikor szabadon hagyták őket, vagy amikor egyéni feladatok megoldására került sor.

Zeigler (1981) szintén a mozaikmódszert vizsgálva úgy találta, hogy több etnikumközi barátság született a mozaikmódszerrel oktatott osztályokban, mint a hagyományos frontális foglalkozás keretei közt működő kontrollcsoportban. A módszert tíz hétig alkalmazták a kiválasztott vizsgálati cso-

portban, és az eredmény mind az alkalmi barátságokban, mind pedig a közeli barátságokban pozitív módon megmutatkozott a gyerekek körében.

Weigel (1975) trietnikus csoportban, mexikói-amerikai, afroamerikai és angol diákok között létrejött csoportmunka eredményeit elemezte. A vizsgálata jelezte, hogy a kooperatív tanulás hatására csökkennek a tanulók közti interetnikus konfliktusok, és a kooperatív módszereknek pozitív hatása volt megfigyelhető a fehér diákok mexikói-amerikaiak felé megmutatkozó viszonyulásában, azonban nem találtak javulást az afroamerikai és a mexikói-amerikai tanulók, valamint a fehér és az afroamerikai diákok közötti attitűdökre nézve.

Más vizsgálatok, így *Johnson* és *Johnson* (1981) kutatása arra mutat rá, hogy több rasszközi interakció figyelhető meg a kooperatív tanulással oktatott fehér és afroamerikai diákok között az osztályteremben és a szabadidőben egyaránt, mint az egyének közti versenyt preferáló, hagyományos módszerekkel oktatott iskolai osztályokban. A kooperáció tehát pozitívan hat a barátságok alakulására is. *Hansell* és *Slavin* (1981) kiválasztott 424 7–8. osztályos tanulót, majd véletlenszerűen csoportba sorolták őket, egyesek a kooperatív tanulást jelentő STAD-csoportba kerültek, mások a kontrollcsoport tagjai lettek tíz héten keresztül. A vizsgálatban a barátságok alakulását figyelték meg, a felvett tesztek eredményei szerint a kooperatív (STAD) technikának köszönhetően a baráti kapcsolatok számának növekedése volt tapasztalható, mind a kölcsönös, mind pedig a közeli baráti választások számának emelkedése volt jellemző a vizsgálatba bevont kooperatív technikákkal dolgozó gyerekek között.

A fent említett tanulmányok és vizsgálati eredmények egyértelműen jelzik, ha a különböző kulturális háttérrel rendelkező, különböző etnikai csoportba tartozó diákokat etnikailag vegyes csoportot képezve kooperatív tanulásnak vetjük alá, megnő az etnikai csoportok közötti baráti választások és a csoportközi interakciók száma a csoport tagjai között. A fentiekből látható, hogy a kooperatív tanulási módszerek hatékonyságának vizsgálatára vállalkozó oktatáskutatók számos alkalommal alátámasztották, az együttműködés hatására a különböző kulturális és etnikai csoporthoz tartozó diákok tanulmányi teljesítményére tett pozitív változást, miközben az egyes etnikai csoportokhoz tartozó diákok közötti kapcsolat, a szociális kompetenciák alakulása is jó irányban változott. A kooperatív tanulás pozitívumai azonban az eltérő etnikai hátterű csoportból származó gyerekekre gyakorolt hatáson túl a fogyatékkal élő tanulók iskolai, osztálytermi beilleszkedésének segítésében, az inklúzív nevelésében is eredményekkel kecsegtetnek.

8.4. Tanulópárok

A különböző csoportmódszerek mellett említést érdemelnek a párban megoldott feladatok, a tanulópárok, a tutori oktatás tanulmányi teljesítményre és a társas kapcsolatokra gyakorolt pozitív értekei is. A hazai oktatási rendszerben a *tanulópár* fogalma régóta ismert, a jó teljesítményű tanuló segítő tevékenységére építő pármunka, a jó tanuló gyengébb eredményeket elért diákkal való közös munkája már évtizedekkel ezelőtt is gyakran használt eljárása volt az iskolai munkának.

A *Tutortanítás* továbbmegy az egyszerű tanulópároknál megszokott feladatmegoldásnál, amelynek egyik lehetséges változatát *Bashian* dolgozta ki. (Idézi *N. Kollár, 2004, 344.*) A programba önként jelentkező jó tanulókat kértek fel gyengébben teljesítő fiatalabb társaik iskolai tanulmányainak javításában való közreműködésre, korrepetálásra. Az elsődleges kiválasztás után a jól teljesítő diákokat iskolapszichológusok készítették fel a gyengébb, lemaradóbb társuk megfelelő oktatására, segítésére. Mielőtt megkezdték volna a közös munkát, tanulásmódszertan és kommunikációs készségek fejlesztése történt a tutorok számára. Majd a felsőbb éves diákok hetente többször foglalkoztak az olvasási, számolási, helyesírási nehézségekkel küzdő alsóéves társaikkal. Közben esetmegbeszélő csoportokban feldolgozták a tanítás során felmerült nehézségeket és problémákat. A közös tanulás hatására nem csupán a gyengébb tanuló eredményei javultak, hanem pozitív változás volt megfigyelhető a tutor tanulmányi eredményeiben is, a tantárgyi fejlődésen túl személyiségbeli változások is megfigyelhetőek voltak. A tutortanulás hatására javult a tanulók önértékelése és saját osztályukban elfoglalt társas helyzete, miközben csökkent a lemaradó, magatartási problémák miatt az iskolapszichológusnál jelentkező diákok száma. A fentiekből jól látható, hogy a tanulók igen értékes oktatói, segítői, mentori feladatok ellátására képesek, a párban és a csoportban megvalósuló munka remek kiegészítője a tanár által direkt módon irányított osztálytermi tevékenységeknek.

Noha a kooperatív technikák még kevésbé elterjedtek hazánkban, az elkövetkező időben várhatóan nőni fog azon oktatási intézmények száma, amelyek egyre gyakrabban és mind szívesebben használják munkájuk során a nyelvi, etnikai kisebbségi csoportba tartozó, a fogyatékkal élő tanulók eredményes fejlesztése, tanulmányi sikerességük növelése érdekében ezeket a módszereket. Nem elhanyagolható egy másik szempont sem, nevezetesen a gazdaságban, az iparban, a különböző cégeknél, multinacionális vállalatoknál és a tudományos életben is mind fontosabb az együttműködésre, kooperációra képes, a különböző etnikai, kulturális hátterű csoportokból származó emberek együtt dolgozása, a csoportos problémamegoldás, projektek közös, kollektív bölcsességen alapuló megvalósítása. A felgyorsult, modern világban a munkahelyeken egyre fontosabb kívánalomnak számít a csoportban való munka, egy-egy feladat együttműködésre

épülő, közös megoldása. Az élénk gazdasági versenyben az összedolgozásra való képesség, szociális kompetenciák mind nagyobb értéket képviselnek, ezért előnyös, ha a fiatalok nem csupán első munkahelyükön találkoznak először kooperatív feladatokkal, hanem az iskolai tanulmányaik során már idejekorán megszokják mindezt, a versengés kihívásai mellett az iskolában az együttműködés szépségeit is mind gyakrabban megtapasztalják.

KULCSFOGALMAK: versenyhelyzet • kooperatív tanulás • szociális kompetenciák • tolerancia • társas elfogadás • pozitív interdependencia • mozaik-módszer • STAD • TGT • TAI • CIRC • Johnson-módszer • csoportos kutatómunka • tanulópárok • tutortanítás.

****

9. A média rejtett multikulturális nevelő hatása[1]

A média közvetítette tartalom számos vonatkozásban a társadalom multikulturális sokszínűségéről szóló üzenet. A nemekről, különböző etnikai, vallási, politikai, társadalmi, gazdasági csoportokról szóló televíziós, rádiós és az írott sajtón keresztül átadott információ korántsem mentes sztereotípiáktól és torzításoktól, miközben a médiaüzenetek formálják tanulóink értékrendjét, gondolkodását, világképét, a társadalmi sokszínűségről való felfogásukat.

Az iskola küldetésénél, ráruházott hivatalos feladatánál fogva nagy szerepet vállal a felnövekvő nemzedék nevelésében, azonban nem egyedüli, monopolikus szerepet lát el e feladat teljesítése során. A gyerekek az iskolán kívül számos dolgot megtanulnak elsődleges szocializációs közösségükben, a családban, valamint az életkor előrehaladtával a család és az iskola mellett fokozatosan egyre nagyobb szerepet kap a kortárscsoportokban, a különböző iskolán kívüli rendezvényeken, szakkörökön, tanfolyamokon és a tömegkommunikációs eszközökön keresztüli tanulás. A média mára visszavonhatatlanul bevonult életünkbe, ma már szinte minden háztartás része a televízió, a rádiókészülék, sok családban megtalálható a videolejátszó, a DVD, és világszerte egyre inkább terjed, különösen a fiatal korosztály körében, az internet napi használata is. A média közvetítette szociális tanulás számos vonatkozásban multikulturális tanulási folyamat. Hiszen a média, annak különböző megjelenési formáival – televízió, rádió, újságok és az internet – nyílt és rejtett mondanivalót hordoz, üzenetet közvetít a társadalmi sokszínűségről, beleértve a különböző rasszokat, kulturális, etnikai, vallási, politikai, nyelvi, társadalmi, foglalkozási, gazdasági csoportokat és nemeket. A média segítségével éppúgy, mint a többi szocializáló közeg által, gyerekek tanulnak, bővül szókincsük, azonosulási mintákat, modelleket látnak, megtanulnak valamit saját csoportjukról, valamint a többi társadalmi, etnikai, kulturális csoportról. A multikulturális tanulás – szociális tanulás, amelynek fontos eleme a média, és amelynek rendkívül nagy szerepe van a társadalmi sokszínűség megjelenítésében, bemutatásában, az emberek kisebbségekről alkotott képének formálásában. A média információkat szolgáltat a különböző etnikai csoportok életéről, például távoli kultúrák megismerése sokaknak csak ily módon, közvetetten válik lehetővé. Egyrészt az etnikai csoportok megjelenhetnek kuriózumként, egy messzi kultúra, egy távoli földrajzi terület és szokásvilág ré-

[1] A média rejtett multikulturális nevelő hatása. *Fejlesztő Pedagógia*, 2005. 2–3. sz. 113–119.

szeként, másrészt bemutatásra kerülhetnek saját közvetlen környezetünk, hazánk tagjaiként, helyi környezetünkben élő szereplőkként is. A média által sugallt kép és üzenet formálja a közönség, és köztük az utánzásra legfogékonyabbak, a gyerekek, a fiatalkorúak etnikai, kulturális, nyelvi, vallási csoportokról alkotott képét, alakítója a csoportközi viszonyoknak, hiedelmeknek, sztereotípiáknak, hozzájárul egy-egy társadalmi, etnikai, kulturális csoport megértéséhez vagy elutasításához, alapja lehet a közgondolkodás formálásának, előítéletek vagy netán rémhírek terjedésének is. A média segít egésszé szervezni a multikulturális tudást és információt. Elképzeléseket terjeszt a társadalmi sokszínűségről, valós és fiktív képekkel operál. Az etnikai csoportokról, nemekről, fogyatékkal élő emberekről szóló tudásfelépítés folyamata egyrészt a személyes identitás fejlesztését, alakítását is jelenti, másrészt befolyásolja a közösségi normákat, elvárásokat, reményeket, félelmeket a társadalom különböző csoportjairól, a társadalomban lévő sokszínűségről. Alakítja értékrendünket, attitűdjeinket, közvetítése legyen akár korrekt vagy inkorrekt, valósághű vagy attól messze elrugaszkodó. A média multikulturális nevelő hatása megjelenik a napi hírekben, a szórakoztató műsorokban, rádióprogramokban és újságcikkekben és az interneten is. A média észrevétlenül is a multikulturális, interetnikus, csoportközi tudás, hiedelmek építője, attitűdök, észlelések direkt és indirekt formálója. A média által közvetített multikulturális tartalmak rejtetten hatnak, a gyermek a tanulás folyamata során elraktározza a médiából szerzett információkat, képeket, majd később aktivizálódik a megszerzett ismeret. Miközben a média közvetít, a fogadó oldalon a gyerekek, fiatalok és a társadalom felnőtt tagjai résztvevőivé válnak a társadalmi sokszínűségről szerzett tudásépítés, tudáskonstruálás folyamatának. A néző, olvasó, rádióhallgató eddig megszerzett ismereteihez illeszti az új információt, meglévő sémáihoz kapcsolja új ismereteit, miközben a képbe bele nem illőt többnyire negligálja.

9.1. Az etnikai kisebbségek megjelenése a médiában

A filmekben és a reklámokban bemutatott idealizált világ gyakran igen távol áll a valóságtól. *Gerbner*, a sokak által jól ismert médiakutató mutatott rá arra, hogy a médiaközlések mögött rejtett rendezőelvek húzódnak meg, amelyek következtében a valóság mellett létrejön egy másik, torz, a valóságtól messze eltérő világ. Bár a nézők nagyon gyakran reálisnak vélik a tömegkommunikációs eszközök által közvetített tartalmakat, még akkor is, ha igen messze áll a valóságtól. A média kisebbségekről alkotott képe korántsem reális, a valósággal egyező. A torzítás erősen él a kisebbségi csoportok médiában való megjelenítése során. Számos vizsgálat kimutatta, hogy az etnikai csoportok többnyire alulreprezentáltak a médiában és megtévesztően, a valóságos helyzetüktől eltérően torz megvilágításban jelennek

meg a médiafogyasztók előtt. A fehérek többnyire pozitív szerepekben láthatók a médiában – kedves, gazdag, iskolázott emberek, vezető szerepben. Addig ezzel ellentétben az etnikai kisebbségi csoportok, a színes bőrű emberek jóval ritkábban jelennek meg a képernyőn és a lapok hasábjain, ha megtalálhatók egyáltalán, negatív, ill. korlátozott szerepekben találhatók a tömegkommunikációs eszközökben – kevésbé hatékony szerepekben ábrázolva, bűnözőkként, kevésbé intelligens emberekként, szegényekként ábrázolva láthatjuk őket. Többnyire sematikus, sztereotipizált képben tűnnek fel a televízió képernyőjén, az újságok hasábjain, a rádiót hallgatva előttünk. *Csepeli György* (1997) kiemeli, hogy a kisebbségek előszeretettel nyernek bemutatást jellegzetesen értékhiányos helyzetekben.

A legnagyobb hazai etnikai kisebbség médiaképét jól illusztrálja *Hegedűs T. András* írása, amely a sajtó romaképét elemezte *(Hegedűs, 1989)*. A fent említett kutató munkatársaival együtt 232 db cikket elemzett, amely nem kis tanulsággal szolgál. A vizsgált újságcikkekből kiderül, hogy a cigányság többnyire szociális problémaként, halmozottan hátrányos helyzetű, peremre került, kriminalitásra hajló népcsoportként jelenik meg az újságolvasók előtt a sajtóban. Másrészt viszont kivételként ott áll a roma művész mint kuriózum megjelenítése is. Az újságcikkek tartalomelemzése nyomán kiderült, hogy magas a problémákról szóló cikkek száma, és sok a rejtetten cigányellenességet sugalló írás. A cikkek egy része gyermetegnek állítja be a romákat. A roma gyerekek megjelenése a cikkekben legtöbbször iskolai problémák, a tanulási nehézségek, a hátrányos helyzet, a veszélyeztetettség kapcsán figyelhető meg. A gyerekeket gyakran kisegítő iskolásként, rossz tanulóként, nyelvi nehézségekkel, szocializációs hiányokkal írják le. Egyáltalán nem jelenik meg a roma gyermek mint játszó gyermek, vagy mint egyszerűen csak tanuló gyermek, csupán mint rossz tanuló, kisegítő iskolás, problémával küzdő, sikertelen gyerekekről írnak a lapok. Magatartásukat leginkább lopással, iskolai hiányzásokkal, erőszakossággal, rendetlenséggel párosítva ismerjük meg a hírekből. A cigányság képe egyértelműen negatív módon jelenik meg a sajtóban, gyakori az iskolázatlanság említése, így lassan elhisszük, hogy olyan roma ember szinte nem is létezik, aki tanult, iskolázott, normál életvitelű, józan erkölcsű volna. A romákról kialakult sajtóképben egyetlen pozitív elem van, ez pedig a zene, a művészet világa, amelyről csak pozitív jelzőkkel írnak a lapok, mintha a romák más pozitív szerepben már elképzelhetetlenek is lennének a társadalomban. Sikeres romákról ritkaságszámba megy tudósítást találni, azonban annál többször valamilyen konfliktus-, problémahelyzet részeként ábrázolják őket. Megállapítható, hogy a romák képe a sajtóban erősen sztereotipizált, negatív jelzőkkel leírt, ugyanakkor bemutatásuk erősen homogenizált csoportként kezeli a cigányságot. Hasonló megállapításokra utal *Prónai* (2004), amikor Rao és Casimir munkájára hivatkozik, amelyben a fenti szerzők német nyelvű általános enciklopédiákban elemezték a „*Zigeuner*" címszót, és azt találták, hogy a romákat valamennyi esetben egy fejlődésben rendkívül visszamaradt gyerekként festették le a német enciklopédiák.

Bernáth Gábor (2000) rámutat, hogy a többségi és a roma lapok mást helyeznek fókuszpontjukba, míg a többségi lapok a romákat kifejezetten konfliktusos helyzetben ábrázolják, addig a konfliktusos helyzetek mennyisége jóval ritkább a kisebbségi lapokban, amelyek jóval gyakrabban adnak helyet a roma kulturális értékek bemutatásának.

Ennek a negatív, félrevezető képnek a meggyökeresedése azért jelent nagy gondot, mert fokozatosan beépül az olvasók köztudatába, úgy értékeli az olvasottakat, mintha a valóság hű képe lenne, mintha a romák csak negatív jelzőkkel lennének leírhatók, így pozitív módon már nem is gondolunk rájuk, nem is hisszük, hogy vannak köztük tanult, értelmiségi, munkájukat becsületesen végző, tisztességes emberek is.

A sajtó tehát rejtetten üzenetet közvetít, értékeket propagál, amely nem egy esetben akár az írók szándékától függetlenül is meglehetősen félrevezető, torz és igen gyakran egyoldalú. Korántse gondoljuk azt, hogy az etnikai csoportokról való torz információközvetítés, negatív kép közvetítése csak hazánkban jellemző, tőlünk fejlettebb világ más tájain is jócskán előfordul. Így példának okáért megemlíthetjük azokat az amerikai, kanadai vizsgálatokat *(Mantani, 2001; Gardner, 1998)* és leírásokat *(Aronson, 1995)*, amelyek szintén hasonló jelenségről számoltak be. *Miller és Prince* (1994) vizsgálata, amely a hat legfontosabb kanadai újság képeinek, fotókkal illusztrált híradásainak elemzésére irányult, megállapította, hogy a fotóval illusztrált hírek kevesebb mint egyötöde jelenít meg etnikai kisebbségeket, és ezek közül a képek közül 36% sportoló atléták fényképe volt.

Médiakutatók jelzik, hogy a kisebbségek marginalizációja a médiában nagyban hozzájárul társadalmi peremhelyzetük megerősödéséhez, ugyanakkor azt a képet kelti, mintha nem vagy alig lennének jelen kisebbségi csoportok a társadalomban. A valóságban sokszínű társadalom kevésbé heterogén képe él a televízió világában, a rádió, az újságok közönsége előtt. Az alulreprezentáltság jellemző például a hazánkban élő többezres kínai bevándorló populációval kapcsolatban is, hiszen a televízió, a rádió és a lapok alig tesznek említést róluk, így a közvélemény legfeljebb a kínai piac vagy a kínai éttermek kapcsán kap tájékoztatást róluk. Kevesen tudják a többségi lakosok közül, hogy a magyarországi kínaiaknak saját kínai újságjuk van és kínai iskolák szintén léteznek a fővárosban.

A média torzító hatásait jelzi az alábbi eset: 1988–89-ben Vancouverben a hírekben nagy figyelmet szenteltek egy fiatal gang tagjai között eluralkodó garázda cselekményeknek. A hírek a nézőt és az olvasót számos téves benyomással látták el. A hír arról szólt, hogy csak ázsiaiak tartoznak a fiatalokból álló banda tagjai közé, bevándorló fiatalok nagy arányban vannak a gang tagjai körében, és hogy az egész lakosság biztonsága veszélyben van. A valóságban azonban a fiatal népesség aránya, ráadásul a bevándorló ázsiai népességé a bandatagok körében rendkívül kis számban volt jellemző, ázsiai csak egy volt a bandába bevont tagok között, és a bűntett áldozatai is jórészt a cselekmény hátterében álló előkészítő tagok közül kerültek ki.

Aronson (1995) megemlíti, hogy az USA-ban a sajtó egészen sokáig megnevezte bűnügyi híreknél az elkövető etnikai csoportját, hovatartozását, ha színes bőrű volt az illető, azonban ha netán fehérek követték el a bűncselekményt, arra már nem tért ki a televíziós kommunikátor.

Az ilyen jellegű prezentálás nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a színes bőrű lakosságról torz kép alakuljon ki a többségi társadalomban. Az afroamerikaiakat csak sztereotíp szerepekben mutatták be a televízióban, pl. rappénekesként, táncosként, sportolóként, távfutóként. A kisebbségek tagjai ritkán jelennek meg reklámok szereplőiként, hirdetésekben vagy tv-bemondóként. A spanyolajkú dél-amerikai lakosságot az USA médiumai gyakran illegális bevándorlóként emlegetik. Így fokozatosan megszilárdul egy-egy kisebbségi csoport erősen sztereotip képe, az afroamerikaiak bűnözők, kevésbé tanultak, de azért jó ritmusérzékűek, míg a spanyolajkúak pedig illegális bevándorlók. A torz és félrevezető kisebbségábrázolás, a gyakori ismétlés hatására hajlamosabbak leszünk elhinni, igaznak venni a médián keresztül közvetített megtévesztő, a valóságos világot elferdítve ábrázoló képeket.

A *MediaWatch* 1994-es monitoringvizsgálata, amelyet *Mantani* (2001) mutat be, arra volt kíváncsi, hogy a kanadai szórakoztató programokban, a Kanadában készült sorozatokban miként jelennek meg az etnikai csoportok, ezen belül is külön figyelték a nem fehér nők bemutatását a televízióban. A vizsgálat arra az eredményre jutott, hogy a női szereplők 4%-a, míg a férfi szereplők 12%-a származott különböző kisebbségi etnikai csoportból. A médiában a kulturális csoportok alulreprezentáltsága azt sugallja, mintha nem is lennének jelen a társadalomban a kisebbségek, mintha nem is léteznének. Kevés az interetnikus kapcsolat bemutatása, ha mégis, akkor többnyire a problémákra fókuszál. Mindez azt sugallja, mintha nem is lehetne békés, normális, kiegyensúlyozott kapcsolatot kiépíteni és fenntartani a különböző népcsoportok és rasszok között.

A médiában megjelenő egyenlőtlenség fokozhatja a különbségeket, de pozitív módon is befolyásolhatja a kisebbségekről alkotott képet. Például a Sesame Street című műsor hatására a fehér gyerekek pozitívabban ítélték meg a színes bőrűeket, mint a műsor megtekintése előtt, korábban.

Gardner (1998) ismertet egy tanulmányt, amely a gyerekek médiában megjelenő, rasszokra és társadalmi és etnikai csoportokra vonatkozó észlelését elemezte. Nevezett vizsgálatban 1200, 10–17 év közötti gyermek – ázsiai, latin-amerikai, fehér és afroamerikai fiatalkorú – kikérdezésére került sor. Valamennyi etnikai csoportba tartozó gyermek úgy látta, hogy a televíziós hírekben az afroamerikaiak és a latin-amerikaiak negatívabban jelennek meg, mint a fehérek és az ázsiaiak – különösen, ha a hírek fiatalokról szóltak. Észrevehető, hogy az utóbbi időben gyakoribbá vált a kisebbségek ábrázolása a médiában, azonban koránt sincs itt még az ünneplés ideje, ugyanis a média sokszor negatív tartalommal, egyoldalúan ad hírt róluk továbbra is. Igaz ugyan, hogy nőtt a kisebbségi csoportokról szóló hírek száma, és nincs olyan nap, hogy ne olvashatnánk róluk a lapokban, és a televízió is egyre gyakrabban szól társadalmunk különböző etnikai

csoportjairól, azonban ha jól belegondolunk a magyar nyelvű televíziós csatornák közvetítette programokból, műsorokból hiányoznak a roma származású televíziós bemondók, színészek, televíziós szereplők, riporterek – kivéve a romáknak szóló magazinokat. De nem igazán lehet olyan reklámot sem említeni, amelyben egy szép roma lánnyal propagálnának egy-egy eladásra szánt terméket.

9.2. A nemek megjelenése a médiában

A média nem csupán az etnikai kisebbségeket jeleníti meg torz szerepben és alulreprezentált módon, valamint ellentmondásosan, hanem a férfi-, női szerepeket is torzítva ábrázolja, ezzel nagy hatást gyakorolva a gyerekek, illetve a médiafogyasztók nemekről kialakított képére, nemi szerepviselkedésére. *Gebner* médiamegfigyelései nyomán mutatott rá arra, hogy a televízióban háromszor annyi a férfi szereplő, mint a nő. *Aronson* (1995) kifejti, a televízióban a férfiak erős, izmos, jóképű, kompetens szereplői a fizetett hirdetéseknek, reklámanyagoknak, míg a nők többnyire passzív szereplőként, végrehajtóként láthatók, bájos szereplők, többnyire anya-, feleség- és háziasszonyszerepben, akik testi szépségükkel tűnnek ki valamely hatalommal, kompetenciával rendelkező férfi oldalán. Igaz ugyan, hogy növekszik azon műsorok száma, amelyekben a nőket valósághűen ábrázolják, azonban még ma is ritkábban mutatják be őket dolgozó nőként, vezető beosztásban, s ha dolgoznak, jórészt fiatalabbnak tűnnek, mint férfi kollégáik.

A nemek egyensúlya még a híradókban sem teljesen kiegyenlített. *Endrényi Balázs* (2000) érdekes megfigyelést végzett, amelynek keretében egy hazai közszolgálati és egy kereskedelmi csatorna, valamint egy népszerű amerikai kereskedelmi televízió híradóinak tartalomelemzése során vette szemügyre a nemek megjelenését a műsorvezetők, a riporterek és a hírműsorban megszólaltatott szereplők vonatkozásában. Kiderült, hogy a híradások szereplői között jóval ritkábban találni női szereplőket. Egyértelmű volt a férfiak többsége a híradó adásaiban. Igaz ugyan, hogy a közszereplők, a politikusok nagyrészt a férfiak köréből kerülnek ki, azonban a nők médiában való megjelenítése valós politikai és gazdasági szerepvállalásukhoz képest is alulmarad a tv-képernyőn. Nőket jóval kevesebb esetben szólaltattak meg, mint magas beosztású vezetőt, az adott kérdésben kompetens személyt. Így van ez akkor is, ha egy nők által felülreprezentált szakterületről, szakmáról van szó, ilyen esetben is a férfiaké a nyilatkozás joga. Például a tanárok körében többségben vannak a nők, azonban interjúalanyként inkább a férfi igazgatókat és kevésbé az igazgatónőket állítják a kamera elé. A férfidominancia valószínűleg része annak a hagyományos

patriarchális felfogásnak, miszerint a férfiaké a tudás, az ő szavuk a fontosabb a társadalomban. Így aztán már nem is csodálkozunk, hogy a nemek aránya a riportereknél hasonló képet mutat, kiderült, hogy az amerikai hírműsorokban a nők általában az egészségüggyel, a kultúrával, a szabadidővel kapcsolatos eseményekről tudósítanak, addig a férfi riporterek posztja a politikai, gazdasági kérdések prezentálása. Ugyanez jellemző a magyar kereskedelmi csatorna és a közszolgálati csatorna esetén is, bár az utóbbiban több a női riporter. A fontosabb témákat tehát a férfiak tudósítják, míg a nőkre maradnak a könnyedebb kérdések. A műsorvezetőket tekintve megfigyelhető, hogy a tv-híradókban ma már többnyire a két-, illetve a háromszereplős modelleket alkalmazzák a csatornák, hogy a női és a férfi bemondók egyszerre legyenek jelen a képernyőn, azonban, ahogy láthattuk, a férfidominancia és a hagyományos férfi-női szerepek közvetítésének megszűnése a hírműsorokban csupán látszólagos. A kiválasztott műsorvezetőnek a tökéletességet kell hirdetnie, az átlagos külsejű emberek helyett szeretnek szép és jó megjelenésű bemondókat alkalmazni a szerkesztők, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy ezzel is növeljék a nézettséget, a fogyasztók figyelmét minél inkább felkeltsék, magukra vonják. Hasonlóképpen megtalálható a fenti marketingfogás a fizetett hirdetések és a sokak által kedvelt sorozatok esetében is.

A tévéreklámok és a népszerű sorozatok boldog, kiegyensúlyozott, gondoktól mentes személyeket ábrázolnak. Gondoljunk csak a reklámok által közvetített képre, ahol a mosolygós anyuka örömmel pelenkázza gyermekét, vagy vegyük a levesporos reklám példáját, amelyben minden családtag jóízűen és nagy megelégedettséggel fogyasztja a reklámozott levesporból az édesanya által készített ételt. A mosóporreklámok, a súroló- és takarítószereket népszerűsítő propagandaanyagok többségében szintén nőket szerepeltetnek. A különböző kozmetikai cikkeket, krémeket csinos fiatal nőkkel reklámozzák, mellyel szinte elhitetik lányok millióival, hogy csak karcsú és szép nők léteznek, illetve ha szépek szeretnének lenni, ilyen termékeken keresztül juthatnak el az áhított megoldáshoz, mint amelyeket a reklámokban szereplő szép és fiatal hölgyek használnak (akiknek mellesleg koruk és szépségük miatt egyébként se kellene ránctalanító krémet vagy csodaszereket használniuk). A reklámok és a televíziós műsorok, filmek keltette illuzórikus világ sokaknak valóságnak tűnik, hiszen amikor az egyik népszerű sorozatból kilépett az ismert főszereplő, egyesek még öngyilkosságra is képesek voltak, olyannyira beleélték magukat a történetbe. *Kósa Éva* és *Vajda Zsuzsanna* (1998) jelzik, hogy a tv-t néző gyerekek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a külsőségeknek, a külső megjelenésnek, ezen belül is a ruházatnak, mint azok a társaik, akik kevesebb időt töltenek a televízió előtt ülve. Azok a gyerekek, akik gyakrabban nézik a televíziót, fontosabbnak tartják a külső megjelenést, a szépséget, mint kevesebbet tévéző társaik. A reklámok és a filmek azonban nemcsak a gyerekekre hatnak, bár őket lehet leginkább befolyásolni, hiszen ők a legfogékonyabbak a médiában elhangzottakra. Tapasztalati tény, hogy számos fiatal lány kezdte festetni haját a hajfestékről szóló reklámok tömeges kampánya

nyomán, illetve nők milliói kezdik utánozni a fogyókúrára felszólító reklámok szereplőit, kétségbeesett diétát folytatva.

A média közvetítette nemi szerepek utánzása már a gyerekeknél is megfigyelhető. *DiLeo, Moely* és *Sulzer* (1979) vizsgálatában gyerekeknek olyan filmet mutatott be, amelyben a filmbeli modell a nemére a társadalmi konvenciók szerint kevésbé jellemző, atipikus játékot választott. Míg a vizsgálat előtt a gyerekeknél jellemzően magas volt a nemekre tipikusan jellemző játékválasztás, addig a film megtekintésével növekedett azon választások száma, amelyek nemekre hagyományosan kevésbé jellemző választások lettek volna. A vizsgálat arra mutatott rá, hogy a fiatalabb korú gyerekek játékválasztását erősebben befolyásolta a nézett film hatása, az ifjabbak jobban hajlottak a megszokottól eltérő játékok választására.

Egy másik megfigyelés televíziós rajzfilmek óvodáskorú lányok nemiszerep-viselkedésére vonatkozó sztereotípiáit elemezte. A kutatásba bevont gyerekek három televíziós műsort néztek. Az egyik műsor nemiszerep-viselkedés szempontjából erősen sztereotíp, a másik semleges, míg a harmadik kevésbé sztereotíp mintákat közvetített. Azoknál a gyerekeknél, akiknek kevésbé sztereotíp mintákat közvetítettek, szignifikánsan alacsonyabb pontszámot mértek a nemi sztereotípiákat vizsgálva, mint a magas vagy semleges sztereotípiával jellemezhető rajzfilmeket nézett gyerekek esetében. Ezekből a vizsgálatokból is kitűnik, hogy a média milyen erős nemiszerep-viselkedés, nemi szerepekről való gondolkodásbefolyásoló hatással bír, formálva az egyén multikulturális szemléletét.

Az egyik legnépszerűbb, legolvasottabb magyar női lap, a *Nők Lapja* tartalomelemzésére vállalkozott *Kis-Molnár* és *Erdei* (2003), amelyben az 1950-es évektől az 1980-as évekig tekintette át a fenti sajtótermék nő-, gyerek- és családfelfogását. A Nők Lapja, amely már címével is hirdeti, hogy közönségét tekintve mindenekelőtt elsősorban a lányokat, nőket, asszonyokat célozza meg, ebből adódóan az általa közvetített értékrend erős értékrendet formáló szerepet játszik a szebbik nem véleményének, gondolkodásának orientálásában, nemi szerepének alakításában létrejöttének évétől egészen napjainkig. A női magazin, miközben egyszerre hirdeti meg a modern nő képét, kezdetektől fogva hagyományos női témákkal, konyhai, főzési ötletekkel, divattal, háztartási tanácsokkal, gyereknevelési, életvezetési tanácsokkal is részletesen foglalkozik. A modern nő alakját a családban és a munkahelyen egyaránt helytálló nő képén keresztül ismerhetjük meg a lapból, aki felvállalja az anyaság, a gyereknevelés feladatait, a háztartásvezetés gondjait, miközben helytáll a munkahelyen és a férje mellett is. A lap természetesen magán hordja a társadalmi kor elvárásait, beidegződéseinek változásait is – így az elemzők megállapítják, hogy például az ötvenes években erőteljesen jellemző az átideologizált cikkek sora. A családot, a nőket, a gyereknevelést, a házasságot, a munkahelyi helytállást érintő kérdések hétről hétre visszatérő témái a lapnak, amelyek közül az anyaszerep, a nőkép átértelmezése, folyamatos változása, liberalizálódása jelentős hatással volt, és van ma is a magyar nők társadalmi nemi szerepé-

nek értelmezésére, a konzervatív, évek hosszú sora alatt meggyökeresedett tradicionális szerepek újabbakkal való felváltására.

9.3. A társadalmi osztályok bemutatása a médiában

A legnépszerűbb sorozatok és a reklámok többsége gazdag, jómódú, gondtalan emberek életét tárják a nézők elé. Például a Dallas című sorozat dúsgazdag emberek életébe, mindennapjaiba vezetett be, vagy a Klinikák című széria, amely a felső társadalmi osztályba tartozó orvosok szakmai és magánéletét kívánta közelebb hozni a közönséghez. De feltűnő az is, hogy a reklámipar is szívesen alkalmaz szép, jó megjelenésű embereket gazdag környezetben, szép lakberendezésű háttérrel. A reklámok nagy része gazdag emberek házába ad bepillantást, ahol az anyuka még a legmakacsabb szennyeződést is örömmel távolítja el férje ingének nyakáról. Nem véletlen a jómódú, dúsgazdag szereplők megjelenítése, ugyanis a médiafogások mögött az a szándékosság áll, hogy a közönség szívesen keres azonosulási modelleket a társadalmi hierarchiában felette álló emberek között, akikhez örömmel hasonlítana. Egy-egy vásárlás megadja azt az áhított örömet, hogy legalább néhány vonatkozásban – ámbár a valóságban igen csekélynek mondható területen – hasonlítsunk a szép, gazdag, sikeres és kompetens emberekhez. Így aztán emberek tömegei utánozzák a médián keresztül bemutatott jómódú szereplők, emberek öltözködését, viselkedését, névválasztását, illetve lakberendezési szokásait. A kommunikátor hatékonyságát meghatározza, hogy mennyire vonzó vagy rokonszenves, függetlenül annak szakértelmétől. Így a televízióban halmozottan jelennek meg a pozitív jellemzők egy-egy szereplőnél, nem elég, hogy szép, csinos és okos, tanult emberekkel operálnak, hanem még abban a szerencsében van részük, hogy jómódúak is. A társadalom felső rétegei így többször, míg a szegények, alsó társadalmi csoportba tartozók számarányuknál alacsonyabb számban jelennek meg a médiában, ezzel azt a közvetítve, mintha a társadalom nagyrészt gazdag emberekből állna, és frusztrálva a kevésbé tehetős embereket, és egyúttal fogyasztásra késztetve őket. A televízió tehát rejtett értékrendet propagál, a gazdag, szép és sikerhez vezető becsapós utat próbálják termékeik reklámkampányával a nézők agyába vésni a gyártók által megbízott marketingszakemberek. *(Kósa, Vajda, 1998)* Persze léteznek olyan sorozatok is, amelyek az alsó középosztály tagjainak életét mutatják be, és ezek a sorozatok is megfelelő nézettségre tesznek szert. A nézőket ez esetben az vonzza, hogy saját életüket láthatják viszont a képernyőn keresztül. Például a különféle brazil, latin-amerikai szappanoperák szereplőgárdája, a cselekményének helyszínei mind a luxusvillában élő, felső tízezer életébe, mind pedig a szegények egyszerű otthonaiba bevezetnek, és ezzel a trükkel tartják meg nézők tömegeit a képernyők előtt akár hónapokon keresztül is.

9.4. A fogyatékkal élők és a média

A fogyatékkal élő emberek, hasonlóan az etnikai kisebbségekhez, valamint a nőkhöz, a tömegkommunikációs eszközökben alulreprezentáltan jelennek meg. Amikor bemutatják őket, leginkább valamilyen problémához kapcsolva értesülünk helyzetükről, pl. mozgássérültek közlekedési nehézségei, fogyatékosok megélhetési gondjai, a velük szemben megjelenő munkahelyi elutasítás, diszkrimináció kérdése kapcsán hallani róluk a médiában, és jóval ritkább a hagyományos életet élő, munkába járó fogyatékkal élő ember prezentálása, az elfogadás, a tolerancia ábrázolása, kiemelése, mintaként állítása a médiafogyasztó elé. Kevés olyan televíziós műsor létezik, amely számukra is élvezhető, jeltolmács alkalmazása ritkaságszámba megy, feliratos filmek ugyancsak nem túl gyakran fordulnak elő a televízióban. Azonban akadnak olyan műsorok is, ahol kifejezetten a betegséggel élő emberek helyzetének sokkoló ábrázolásából kívánnak tőkét, nézettséget kovácsolni a szerkesztők. Jó néhány műsor szándékosan tűzi műsorra elesett emberek nehéz sorsának drasztikus ábrázolását azt remélve, hogy a nézők érdeklődését felkeltik az ilyen jellegű bemutatások, s estéről estére a készülék előtt tarthatják a tömegeket.

9.5. A média tudatos felhasználása az iskolai nevelésben, a gyerekek multikulturális szemléletének formálásában

A tömegkommunikációs eszközök nemcsak rejtetten hatnak, a médiatermékek tudatosan is felhasználhatók az iskolai nevelésben, a multikulturális szemléletformálásban, bár a média ilyen irányú elemzése ez idáig igencsak elkerülte az itthoni iskolákat, illetve a hazai médiaismeret oktatását. Többnyire az esztétikai szempontok játsszák a főszerepet a filmek, médiatermékek iskolai elemzése során, a multikulturális üzenet szemügyre vétele kevésbé jellemző még hazánkban.

Holott a világ más tájain, például az USA-ban már nagy hagyományai vannak a médiában megjelenő sokszínűség iskolai elemzésének, legyen az a nemek megjelenítése, a társadalmi osztályok reprezentációja vagy az etnikai csoportok bemutatása a médiában, a filmekben és az újságcikkekben.

A szemléletformálás szempontjából megemlíthető például *Jane Elliott* nagy ismertségre szert tett, mára már a multikulturális nevelés klasszikusának számító „Kék szeműek, barna szeműek" című filmje, amelyben egy iskolai kísérletet mutat be. A mű kiválóan alkalmas iskolás gyerekek, fiatalok tudatos szemléletformálásra a különböző népcsoporthoz tartozó em-

berek elfogadtatása vonatkozásában. A filmben az amerikai tanítónő úgy kívánta megértetni saját diákjaival a társadalmi diszkrimináció jelenségét, hogy elhatározta, egy kísérletbe vonja be tanulóit. Egyik nap azzal állt elő, hogy aznap minden kék szemű gyerek nyakába kendőt fog kötni. Akinek a nyakában kendő van, azzal nem játszhatnak a többiek a szünetben, nem beszélgethetnek vele társai, és az órákon dicséret helyet rendre megszidta őket az osztályteremben a többi gyermek előtt. A gyerekek csak a nap végén vehették le a kendőt, amikor már a tanítási nap egésze alatt frusztrált, megbántott, megalázott gyerekek sorra rossz érzésről számoltak be, feszülten és agresszíven dobták el maguktól a megbélyegző kendőt, és egy életre megjegyezték, mit jelent kirekesztettnek lenni az iskolai osztályban s áttételesen a társadalomban.

A hazai romák vonatkozásában *Schiffer Pál Cséplő Gyuri* című dokumentum-játékfilmje ugyancsak jó lehetőség a cigányság felemelkedésének, munkavállalásának nehézségeit megértetni. A *Kőszegi Edit* és *Szuhai Péter* rendezte Történetek a boldogulásról című kétrészes dokumentumfilm tizenkét roma család hagyományos és új megélhetési formáit mutatja be, amely szintén elgondolkodtató tanulságokkal szolgál. Jó módszer, ha a diákok gyűjtenek helyi és országos sajtóorgánumok kiadványaiból néhány elemzésre méltó újságcikkeket, majd közös iskolai megbeszéléssel, tanári vezetéssel feldolgozzák azok rejtett és nyílt mondanivalóját, köztük a multikulturális tartalmat, a társadalom sokszínűségéről szóló üzenetet. Nem elhanyagolandó azonban a megfelelő elemzés, a célirányos értékelés megléte. Egy-egy újságcikk elolvasása vagy film levetítése után nagy fontossága van a közös megbeszélésnek, az együttes feldolgozásnak is.

KULCSFOGALMAK: média • utánzásos tanulás • befolyásolás • mintakövetés • torzítás • láthatatlanság.

****

10. Az előítélettől az elfogadásig

Az előítélet mint társadalmi és pszichológiai jelenség szorosan kapcsolódik a kisebbségi csoportokhoz, ugyanis az adott jelenség nemegyszer feléjük irányul. Az előítéletes viselkedés ellen sokat tehet az iskola, a nevelés és a pedagógusképzés, amely különböző módszerekkel hatékonyan elébe mehet a diszkriminatív megnyilvánulásoknak, demokratikus légkörével és célirányos gyakorlatával felnyithatja tanulói, leendő tanárai szemét a nemkívánatos magatartásformák megelőzése, megakadályozása érdekében, lerakhatja a humánus, szolidáris, a másik emberért – legyen az akár többségi vagy kisebbségi – felelősséget vállaló viselkedés építőköveit.

A második világháború után számos egyetemen kezdték el a szociálpszichológia tanítását, az emberek közötti társas viselkedés vizsgálata, oktatása mind nagyobb helyet kapott a fejlett országok felsőoktatásában azzal az egyik nem titkolt szándékkal, hogy a náci haláltáborok népirtásai ne ismétlődhessenek meg még egyszer, s hogy minél jobban megérthessék a leendő értelmiségiek az emberi természet rejtelmeit. Eközben újabbnál újabb könyvek, kutatások születtek a szociálpszichológia köréből, amelyek nem csupán az egyetemi hallgatókat, hanem a széles körű érdeklődő közönséget, a pszichológiai érdeklődésű olvasókat is megcélozzák, gondolkodásra késztetve őket, egyúttal komoly hatást gyakorolva ember- és önismeretükre. Az efféle társadalomtudományi kurzusok nem nélkülözhetők ma már a pedagógusképzésből sem, például iskolai szociálpszichológia címen nem egy tanárképző intézmény indít előadásokat, szemináriumi foglalkozásokat kötelező jelleggel hallgatóinak.

Az emberi viselkedés megértésének sajátos területét öleli fel az *előítélet* kérdésköre, amely irányulhat az élet bármely jelenségére, beszélhetünk nőkkel-férfiakkal, idősekkel-fiatalokkal, etnikai kisebbségiekkel, fogyatékkal élőkkel, szegényekkel és gazdagokkal, tanult és kevésbé képzett, vallásos és nem vallásos emberekkel, falusi és városi lakosokkal, értelmiségi és szakmunkát végző egyénekkel stb. kapcsolatos előítéletekről. Persze az előítélet természetesen nemcsak emberekre irányulhat, hanem tárgyakra, a társadalom bármely létező vagy kitalált jelenségére is, így például elfogultak lehetünk egy-egy tantárggyal vagy politikai irányzattal, egy távoli országgal, vagy akár egy-egy étellel, tánccal, zenével stb. kapcsolatban is. Előítéletünk lehet pozitív és negatív jellegű, azonban tudósok *(Csepeli, 1993)* megállapítják, hogy a negatív előítélet, amikor valakinek a kárára elfogult egy másik személy, jóval gyakoribb társadalmi jelenség, mint amikor valakinek a javára vagyunk előítéletesek. Jelen esetben a negatív előítéletekkel fogunk foglalkozni.

Az előítélet *Aronson* (1995) meghatározása szerint: „ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan attitűd, amely téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul." (I. m. 234.) Magában hordja az ellenszenvet, a túlzott általánosítást, a leegyszerűsítést, a megalapozatlanságot, a hibás ítéletet. Az előítélet szoros kapcsolatban van a sztereotípiával. „A *sztereotipizálás* annyit jelent, hogy a csoportba tartozó bármely egyénnek hasonló jellemvonásokat tulajdonítunk attól függetlenül, hogy a valóságban mennyire különböznek az adott csoport tagjai egymástól." (I. m., 235.) Sztereotipizálás áldozata az egyén, ha úgy gondolja, hogy minden roma jó zenei hallással rendelkezik, minden magyar ember paprikát és gulyást eszik, minden skót zsugori, vagy minden olasz szereti az operát, minden szőke nő buta, az idősek nem képesek tanulni, a vidékiek konzervatívok stb.

Az előítéletek, a sztereotípiák gyakorta összekapcsolódnak a *rasszizmus* fogalmával. „A *rasszizmus* azt jelenti, hogy hamis okfejtéssel öröklött személyiségjegyeket vagy viselkedési jellegzetességeket tulajdonítunk egy bizonyos fizikai külsővel rendelkező embercsoportnak. A rasszista pedig olyasvalaki, aki meggyőződéssel vallja, hogy bizonyos fizikai jegyekkel rendelkező emberek állítólagos felsőbb- vagy alacsonyabbrendűsége biológiailag magyarázható" – írja *Giddens* (2003, 259.). Az előítéletek, a sztereotípiák, a rasszista megnyilvánulások hatása rendkívül negatív, aláássák az ily módon érintett csoport önértékelését, áttételesen hatnak az adott csoportba tartozó emberek munkahelyi, a tanulók iskolai teljesítményére, önmagukkal szemben támasztott igényszintjükre, önértékelésükre, mindennapi közérzetükre, mentálhigiénés állapotukra is.

Az előítélet által megkülönböztetett egyén, csoport nemegyszer *diszkrimináció*, azaz hátrányos megkülönböztetésnek kitett áldozat. A diszkrimináció a mindennapok során az életben sokféle módon manifesztálódhat, beszélhetünk direkt és indirekt formájáról. Direkt diszkrimináció jelensége állt elő például akkor, amikor az indiánokat rezervátumokba zárták, a színes bőrű emberek nem járhattak fehéreknek kijelölt kávéházakba, nyíltan és szándékosan kifejezésre juttatták a többségi csoport tagjai a megkülönböztetés tényét. Míg indirekt (vagy burkolt) diszkrimináció figyelhető meg, amikor nem ilyen egyértelmű a különbségtétel, csak akkor válik láthatóvá, ha az adott személy éppen valamely kisebbségi csoport tagja, a többiek nem biztos, hogy értesülnek a megkülönböztetésről, sőt lehet, hogy észre sem veszik, fel sem figyelnek rá, hiszen őket személy szerint nem érinti. Például egy szórakozóhelyre szeretne bemenni egy illető, azonban amikor az ajtóban meglátják a biztonsági őrök, a rendezvény hirtelen zártkörűvé válik, és a románnak, arabnak, mexikóinak stb. gondolt embertársaink az utcán rekednek, míg a többieknek megnyílik a lehetőség és az ajtó a szórakozás előtt.

Az előítélet hátterében több háttértényező található – mondja *Allport* (1977) –, úgymint a meglévő agresszió, félelem érzésének kivetítése, feszültségek, kudarcok és indulatok, a személyiség autoriter jegyei, a konformitásra, a bűnbakképzésre irányuló hajlam, megrögzött társadalmi szoká-

sok, történelmi hagyományok, a gazdasági kizsákmányolás folyamata, gazdasági-politikai konkurenciaharcban nyíltan vagy rejtetten megmutatkozó érdekellentétek hosszú sora. Bizonyos élethelyzetek előfordulása az előítéletek és a velük együtt járó erőszakos cselekedetek megjelenési valószínűségét, előfordulási gyakoriságát növelik. Így például nehéz szociális-gazdasági helyzetben, bizonytalan időszakokban, háborús, társadalmi-gazdasági válságok idején, magas munkanélküliséggel jellemezhető történelmi időszakokban, politikai zavargások idején, nagy hőségben, tömegdemonstrációk alkalmával gyakrabban fordul elő nyílt erőszak, amely nemegyszer valamely bűnbaknak kikiáltott kisebbségi csoport tagjai felé irányul. Továbbá megemlíthetők még az előítéletek és az agresszív cselekedetek kialakulásában nagy szerepet játszó fanatikus ideológiai csoportok befolyásoló hatásai is, amelyek elképesztő mértékű konformitást válthatnak ki az adott csoporthoz csatlakozó egyénből. (Ebben az esetben elég csak a különböző szélsőséges vallási szektákra, politikai ideológiák híveire gondolnunk, amelyek tagjaikra oly mértékű befolyást gyakorolnak, hogy nem egy esetben hihetetlen dolgokról tudják tagjaikat meggyőzni, úgymint a guyanai Jonestownban történt szörnyű tragédia esetében, ahol is a szektavezér felszólította híveit, hogy igyák meg a pohárban lévő mérget, és a hívek tiltakozás nélkül megtették. Vagy a náci vezetők zokszó nélkül adtak parancsot ártatlan emberek tömegeinek lemészárlására, miközben a katonák gondolkodás nélkül teljesítették a feladatot, úgy, hogy eközben semmiféle lelkiismeret-furdalást nem éreztek, mondván, mindezt parancsra tették, s magukat továbbra is becsületes, lelkiismeretes embernek tartották.) Az előítélet nyelvezete világos: a valóság torzítása, a megsebzés, a megalázás, mások értékeinek semmibevétele és sajátos lealacsonyító pozícióba helyezése.

10.1. Az előítélet megjelenésének szintjei

Allport (1977) osztályozása szerint az előítélet sokféle módon törhet utat magának, megnyilvánulhat szóban (pl. kisebbségekkel kapcsolatos lekicsinylő viccekben, véletlenül vagy szándékosan elejtett, gúnyos megjegyzésekben, becsmérlő csoportcímkék terjedésében), továbbá a nemkívánatos csoport tagjainak elkerülésében, valamint hátrányos megkülönböztetésében is. Hátrányos megkülönböztetés során az adott csoport minden egyes tagját egy kalap alá veszik, és kizárják, illetve megnehezítik mindennapi boldogulásukat, iskolázásukat, munkavállalásukat (pl. nem vesznek fel az adott munkahelyre kisebbségi csoportból származó embereket, akár már az újsághirdetésben nyíltan közzéteszik, kik nem kívánatosak, illetve kik kerestetnek az adott álláshelyre. „Az étterem csinos, fiatal, huszonéves felszolgálónőket keres"). Az előítéletnek kitett csoport letelepedését, lakhatását gátolják, például szándékosan különítenek el fizikailag embercsoporto-

kat. Erre ad példát az ERRC, *Roma Rights* (2002) című lap, amely fényképeket is közöl arról, hogy Európa különböző országaiban hogyan vették körül betonból épített falakkal a romákat, mintegy fizikailag is gettóba zárva lakhelyeiket, megalázva őket, megtagadva számukra az alapvető emberi és állampolgári jogokat. Az előítélet nem utolsósorban testi erőszakban is kifejezésre juthat, legszélsőségesebb esetben kiirtásra irányuló cselekvésig vezethet (pl. lincselések, tömeggyilkosságok, népirtások formájában, gondoljunk csak a második világháború koncentrációs táboraiban elkövetett szörnyű cselekményekre, amikor a bűnbakká váló zsidóság tagjait tömegesen semmisítették meg). Az előítélet, a diszkrimináció nagyon gyakran észrevétlenül hat, a többségi csoport tagjai sokszor észre sem veszik a kisebbségi csoport felé irányuló előítéletes magatartásformát, viselkedést.

A hátrányos megkülönböztetésre sajnos még napjainkban is nem egy iskolai példát találni. A következő esetet a kisebbségi ombutsman 2002. évről szóló jelentésében olvashatjuk:

„Egy kistelepülésről azzal a panasszal fordult hozzánk a cigány szülők egy csoportja, hogy az étkezéshez külön eszközöket (műanyag poharakat és virágos tányért) kapnak a cigány gyerekek. Ezzel szemben a nem cigány gyerekek üvegpoharat és fehér tányért használnak, ...továbbá az étkezés külön asztaloknál történik... A látogatás során kiderült az is, hogy étkeztetés nemcsak eltérő étkészletet használva történik, de más időpontban is zajlik a roma és a nem roma gyerekek számára... Kiderült, hogy ez az étkeztetési forma lényegében azt célozza, hogy a roma gyerekek külön ebédeljenek." (I. m., 124–125.) Alapjában véve a fenti esetben a diszkrimináció kettős, egyrészt az eltérő étkészlet, másrészt az eltérő időpont jelent diszkriminatív problémát.

Egy másik, nem kevésbé elgondolkodtató híradás, amely szintén hátrányos megkülönböztetés súlyos esetét, a tanuláshoz, az oktatáshoz való jog csorbulását példázza, azt a problémát elemzi, mely szerint jó néhány településen magántanulói státuszba kényszerítik az oktatási intézmények a roma tanulókat. Az iskolák így kívánnak megszabadulni a nehezen kezelhető, problémás tanulóktól. A szülőknek megígérik, hogy igazolást adnak a gyermek iskolalátogatásáról, biztosítva ezzel a családnak az iskoláztatási támogatás folyósítását. Az „alku" azt is magában foglalja, hogy az iskola garanciát vállal arra, hogy át fogja engedni a következő vizsgákon a diákokat.

Egy további előítéletekkel összefonódó, diszkriminatív esetet példáz, amikor az egyik hazai községben az iskola vezetője szakértői vélemény nélkül irányított kisegítő osztályba tíz gyereket, akik nem tudták teljesíteni az iskolai követelményeket. A szóban forgó iskola évekkel ezelőtt létrehozott egy eltérő tantervű csoportot, ahová azonban olyan gyermekek kerültek, akik nem voltak értelmi fogyatékosok, ellenben roma családból származtak. A gyerekek nem kaptak megfelelő színvonalú képzést, nem tanultak nyelveket, biológiát, kémiát és fizikát, lényegesen csökkentek továbbtanulási esélyeik, ugyanakkor rendszeres megbélyegzésben, csúfolásban volt részük, amely nemcsak tanulmányi teljesítményükre hatott, hanem egy

életre szóló lelki gátakat is okozott. Az eset végül jogi útra terelődött, amelynek keretében a bíróság Magyarországon első ízben hozott a roma családok számára kedvező ítéletet, kártérítést ítélt meg a tiszatarjáni szülőknek. *(www. romapage.hu, 2004. júl. 2.)*

10.2. Hogyan jönnek létre az előítéletek?

Senki sem születik előítéletekkel, az ember a szocializáció folyamatában sajátítja el az előítéletes gondolkodást, amelyeket közvetlen környezetéből érkező kulturális-társadalmi minták és modellek hatására tudatosan vagy tudattalanul észrevétlenül vesz át, sajátít el, interiorilizál. A család mint első szocializációs közeg, majd az iskola és a kortárscsoport, a munkahelyi közösségek, továbbá a média sokat tesz az előítéletek megszilárdításáért, és komolyan tehet nem utolsósorban leépítésükért is. A szülők a legkorábban ható, és legnagyobb befolyásoló erővel rendelkező személyek a gyermek különböző embercsoportokra vonatkozó ítéleteinek kialakulását, megszilárdulását tekintve. Mire a gyermek iskolába kerül, minden gyermek magával hoz néhány sztereotípiát otthonról. A gyerek belenővén a társadalomba, készen kapott, az adott társadalomban akár évtizedek óta fennálló értékeket, előítéleteket, sztereotípiákat tanul meg, amelyeknek gyökerei generációkat fognak át, régóta fennálló beidegződésekről van szó. *Smith* és *Mackie* (2002) szerint ötéves kor körül kezdődik el a rasszokra vonatkozó előítéletek fejlődése a gyermekben. Megtanulja a sztereotípiákat és az előítéleteket az utánzás révén is. Az emberben megvan egy bizonyos belső késztetés a komformitásra, ugyanis szeretünk hasonlónak mutatkozni embertársainkhoz, a környezetünkben elfogadott normákhoz, megvan bennünk a késztetés a külső környezetben lévő minták, normák, vélekedések átvételére, utánzására. A gyermek megfigyel, majd utánozni kezd. Azt is mondhatnánk, az ember „nem akar kilógni a sorból". A gyermek egy adott kultúrában nő fel, a kultúra adta előítéletek pedig készen állnak az elsajátításra.

Az előítéletes viselkedés megjelenése szorosan összefügg a gyereknevelés módjával, *Adorno* és munkatársainak megfigyelései szerint a túlzott szigorban, engedelmességet fontosnak tartó családi miliőben nevelkedő gyermek esetében, felnővén megnő a valószínűsége az előítéletes viselkedésnek. Azokban a családokban, ahol nagy szerep jut az engedelmességnek, a szigornak és a fegyelmezésnek, könnyebben alakul ki egy-egy csoporttal szembeni előítélet. Aki előítéletesen gondolkodik, nemcsak egy, hanem több különböző csoporthoz is negatívan viszonyul. *Hartley*, aki különböző etnikai csoportokhoz való viszonyulást, attitűdöket vizsgált, olyan etnikai csoportokat is megnevezett vizsgálata során kérdőívében, amelyek azonban a valóságban nem is léteznek, a vizsgálati személyek azonban éppúgy nem szerették

a zsidókat és a feketéket, mint a danirákokat és a walloniakat, akik azonban csak a képzelet szüleményei voltak. *(Giddens, 2003)*

Amíg a túl szigorú nevelés az előítéletes személyiség megjelenéséhez járul hozzá, addig ezzel szemben a szeretettel teli, engedékeny, biztonságos légkörben kevésbé valószínű az előítélet, jóval inkább a türelem, a tolerancia, a jóindulat megjelenése jellemző. Ezek az emberek nagyra tartják az egyenlőség, testvériség eszméjét, s nemcsak mint elvet, hanem életüket mozgató késztetést élik át. Az előítéletesség összefügg az iskolai végzettség szintjével is, pszichológiai vizsgálatok arra mutattak rá, hogy minél iskolázottabb, tanultabb az egyén, annál valószínűbb a tolerancia, a türelem megjelenése személyiségében. Az iskolázottság egyúttal nagyobb mértékű tájékozottságot, a környező világ differenciáltabb észlelését, kritikusabb gondolkodást, több szempont együttes mérlegelését eredményezi.

A család és a kortárscsoport mintáin túl ne feledkezzünk meg a mindjobban fejlődő, szinte minden mai családban jelen lévő tömegkommunikációs eszközök befolyásoló hatásáról, a média közvetítette előítélet- és sztereotípiatanulásról. A média azonban nem csupán a gyermek, hanem a felnőtt gondolkodását is befolyásolja, bár kétséget kizáróan a legfiatalabbak a leginkább fogékonyak a televízió és a többi média befolyásának elfogadására, a közvetített tartalmak utánzására. (L. A média multikulturális hatásairól szóló fejezetet.)

10.3. Mit lehet tenni az előítéletek ellen?

Sajátos, eleinte sokak számára meghökkentő és bizarr módját választotta az előítéletek, a rasszizmus elleni küzdelemnek *Jane Elliott*, aki egy diszkriminációs kísérletbe vonta be tanulóit. *Jane Elliott* 1968-ban, az egyesült államokbeli Riceville-ben, Iowában, egy általános iskola harmadik osztályában tanított abban az évben, amikor Martin Luther King haláláról adott hírt az amerikai televízió. Ezen esemény kapcsán elhatározta, hogy egy kísérletbe vonja be diákjait, amelyet aztán éveken át megismételt, s amely mára már nemzetközi hírre tett szert a róla készített *A vihar szeme (The Eye of the Storm)* című dokumentumfilm révén, amelyben elemi erővel mutat rá az előítéletes viselkedés, a kirekesztés következtében a személyiségben megfigyelhető torzulásokra, károkra. Osztályának tanulói fehér családokból származtak, afroamerikaiakkal kevés kapcsolatuk volt, legfeljebb csak szüleiktől, a televízióból hallottak róluk, személyesen azonban nem igazán volt alkalmuk fekete gyerekekkel közvetlenül találkozni. Az afroamerikaiakat kevésbé sikeresnek, butáknak, szegényeknek, nem eléggé becsületeseknek tartották az iskolások, s tulajdonképpen amikor a tanítónő kikérdezte őket a feketékről, csupán azt adták vissza, amit közvetlen környezetükben hallottak. Ekkor a tanítónő két csoportba sorolta osztályát, kék szeműek és a barna szeműek alkottak egy-egy csoportot, s aznap a

kék szeműek nyakába kendőt kötött. Majd a gyerekeknek azt mondta, hogy a mai napon a barna szeműek lesznek a jobb emberek, ők okosabbak, sikeresebbek, mint a kék szeműek. A barna szeműek a csapból ihattak, míg a kék szeműek csak papírpoharakból, a barna szeműek több szünetet kaptak, és megválaszthatták, kivel akarnak együtt ebédelni. A kék szeműek nem játszhattak a barna szemű gyerekekkel, legfeljebb, ha a barna szeműek erre kérték őket. Eközben, ha egy kék szemű gyerek hibázott, a tanítónő alaposan megdorgálta, és minden lehetőséget megragadott, hogy éreztesse velük alsóbbrendűségüket, ügyetlenségüket, hibáikat. A gyerekek gyorsan megtanulták szerepeiket, miközben a barna szeműek önbizalma folyton nőtt, addig a kék szeműek önbizalma percek alatt teljesen elfogyott. A gyerekek testtartásán, arckifejezésén is erőteljesen kiütköztek érzelmeik, míg a barna szeműek vidámak és magabiztosak lettek, és egyre jobban teljesítettek, addig a kék szeműeken láthatóvá vált a szomorúság, miközben teljesítményük fokozatosan romlott. A tanítónő fényképeket készített a gyerekekről a kísérlet előtt és után, s a képeken is jól látható a gyerekek hangulatában bekövetkezett változás. A diszkriminációs kísérletet délben már nem lehetett tovább folytatni, a negatívan megkülönböztetett gyerekeken olyannyira eluralkodott a szomorúság és a levertség. Ekkor Elliott feloldotta a helyzetet, elmagyarázta a gyerekeknek, hogy sem a kék szeműek, sem pedig a barna szeműek nem okosabbak, nem ügyesebbek a másik csoportnál, levethették kendőiket a gyerekek, akik nagy örömmel tették mindezt, miközben a feszültségeiktől telve dühösen hajították el maguktól a megbélyegző stigmatikus jelet. A kísérletben részt vett diákok még felnőttként is emlékeztek erre a napra, osztálytalálkozóikon is emlegették, egész életre szólóan megtanulták, mit jelent kirekesztettnek lenni egy közösségben. Jane Elliott célját elérte, a tanulók saját magukon tapasztalták meg a megbélyegzettek, a kiközösítettek cudar érzéseit, s évtizedek múlva is úgy nyilatkoztak a róluk készített filmben, hogy megtanulták a diszkrimináció jelentését, ugyanakkor erőt adott szembeszállni vele a mindennapok forgatagában. Több kritikus támadta a gyerekekkel végzett fent ismertetett kísérletet, mondván, hogy lehetett ennyire kegyetlen *Jane Elliott*, hogy gyermekekkel hajtja végre mindezt. Azonban azt már jóval kevesebben gondolták át, hogy amíg a gyerekeknek csupán egyetlen napig kellett kibírniuk a megpróbáltatásokat, amelyeket a nap végén tudatosan megmagyaráztak, feldolgoztak, addig egyes embertársainknak nap mint nap jut osztályrészül a megkülönböztetés, naponta kell bebizonyítaniuk, a velük szemben érvényesülő elfogultság miatt, hogy jók, értékesek, kompetensek, képesek a rájuk váró feladatok megfelelő színvonalú megoldására. A későbbiekben Elliott felnőtteknek szervezett diszkriminációs napot, amelynek keretében önként jelentkező fehér és fekete amerikai résztvevők bevonásával vitte véghez ugyanezt a helyzetgyakorlatot. A nap végére több felnőtt sírni kezdett, annyira nem bírta elviselni a megkülönböztetést, a megpróbáltatásokat. A nap végén Elliott lezárásként a keletkezett feszültségek levezetéseként igyekezett velük is megértetni a lecke lényegét. (*Jane Elliott*

diszkriminációs kísérlete magyarul *Bertam Verhaag* [1996]: Akinek a szeme kék című filmben látható.)

10.4. Iskola az előítéletek leépítéséért

Az iskola semmiképpen nem nézheti tétlenül az előítélet, az agresszió térnyerését, a konfliktushelyzetek agresszív megoldását, legyen az akár etnikai csoportok közötti, nemek közötti vagy bármely két különböző érdekekkel, értékekkel bíró kulturális mikrocsoport tagjai közt lejátszódó. A tanárképzés első lépésként a pedagógusokat kell hogy megfelelően felkészítse az iskolai környezetben adódó előítéletek felismerésére, kezelésére, az előítéletekből adódó konfliktushelyzetek békés rendezésére. Elsőként fontos az önmagunkkal való szembenézés, az önismeret fokozása, javítása, az emberismeret fejlesztése, az emberi természet jellemzőinek megismerése, a rejtetten megbúvó előítéletek, sztereotípiák tudatosítása. Az előítéletre való hajlam alapjában véve az emberi gondolkodás, az ember lelki természetének része. Jól példázza mindezt *Csepeli* (1993) vizsgálata, amelyben a kísérleti személyek reakcióit írja le egy olvasott újságcikkre. Az egyik csoportnak olyan cikket adtak, amelyben az erőszakos cselekményeket romák követték el, a másikban más neveket olvashattak. A cikkek elolvasása után kérdőívet töltettek ki a résztvevőkkel, amelyben osztályozni kellett az eset bekövetkezésének okait. A vizsgálat eredményei szerint a kísérleti személyek hajlottak arra, hogy az erőszakos cselekedetet a romáknak tulajdonítsák, míg a nem roma szereplőkkel leírt történet esetén a külső körülményeknek tulajdonították az eseményeket. Egy-egy ilyen helyzetgyakorlatban való részvétel segít rámutatni a rejtetten megbújó előítéletekre, persze mindennek levezetéséhez megfelelő szociálpszichológiai ismeretek, tréneri gyakorlat, pszichológusi végzettség szükséges.

Jó, ha tudjuk, hogy a leegyszerűsítő gondolkodás, a kategóriák alkalmazása minden emberben jelen van, hiszen a környező világhoz való alkalmazkodást, a megismerést segíti ez a rejtetten megbúvó pszichés folyamat. Célunk a környezethez való gördülékeny alkalmazkodás, azonban amíg a kategóriák kismértékben hasznosak, addig nagy adagban könnyen negatív előítéletek kialakulásának hordozói, s ily módon, a várt hasznon helyett, kárunkra válhatnak. A személyközi észlelelés jellemzőinek megismertetése, a stigmatizálás jelenségére való felfigyelés, a bűnbakképzés folyamatának tisztázása, saját érzéseink, félelmeink, elfojtott indulataink tudatosítása – mind-mind a helyesebb, pontosabb emberismeret felé visz, akár saját magunkkal szemben, akár a nevelés során iskolai osztályainkba kerülő gyermekekkel szembeni korrektebb, mélyebb emberismerettel teli viszony kialakítására sarkallnak. Nem utolsó szempont annak határozott tudatosítása, hogy egy-egy ember vagy bármiféle jelenség nem ítélhető meg egyetlen szempont mentén, amellett, hogy valaki valamely kisebbségi cso-

port tagja, például mexikói, arab, kínai, indián, spanyol vagy portugál stb. etnikai csoportján kívül számos más jellemzővel is leírható. Az egyén egyszerre több mikrokultúra tagja. Így például az ember életét nem kis mértékben meghatározza, hogy falun vagy városon él, mely régióban, országban található a lakóhelye, milyen foglalkozási csoporthoz tartozik, férfi vagy nő, idős vagy fiatal, illetve iskolázottsági szintjére, családjának társadalomban elfoglalt helyére mi jellemző. Nem elhanyagolandó, hogy még az azonos országban élő, azonos nemű, életkorú, foglalkozású, lakóhelyű, etnikai csoportba tartozó emberek is igencsak különböző jellemzőkkel írhatók le, hiszen az egyéni életút során mindenki más-más tapasztalatokat szerez környezetéből, különböző dolgokat tanul meg, eltérő iskolázásban, neveltetésben lesz része, művelődése, önművelése, egyéni karaktere, lelkialkata mindenkinél másképp szervezi egésszé a személyiség struktúráját, s alakul személyiségéből a külső hatásmechanizmusok nyomán egyedi individuummá.

Az előítéletekkel, sztereotipizálással kapcsolatos ismeretek rendszeres, módszeres átadása, előadások tartása kiinduló lépés lehet az előítéletek elleni küzdelemben. Nem elhanyagolandó, hogy a tankönyvekben és az iskolai segédanyagokban megjelenjenek és megfelelő helyet kapjanak egy-egy társadalom heterogén csoportjai, a társadalom kulturális sokszínűségét – pl. nyelvi és etnikai kisebbségek, fogyatékkal élők, nők, vallási csoportok stb. – tükrözzék a tankönyvek olvasmányai, az iskolában széles körben használt anyagok. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy a felvilágosítás ilyen jellegű folyamata szükséges, de korántsem elegendő része az előítéletekkel való megküzdésnek, ugyanis az előítéletek a személyiség kognitív szintje mellett jóval erőteljesebben érintik az emóciókat, az érzelmi szférát, pontosan ezért nem olyan könnyű megváltoztatni őket. Szükségszerű tehát az ismeretátadás mellett az érzelmi aktivitással járó módszereket is bevetni, rendszeres alkalmat adni a tanulók között a különböző nézetek ütköztetésére, a személyiség emocionális területeit is megérinteni.

Amihez érzelem tapad, amit makacsul elutasítunk, nem kedvelünk, bizony nehezen változik. Pontosan ezért szükséges az érzelmeket is érintő élmények felszínre hozása, érzelmi élmények átélésének biztosítása a nevelési folyamatban. A művészet különböző területei és ágai, úgymint a szépirodalom, a képzőművészet, a néptánc vagy a zene érzelmeket kelt, azonosulásra sarkall. Regények, elbeszélések, novellák, egy-egy kirekesztésre ítélt személy vagy csoport tragikus drámáját bemutató irodalmi alkotás, filmvetítés megérinti az emóciókat, empátiát, katarzist idéz elő. A szereplők sorsába, élethelyzetébe való belehelyezkedés, beleélés megkönnyíti az igazságtalanság, az elnyomás, a diszkrimináció, a rasszizmus megértését, s egyúttal az előítélettel sújtott személlyel való azonosulás lehetőségét. Az empatikus viszonyulás a társadalmi szolidaritás esélyét hordozza. A drámapedagógia modern és mára már jól bevált eszközei, a színjáték, a szerepjáték, szituációs gyakorlatok megoldása szintén hasznosak lehetnek, hiszen aktivitást, cselekvő bekapcsolódást kívánnak a feladatban részt vevőktől. Pl. a megkülönböztetés játékos megismertetése és érzelmekkel

együtt járó feloldása: a diszkrimináció osztálytermi jeleivel való találkozás, munkahelyi, mindennapi élethelyzetek eljátszásán, majd megbeszélésén, megvitatásán keresztül jó lehetőséget teremtenek a másik ember, az előítéletnek kitett csoport mélyebb megértéséhez. Feladatul adható – akár már általános iskolás korú gyerekek körében is – egy-egy önálló vizsgálat elvégzése, amely terepmunkával kapcsolódik össze, az adott kisebbségi csoport közelebbi megismerését célozza. A terepmunka során, amely a szociológia, az antropológia és a néprajz régóta használt módszere, s amely mind nagyobb helyet kíván magának a neveléstudomány területén is, alkalom nyílik egy-egy népcsoporttal közvetlenül találkozni, beszélgetni, interjút készíteni, közvetlenül megismerni, direkt módon megfigyelni, miközben a bizalommal teli ismerkedés fokozza a türelmet, a megismerés oldja a makacsul rögzült előítéleteket, formálja a gondolkodást, a megértés záloga. A különböző önismereti tréningek, csoportmódszerek ugyancsak hasznosnak bizonyulnak, a kiscsoportos feladatok megoldása révén elindul az egyén az önismeret, az emberismeret útján. Közös célért, kölcsönös részvétellel egyenrangú státuszhelyzetben megoldandó feladatok, különböző csoportmódszerek hasznosítása szintén egymás, a másik ember jobb megismerését szolgálják. A legkülönfélébb kooperatív tanulási technikák alkalmazásának, kooperatív tanulási helyzetek vezetésének, irányításának megtanulása nem csupán a pedagógus módszertani kultúrájának gazdagítását jelentheti, hanem egyúttal kiváló lehetőség egymás megismerésére, elfogadására és az osztályközösségen belüli társas kapcsolatok építésére. További alkalom egymás megismerésére a közös programok, kulturális napok szervezése, amelyek létrehozásáért a különböző etnikai csoportok együtt tesznek erőfeszítéseket.

Itt említhetők meg a nyugati iskolákban gyakori, a társadalom sokszínűségét, heterogenitását tükröző kulturális találkozók, a sokféleségre rámutató multikulturális napok, kulturális fesztiválok szervezésére tett erőfeszítések, amelyek keretei között a különböző kisebbségi csoportok felvonultatják kultúrájuk számos értékét és érdekességét: legyen az irodalmi alkotás, folklór, népviselet, kézimunka, zene, tánc, ételkóstoló vagy valamely ünnepi népszokás bemutatása stb. Egy-egy ilyen program lehetőséget ad a kisebbségi tanulók számára saját örökségük felkutatására. Továbbá valamennyi résztvevőnek alkalmat ad a sajátjától eltérő kultúrák értékeire, szokásaira, hagyományaira történő rácsodálkozásra, az egymástól való multikulturális tanulásra.

Knipe (2004) beszámolójából ismert, hogyan zajlott az USA egyik pennsylvaniai iskolájában megrendezett multikulturális program, ahol mintegy huszonkét különböző országból származó gyerekek tanulnak együtt egyedülállóan gazdag kulturális kontextusban. Az iskolában egyetlen domináns kultúra sem volt, egyedül a spanyol, de ezek a gyerekek is különböző államokból érkeztek. Multikulturális programjuk kialakításának első lépése az volt, hogy számba vették a tananyagban szereplő kultúrákat és országokat, majd a művészet eszközeit is bevetették programjuk sikerének eléréséhez. Létrehozták az ún. „Útlevélprogramot", minden diáknak kiállítottak egy

útlevelet, a gyerekek maguk rajzolták meg saját arcképüket az útlevélen. Az egyes országokat külön bélyegekkel és kisebb szimbólumokkal különböztették meg egymástól. A rendezvény fontos részét képezte a nemzetközi művészeti bemutatók napja, amikor is 15 különböző ország meghívott előadói tartottak előadásokat az iskola diákjai számára, amelyek között ott voltak Németország, Kína, Vietnam, Lengyelország, Japán, Egyiptom képviselői is. Az útlevelek egész nap a tanulóknál voltak, így minden program után ellátták az adott országot képviselő bélyeggel, és lehetőségük nyílt beszélgetni is a résztvevőkkel, a meghívott vendégekkel.

Az Egyesült Államokban, Oregon államban, Lane County egyik iskolájában egy nem kevésbé ambiciózus módját választották a nevelésnek, a rasszizmus ellen írásos nyilatkozatot fogadtak el, és helyeztek ki egy jól látható helyre plakát formájában az intézményben a következő tartalommal: „Nem teszünk olyan kijelentéseket, és nem használunk olyan jelképeket, amelyek rasszista előítéleteket szíthatnak. A véleménynyilvánítás szabadsága nem jelenti azt, hogy másokat megbánthatunk. A rasszizmust nem toleráljuk, és mindent megteszünk azért, hogy ehhez a feltételeket biztosítsuk." Az iskola többségi tanulói a biztonság zónájának tekintik ezt a területet, a kisebbségi gyerekeknek pedig mindez a védettség és a büszkeség érzését sugallja. *(Beswick, 1990)* Az ilyen jellegű nyílt elvárások megfogalmazása, egyértelmű kinyilvánítása és betartatása hatásosnak bizonyul a rasszista magatartás megváltoztatásában, a konfliktushelyzetek megelőzésében.

Pszichológusok megfigyelései azt támasztják alá, hogy a sokféle nevelési lehetőség közül egymás elfogadása szempontjából az együttműködést, összedolgozást, közös munkát igénylő feladatmegoldás jelentheti a legnagyobb hasznot, a legnagyobb változást a résztvevők tudását, véleményét, magatartását, attitűdjeit tekintve. Az aktív részvétel, a hallgatók intenzív bekapcsolása a kisebbségek megismerésének folyamatába jelentheti a leginkább megfelelő módszert az előítéletek oldására, a nyelvi, az etnikai és egyéb kisebbségekkel való iskolai találkozásra történő felkészítésben. Az előítéletekkel való szembenézés azonban sohasem lehet egyszeri alkalom, sokkal inkább hosszú távú, rendszeres és csoportos képzést kell hogy jelentsen. A multikulturális nevelés módszerei gazdag lehetőséget és kiváló alkalmat jelentenek az előítéletek oldása terén, ugyanakkor elvezetnek a békés együttélés, egymás megbecsülésének megtanulása, az elfogadás felé.

Az előítéletekkel együtt járó konfliktushelyzetek erőszakmentes megoldása szintén meghatározó része kell hogy legyen az iskolai nevelésnek, hiszen az előítéletes gondolkodás, viselkedés nemegyszer etnikai konfliktusok kiváltója. Bár a konfliktushelyzetek messze túlmutatnak az előítéleteken – hiszen nem csupán előítéletek okozhatnak iskolai konfliktushelyzeteket, agresszív viselkedést –, mégis nem elhanyagolandó feladat a tanárképzésben az előítéletek elleni harc részévé tenni a konstruktív konfliktusmegoldás lehetőségeinek megtanítását hallgatóinknak, hogy a képzésből kikerülve leendő oktatóink maguk is továbbadhassák tanítványaiknak az erőszakmentes konfliktusmegoldási technikákat. A különböző etnikai

csoportok, népek együttélése ugyanúgy alkalmat ad súrlódásokra, mint a megértés, az elfogadás gyakorlására. A konfliktuskezelés során a békés együttélés érdekében nem az egymást megosztó ellentétes érvekre, hanem az összekötő közös érdekekre, a kooperációra, a bizalomra, a mindkét oldalon meglévő értékekre szükséges koncentrálni, a figyelmet irányítani *(Walker, 1995; Szekszárdi, 1995; Hunyadyné* és *Szekszárdi, 1998).*

A másik oldal szempontjainak figyelembevétele, a békés konfliktusmegoldás, egy manapság egyre népszerűbb konfliktusmegoldási, konfliktusmenedzselési mód a *mediáció* iskolai alkalmazására hívja fel a figyelmet, amely túlmutat az etnikai konfliktusok iskolai kezelésén, az osztálylégkör, a tanuló iskolai közérzetének, biztonságérzetének, jólétének javulásához, szociális kompetenciáinak fejlődéséhez ugyancsak jelentősen hozzájárulhat. A mediációban egy harmadik, semleges személy – a mediátor – bevonásának segítségével érhető el a felek közti konfliktushelyzet rendezése, békés megoldása. A mediáció a felek részére semleges fórumot jelent, amelynek keretei között kifejezhetik igényeiket, érzelmeiket, szükségleteiket. A mediátor, miközben megfigyeli a felek érdekeit, közvetít a konfliktus megoldásában. Más konfliktusmegoldási módokhoz képest annyiban különbözik, hogy nincs vesztes-nyertes a szituációban, hanem nyertes-nyertes szerepben távozhatnak a konfliktusban érintett felek a probléma megoldása után. *(Kleinman, 2004)*

Sokféle módszer létezik már, amelyeket eredményesen használnak az előítéletek elleni fellépés során. A különböző szakemberek mind egyetértenek abban, hogy az előítéletek elleni küzdelemnek két kulcsfogalma a nevelés, a másik pedig az interakció. A hatékony nevelésnek, az előítéletek elleni harcnak az iskola kapuin túl meg kell jelenniük a médiában, a humán tudományágakban és képzési területeken, az emberekkel foglalkozó szakmákban, úgymint az egészségügy, humánerőforrás menedzsment, közigazgatás, rendőrségi munka és a szociális szolgáltatás területén. A társadalmat alkotó kisebbségi csoportok, a különböző mikrokultúrák elfogadása akkor történhet meg, ha széles körű akcióként jelentkezik, amelynek nem elhanyagolható részét képezik az iskolai nevelés folyamatába beépülő személyiségfejlesztési lehetőségek.

KULCSFOGALMAK: előítélet • sztereotípia • rasszizmus • diszkrimináció • utánzásos tanulás • etnikai konfliktusok • mediáció • társadalmi szolidaritás.

****

11. Különböző kulturális háttérből származó gyermekek nyelvi szocializációjának iskolai vetületei[1]

Az adott kultúra nyelvről és gyereknevelésről vallott felfogása, hiedelmei, szokásai, egyaránt meghatározzák a nyelvtanulás jellemzőit. A nyelvi szocializációra vonatkozó kutatások fontos betekintést adnak az ember nyelvi fejlődésébe, és segítenek megérteni a kulturális kontextus és a gyermek nyelvhasználata közötti kapcsolatot. A nyelvi sokszínűségre az iskolának is fel kell készülnie, hiszen a tanítás és a tanulás a többnyelvű, a többségi társadalom nyelvétől különböző családi háttérből érkező gyerekek esetében az iskolai közösségben is speciális feladatokat és kihívásokat hordoz.

Az elmúlt évtizedekben igen gazdag és sokrétű szakirodalma jött létre a nyelvi szocializáció kérdéseinek, valamint a multikulturális, kétnyelvű nevelés nyelvi vonatkozásainak mind a nyelvészet, mind pedig a neveléstudomány területein belül, valamint interdiszciplináris határait érintve. Míg a hatvanas években általános nyelvi teóriák megjelenésének lehettünk tanúi, a nyolcvanas–kilencvenes években elmozdulás következett be a nyelvelsajátítás folyamata, valamint a multikulturális és a többnyelvű iskolai oktatás adekvát kapcsolódási pontjainak megtalálása felé. A *nyelvi szocializáció* – a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat. A nyelvi szocializáció kulturálisan szervezett, interaktív folyamat, a nyelv használata minden emberi kultúrában jelen van, ebből adódóan a *nyelv* az egyik legfontosabb *kulturális univerzálé*. A nyelv megtanulása elválaszthatatlanul kötődik, szorosan kapcsolódik a kulturális környezethez, a gyermeket körülvevő, az őt gondozó felnőtt személyek, az anya és a közvetlen társas környezet hozzá közel álló tagjaihoz. A nyelvi szocializáció a családban kezdődik el, a gyermeket körülvevő felnőttek és gondozó személyek mintái nyomán tanulja meg az első szavakat, mondatokat, nyelvtani szabályokat. A velük való interakció során sajátítja el az ember anyanyelvét. *Riszovannij Mihály* és *Sólyom Erika* (1996) szerint

---

[1] A fejezet a Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 3. sz. 3–10. c. írás kibővített anyaga.

a nyelvi szocializációnak két arca van, egyrészt a megfelelő nyelvi megnyilatkozások a társas viselkedés során, másrészt a megfelelő társas viselkedés nyelvi eszközökön keresztül. A nyelviszocializáció-kutatások első generációja a gyermek nyelvtanulásával, ezen belül is kiemelten az anya-gyermek közötti interperszonális kapcsolat nyelvtanulásban betöltött szerepével foglalkozott, csak a későbbiekben lett vizsgálat tárgya, a kamasz-, a felnőtt- és az időskorú ember nyelvfejlődése, nyelvhasználata, valamint a szocializáció különböző színtereinek hatása, így a családon túl az iskola, a munkahely, valamint a médiák nyelvtanulásra gyakorolt befolyása is. A nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egy egész életen át tartó folyamatként értelmezhető. *(Garrett, Baquedano-López, 2002)* A kulturális antropológiai nyelvkutatások az utóbbi években kapcsolódtak össze az iskolai nyelvoktatás, a kétnyelvűség, a multikulturális nevelés kérdéseivel.

11.1. Klasszikus nyelvelméletek

A nyelvészetben *Chomsky* elmélete mutatott rá, hogy a nyelv elsajátításának lehetősége az ember számára biológiai-genetikai alapokon nyugszik, azaz örökletesen megvannak a diszpozícióink a nyelv megtanulására, veleszületetten bennünk rejlik a lehetőség a nyelvi kompetenciák kifejlesztésére. Noha az állatok is rendelkeznek kommunikációs rendszerrel, azonban minőségileg különbözik kommunikációjuk az emberétől. Erre jó példát jelentenek a *Gardner* házaspár Washoe nevű csimpánzukon végzett kísérletei, amelyek során siketek jelnyelvét tanították meg a majomnak. Igaz ugyan, hogy Washoe képes volt egyszerű mondatokat összerakni, a jelnyelvet megtanulni, azonban a grammatikai szabályok helyes alkalmazására már nem volt képes, és majomtársainak sem tudta átadni a megtanultakat.

Az embert az állattól a kommunikáció tekintetében többek között magasan szervezett szimbolikus rendszeren alapuló nyelvhasználata különbözteti meg. *George Herbert Mead szimbolikus interakcionalista* elmélete is a nyelv elemzéséből származik, bár elképzeléseit a későbbiekben más irányban fejlesztette tovább. Elmélete szerint a nyelv teszi lehetővé, hogy öntudatos lénnyé válhassunk, s ebben a folyamatban az egyén aktív részvételének és a szimbólumok használatának alapvető szerep jut. Az individuum nem passzív résztvevője, hanem aktív alakítója a szocializációs folyamatnak, önmaga, társadalmi szerepei formálódása interaktív folyamaton keresztül történik. *(Giddens, 2003; Schieffelin, 1986) G. H. Mead* elképzelése a gyermeki szocializáció – s benne a nyelvi szocializáció – folyamatát vizsgáló, fejlődés-lélektani kutató, *Piaget* gondolataihoz áll közel, amely szerint a gyermek saját fejlődésének aktív építője.

Sapir és *Whorf nyelvi relativitáselmélete* szerint *(Sapir, 1971)* – amely sok vitát kavart – az egyén által használt nyelv alapvetően hat az ember világfelfogására, viselkedésére és nem utolsósorban gondolkodásmódjára. „A reális világ nagymértékben tudattalanul a csoport nyelvi szokásaira épül. Azok a világok, amelyekben különböző társadalmak élnek, különböző világok, nem pedig ugyanaz a világ különböző megnevezésekkel ellátva. Nagyrészt azért látunk, hallunk, tapasztalunk úgy, ahogy tesszük, mert közösségünk nyelvi szokásai eleve hajlamossá tesznek bennünket bizonyos értelmezések kiválasztására." *(Lawton, 1974, 81–82.)* Különböző nyelvek különbözőképp írják le a valóságot, tehát feltételezésük szerint a különböző nyelvet beszélő emberek a világot másképp látják, illetve a különböző nyelvek hajlamossá tehetik az embereket arra, hogy a világot másképp lássák, másképp gondolkodjanak. A nyelvhasználat sokfélesége egy nyelven belül is jellemző, nemhogy különböző nyelvek esetén.

Fischman (1960) mutatott rá arra, hogy a kulturális sajátosságok és a nyelvi kódolhatóság szoros kapcsolatban áll egymással. Például, amit az egyik nyelvben egy szóval fejezünk ki, azt egy másik nyelvben akár öt-hat szóval is leírhatjuk. Bizonyos szavakat nehéz más nyelvre egzakt módon lefordítani, egy idegen nyelvben ugyanannak a szónak teljesen megfelelő, pontos nyelvi párját megtalálni. Mind lexikális, mind pedig strukturális vonatkozásban megfigyelhetők a nyelvek közötti különbségek. Például a love szó magyarul szeretetet és szerelmet egyaránt jelent, míg az angolban ezzel az egy szóval fejezik ki mindkét tartalmat. A hó szónak az eszkimóban akár hét, nyolc megfelelője is van, amíg az angolban csak egy. Szerkezeti különbségekre jó példa a nemek használata, míg a magyarban nem használunk hímnemet, nőnemet és semlegesnemet, addig a németben és az orosz nyelvben igen. Vagy a kínai nyelvben nincs egyes szám és többes szám, és nincsenek vonatkozó-névmási mellékmondatok sem. Bizonyos nyelveknek, mint például az angolnak, jóval gazdagabb igeidőszerkezeteik vannak, mint mondjuk a magyarnak.

Ma már köztudomású, hogy a társadalmi-kulturális különbségek, úgymint az etnikai csoporthoz, társadalmi réteghez tartozás, sőt az egyén életkora is befolyásolja mindennapi nyelvhasználatunkat. Ugyanazt a nyelvet másként ragadja meg egy nő és egy férfi, a társadalomban élő többségi és kisebbségi ember, valamint a középosztály és az alsó társadalmi rétegekbe tartozók közösségei. A különböző társadalmi osztályok másként használják a nyelvet, a gyermek családjának társadalmi hierarchiában elfoglalt helye, szocioökonómiai sztátusza szintén meghatározza a nyelvi szocializáció folyamatát.

Ebben a vonatkozásban *Basil Bernstein* (1959, 1996) széles körben ismertté vált vizsgálatait érdemes megemlíteni, aki a gyerek és családja társadalmi osztályszerkezetben elfoglalt helyét és nyelvhasználatát összefüggésbe hozta az iskolai sikerességgel. A publikus nyelvet (amelyet később korlátozott kódnak nevez) rövid, grammatikailag egyszerűen felépített mondatokkal, egyszerű kötőszóhasználattal jellemzi, rövid kérdésekkel és felszólításokkal, személytelen névmásokkal írja le. Ezzel szemben a formális

nyelvet (amelyet később kidolgozott kódnak hív) nyelvtanilag bonyolult, változatos, gazdag szóhasználattal jellemzi, továbbá a melléknevek körültekintő megválasztásával, bonyolult fogalmi hierarchiával azonosítja. A kidolgozott és a korlátozott nyelvi kód használata eltérő a társadalom különböző rétegeiben, a középosztályhoz tartozó, tanult szülők inkább kidolgozott kódot használnak, amíg a társadalom alsó rétegeinek körében a korlátozott kód figyelhető meg. Az iskola nyelvi kódrendszere a kidolgozott kódra épül, így bizonyos kulturális és beszédminták előnyt jelentenek az oktatásban, míg a korlátozott kódot használó családi környezetből érkező gyerekek hátrányba kerülnek, hiszen számukra idegen a formális nevelésben használt, és természetesnek vett, elvárt nyelvi kódrendszer. Ha a család otthon használatos nyelve illeszkedik az iskolában használt nyelvhez, nyelvi szempontból gördülékeny lesz a gyermek iskolai fejlődése, azonban össze nem illés esetén a nyelvi hátrány továbbgyűrűzve tanulási hátrányt, boldogulási nehézségeket, a középosztálybeli gyerekekhez képest tanulási lemaradást okozhat. Sok esetben a kommunikációs rendszer társadalmi-kulturális különbségei jelentik a szakadékot az iskolában elvárt nyelvhasználati rendszer és a család által közvetített minta között.

11.2. Nyelvi szocializáció – különböző kultúrákban

Kulturális antropológusokat és a nyelvészeket régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a különböző népek, etnikai csoportok milyen szimbólumokkal kommunikálnak, illetve hogyan használják a nyelvet, miként tanítják meg gyerekeiket anyanyelvük használatára. A nyelvi szocializációs kutatások bizonyos irányai nemcsak azt mutatják be, mit tanul meg az ember, a gyermek a nyelvelsajátítás folyamatában, hanem azt is, hogyan tanulja meg a nyelvet különböző kulturális háttérben. Különösképpen pedig arra fókuszálnak, hogy milyen módon tesznek szert a nyelv megtanulására a felnövő nemzedékek az iskoláskor előtti időszakban. Kultúraközi tanulmányok arról szólnak, hogy különböző kulturális környezetben a körülöttük lévő felnőtt modellek, a kultúraspecifikus normák, interakciós minták függvényében eltérő nyelvi szocializáción mennek keresztül a felnövő nemzedékek. *Mérei Ferenctől* és *V. Binét Ágnestől* (1981) tudjuk, hogy a legkülönbözőbb anyanyelvű gyerekek bármilyen nyelven beszéljenek is, jóval többféle hangot képeznek, mint ami anyanyelvükön előfordul. Példaként említi, hogy csecsemőink a magyar nyelvben nem létező mély torokhangokat, a francia nazálisokat, az afrikai csettintőket is hallatják. A sokféle hang áradatából azonban csak azok maradnak meg, amelyek a környezet beszédében előfordulnak. A kezdeti spontán hanggal való játék a későbbiekben külső minta utánzására való átállást jelenti. A csecsemő hangképző szervei által lehetséges hangok közül azokat rögzíti, amelyeket a felnőttek beszédében hall.

Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című könyvében számos példát hoz a nyelvelsajátítás különböző útjaira, módjaira. *Schieffelin* és *Ochs* és *Schieffelin* klasszikussá vált leírását idézi, akik a Pápua Új-Guineában élő kaluli népcsoport nyelvi szocializációjának jellemzőit taglalják. A kaluli anyák nem tekintik nyelvi megnyilatkozásnak a gyerek gügyögését, úgy vélik, felesleges időpazarlás és haszontalan dolog lenne ekkor beszélni a gyermekhez. A kaluli anyák nem játszanak a gyermek nyelvi megnyilatkozásaival, a saját beszédüket nem igazítják a gyermek nyelvi fejlettségéhez. Az első 18 hónapban minimálisra tehető az anya-gyerek közötti verbális kapcsolat, azonban a gyermek mindvégig hallja a körülötte lévő felnőtt személyek társalgását, fültanúja a körülötte élők beszédmintáinak. A gyermek alig válik címzettjévé a nyelvi interakciónak, és csak ritkán jelent kommunikációs partnert a beszélgetésben. A kalulik úgy vélik, a nyelvelsajátítás akkor kezdődik, amikor a gyermek kimondja az „anya" és a „mell" szavakat. Ekkor változás áll be a kommunikációs folyamatban, ekkortól kezdik el beszélni tanítani a gyereket. Azonban a kaluli anyák nem teremtenek gyerekre méretezett nyelvi helyzeteket, hanem a spontán módon adódó nyelvi szituációkba vonják be a gyermeket. A kalulik nyelvtanítási jellemzőivel szemben egy másféle nyelvi szocializációs folyamatot figyeltek meg a fehér, középosztálybeli angol-amerikai anyáknál, ugyanis a nyelvtanítás során alkalmazott nevelési elvek, így a beszédfejlődés körülményei karakterisztikusan különböznek az előbbi népcsoportétól. Az angol-amerikai anyák az újszülött születésétől fogva a beszédhelyzetet a gyermekhez igazítják, gyermekeiket a társalgás címzettjeinek tartják, a beszéd folyamatában alapvetően figyelemmel vannak a gyermek nyelvi fejlettségére. Az angol-amerikai és a kaluli közösségben eltérő környezeti, szociokulturális jellemzők érvényesülnek, ebből adódóan az elvárt nyelvi kompetenciák is alapvetően különböznek egymástól. A kommunikatív kompetenciák a kultúrába ágyazottan formálódnak, reprezentálva az adott etnikai kultúrára jellemző sajátosságokat.

Ochs és *Schieffelin* (1984) különböző kulturális hátterű gyerekgondozók interakciós mintáit megfigyelve két interakciós mintát kategorizáltak, gyerekközpontú és helyzetközpontú stílust jelöltek meg. A gyermekközpontú kommunikációs stílus jellemzője a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermek mint potenciális kommunikációs partner megjelenése a beszédfolyamatban. Ezzel szemben a helyzetközpontú stílus esetén a felnőttek azt várják a gyerektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjéhez. A fenti két példánál maradva, a kalulik helyzetközpontú, míg az angol-amerikai anyák esetében gyerekközpontú beszéd írható le, miközben az európai népesség standard mintái is utóbbi csoportba tartoznak. A két interakciós minta nem örökre szól, és nem jelenti azt, hogy ne lenne átjárhatóság közöttük. A gyerekközpontú beszéd a gyermek fejlődésével fokozatosan helyzetközpontúvá változik, változhat.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy különböző környezetben, eltérő kultúrában a társas interakció különböző formáit használják az emberek.

Különösen igaz ez tény a nyelvi szocializációra, amely sajátos területe a szocializációnak, a kultúraspecifikus kommunikatív kompetenciák fejlesztésének. A kulturális kontextus magában foglalja mindazt, amit az adott közösség tagjai tartanak a nyelvről, és annak használatáról, értékeket, ideákat, a nyelvre és a beszélőre vonatkozólag éppúgy, mint a nyelvtanulás, nyelvtanítás folyamatára nézve egyaránt. A különböző etnikai, mikrokulturális háttér a gyermeket szerteágazó, divergens utakon vezeti be a nyelvbe. Valamennyi kommunikatív stílus a szocializációnak, a nyelvi képességek fejlődésének egy egyedülálló kultúraspecifikus perspektíváját jelenti. *(Réger, 2002)*

11.3. A nyelvi szocializáció és az írásbeliség

Sok gyerek tehát nem csupán eltérő nyelvet hoz magával az iskolába, hanem a tanulók között az eltérő kulturális háttérből érkező gyerekek esetében a nyelvhasználat kulturálisan elfogadott módjai, az írásbeliséggel való találkozás milyensége is lényegesen különbözhet egymástól. A nyelvi szocializáció egyik sajátos területét képezi az írásbeliséggel való találkozás. Az elsődleges nyelvi szocializációs terepen túl, iskolába lépve, a család és a közvetlen környezet nyelvi mintái mellett megjelenik egy új, másodlagos szocializációs terep, az iskola, ahol a gyermeket nevelői a tanítási-tanulási folyamat során bevezetik az írás-olvasás rejtelmeibe. *Heath* (1986) arról szól, hogy a fehér munkásosztálybeli és az afroamerikai munkásosztálybeli családokban felnövő gyerekeknek különböző tapasztalataik vannak az írás-olvasás tekintetében, családtagjaik különböző elvárásokat fejlesztenek ki az írás-olvasás eseményekre vonatkozólag.

A középosztálybeli fehér családokban az írásbeliség előkészítése már jóval az iskolába lépés előtt megkezdődik. A gyerek a mindennapok során megtapasztalja a könyvek jelenlétét a családban, a házi könyvtárban, például a felnőttektől látja az újságolvasás eseményét, nap mint nap látja leckét írni iskolás testvérét, és az esti mesék felolvasásának is részese. A képeskönyvet nézegető gyermek mintegy észrevétlen nő bele az írásbeli kultúrába, és tanulja az írásbeliség szerepét az őt körülvevő társadalomban. Meséléskor a gyermek gondozója közvetlenül mutatja a képeket, a képen látható tárgyakat, személyeket, kommentálva az ott látottakat. Otthon és az óvodában mesekönyveket nézegetve, a képeket magyarázva a gyermekben akaratlanul is rögzül, hogy az ember életének szerves része az olvasás, amelynek egy-egy fortélyát is elsajátítja a korai életszakaszban, például megtanulja már iskoláskora előtt szemével és ujjával követni a könyvek lapjain lévő történetekhez kötődő képeket és az írott szöveget. A könyvvel való korai, iskoláskor előtti ismerkedés, játék a későbbi írás-olvasás megtanulásának igen fontos előkészítését jelenti.

Sajátos a nyelvi szocializáció azoknál a népeknél, ahol hiányzik az írott kultúra, amelyeknél a nyelv csupán orálisan, szóban él. Bizonyos roma közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, az első roma meséket, történeteket csak nemrégiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnevelkedő gyerekek többsége családjában még napjainkban is ritkán találkozik a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasás események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az írás-olvasásra szocializálás iskolás kor előtt. (Vö. *Réger, 2001*) Ritkaságszámba megy a mesekönyvek jelenléte, az olvasás élményének közvetlen megtapasztalása. Mesélés természetesen létezik, azonban kevésbé a mesekönyv írott szövege alapján történik, sokkal inkább a szóbeliséget, a szájhagyományt követve. Mindez kérdéseket vet fel, dilemmákat jelent az iskolai oktatásra, az írás-olvasás megtanítására nézve, hiszen társaihoz képest nagyfokú hátránnyal indul az a gyermek, aki családi környezetében, közvetlen miliőjében nem rendelkezik az írott kultúrára vonatkozó előzetes tapasztalatokkal, meghatározó élményekkel. Azoknak a gyerekeknek, akik otthon, családi környezetükben még nem találkoztak az írásbeliséggel, az iskolába lépve az írás-olvasás megtapasztalása forradalmian új dolgot jelent. Ezek a tanulók fokozott támaszt és segítséget igényelnek, továbbá sajátos módszertani felkészültséget kívánnak a tanítóktól.

Az írásbeliség magasan szervezett szimbolikus rendszeren alapszik, így az írás-olvasás képességének fejlődése komplex módon kapcsolódik a gyermek szimbolikus repertoárjának egészéhez. A nyelvi fejlesztéshez megfelelő alapot jelent a különböző művészeti területekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben történő részvétel. A rajz, a festés, a zene, a tánc, a drámajáték, a vers- és a mesemondás külön-külön, és együttesen is fontos részét képezi az ember szimbolikus repertoárjának. A művészetekkel való találkozás a nyelvi nehézségekkel, hátránnyal küzdő tanuló számára számos utat és lehetőséget ad a tanulásra, a kommunikációra, a kognitív képességek, a szimbolikus rendszer fejlesztésére. Az írásbeliség megalapozását segíti más szimbolikus rendszereken alapuló formák, mint pl. a rajzolás, a különböző betűk formájának mozgással való megjelenítése.

11.4. Multikulturális, többnyelvű iskolai programok

A különböző nyelvi szocializációval, a nyelvelsajátítási folyamattal, eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermek iskolába kerülve különböző oktatási lehetőségekkel, nyelvi programokkal találkozhat. Azon népcsoportok esetében, amelyek a többségi társadalomtól eltérő nyelvet használnak, alapvető kulturális kérdéssé válhat a nyelv megtartása, megőrzése, hiszen a kultúra a nyelven keresztül él, a nyelvvesztés alapvetően a kultúra vesz-

tését is magával hozza. Bizonyos iskolai programok támogatják, mások kevésbé segítik a kisebbségi nyelvek megtartását. „A *kétnyelvű oktatás* arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszain a részt vevő személy tanulmányait két (vagy több) nyelven folytatja." *(Bartha, 2000, 762.)*

A kétnyelvű oktatási programok is többfélék lehetnek, különbözve abban, mennyiben segítik az anyanyelv megőrzését, a nyelvi kompetenciák fejlesztését. *Skuntnabb-Kangas* (1997) a kétnyelvű oktatási programok négy fő típusát – kisebbségi szegregációt támogató, az anyanyelv-támogató, a mélyvíz-technikára építő programokat, és a belemerítési programokat – különbözteti meg egymástól. Az elsőként említett kisebbségi szegregációt támogató programok jellemzője a kisebbségi gyerekek oly módon való külön oktatása, melynek során alacsony színvonalú képzésben részesülnek a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek, többnyire gyenge eredménnyel, ugyanis kedvezőtlen tárgyi-eszközi és személyi feltételek mellett oktatják őket, miután az adott kisebbségi nyelv oktatásának társadalmi támogatottsága, a nyelv presztízse többnyire alacsony. Az anyanyelv-támogató – nyelvmegőrző programok során ezzel szemben kétnyelvű tanárok a gyerekeket anyanyelven és második vagy többségi nyelven egyaránt oktatják a kulturális értékek ápolása, megőrzése mellett. A mélyvíz-technika annyit jelent, hogy a nyelvi kisebbségben lévő tanulót képletesen „bevetik a mély vízbe", azaz többségi nyelvoktatásba vonják be oly módon, hogy a tanár nem beszéli az adott kisebbség nyelvét. Az ilyen programok nagy hátránya, hogy többnyire kulturális asszimilációval, nyelvvesztéssel, a gyerek számára nagyfokú nyelvi sokkal, megrázkódtatással járnak. A belemerítési programokban pedig a többségi diákok önként választva egy idegen nyelvet, kétnyelvű tanároktól tanulják a magas státusú kisebbségi nyelvet. Ilyen esetben a kisebbségi nyelv magas presztízzsel bír, többnyire világnyelvnek tekinthető.

A kétnyelvűség az egyén számára lehet felváltó-felcserélő és additív, hozzáadó jellegű is. A felváltó-felcserélő kétnyelvűség esetében a kisebbségi nyelv használatát a többségi nyelv használata váltja fel, amely fokozatosan együtt jár az első nyelv elsorvadásával, elvesztésével. Az additív kétnyelvűség esetén a tanuló az otthon megtanult és használatos első nyelv mellé elsajátít még egy nyelvet, amely mellett megmarad az első nyelv aktív használata is.

11.5. Többnyelvű oktatás a gyakorlatban

A bevándorló családok gyermekei, illetve az adott ország domináns nyelvét nem vagy alig ismerő diákok iskolai teljesítménye a tapasztalatok szerint többnyire alacsonyabb, hiszen a szükséges nyelvismeret, a nyelvi kompetenciák hiánya nehezíti a megfelelő iskolai eredmények elérését. Azonban nincs ez minden esetben így. *Garcia* (2002) egy eredményes kétnyelvű

program, a kétutas belemerítő program, *„two-way immersion program"* (TWI) – a belemerítő programok egyik válfaját mutatja be, amelyet az USA-ban alkalmaznak. A program keretei között arra törekszenek, hogy fele-fele arányban legyenek egy-egy osztályban többségi – az angol nyelvet anyanyelvként beszélő – és nyelvi kisebbségben lévő tanulók. A programnak három fő célja van, a nyelvi kisebbségi diákok angol nyelvi tanulmányaihoz és iskolai sikerességéhez való hozzájárulás, valamint a többségi diákok idegen nyelvi fejlődésének elősegítése, és nem utolsósorban a kultúrközi érzékenység fejlesztése, a nyelvi, etnikai egyenlőség biztosítása a többségi és a kisebbségi tanulók között. A TWI-programnak két széles körben alkalmazott típusa létezik, az egyik az 50:50 modell néven vált ismertté, amelynek keretei között az iskolai oktatás a nap egyik felében a többségi angol, a másik felében a kisebbségi, többnyire spanyol nyelven folyik. A másik típusa ennek a programnak a 90:10 modell, amelynek keretein belül az óvodai és az iskolai csoport a nap 90%-ában a kisebbségi nyelvet használja az intézményben. Ma az USA-ban számos TWI-program szerint működő osztály létezik, jórészt angol–spanyol nyelven, azonban vannak olyan programok is, amelyekben második nyelvként a franciát, a portugált, az oroszt vagy a koreai nyelvet használják a tanulók. A program pozitívuma, hogy a kisebbségi diák nyelve magas presztízst, elismerést bír az oktatás során, így a nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulók nagyobb magabiztossággal kezdik a többségi nyelvet tanulni. Eközben az angol anyanyelvű diákokat arra ösztönzik, hogy egy másik nyelvet és kultúrát megértsenek, hiszen a többségi és a kisebbségi nyelv ugyanolyan fontos helyet kap az iskolai oktatásban, a magas színvonalú oktatásból mind a többség, mind pedig a kisebbségi diákság részesül. A program sikerét, eredményességét mára már széles körű és átfogó vizsgálatok jelzik, amelyek szerint a TWI-programok sikeresen előmozdították mind a kisebbségi, mind pedig a többségi tanulók tantárgyi eredményességét. *Cazabon, Nicoladis, Lambert* (1998) vizsgálatai jelzik, hogy azok a tanulók, akiknek tanulmányait négytől-nyolcadik osztályig kísérték figyelemmel az 50:50 programban, szignifikánsan jobb eredményeket értek el a kontrollcsoportnál mind angolból, mind pedig spanyol nyelvből. *Lindholm, Christiansen* (1990) 90:10 modell szerint működő iskolák eredményeire volt kíváncsi, amelyből kiderült, hogy a spanyol anyanyelvű diákok tanulmányi eredményei átlagon felüliek, azonban az angol anyanyelvű tanulóké nem mondható egyértelműen kiemelkedőnek. Míg a többségi gyerekek anyanyelvi képességei magas szinten fejlődtek, addig a tanult kisebbségi nyelv terén a szókincsbeli és a nyelvtani tudásrendszer és a képességek fejlődése elmaradt a kisebbségi diákok nyelvi fejlődésétől. Bár képességeik fejlődtek, de nem jellemezhetők a tanulók olyan nagyfokú fejlődéssel, mint nyelvi kisebbségi társaik.

Egy másik sikeres program *Tara Goldstein* (2003) könyve nyomán vált ismertté, amely szintén figyelemre méltó. A könyv többek közt a kanadai Torontó külvárosában lévő egyik középiskola sikertörténete, amely egy többnyelvű iskola nagyszerű eredményeit mutatta be. Kanadában, Torontó északi külvárosi negyedében található a *Northside Secondary School*, ahová

diákok főként hongkongi bevándorló családokból érkeznek, és 60%-uknak nem az angol az anyanyelve. Az iskola tanulói legalább öt különböző nyelvi csoportból származnak. Csupán 38%-uk első nyelve az angol, a többiek mandarin vagy koreai és egyéb más nyelveken beszélnek. A többnyelvűség mellett az iskola hírnevét kiválóságának köszönheti. Miközben a bevándorlók iskolái többnyire a diákok alacsonyabb iskolai teljesítményéről, a korai kimaradásról, a nagyfokú lemorzsolódásról szólnak, addig ez az intézmény tanulói kiváló eredményeivel tűnt ki a kisebbségi diákokat oktató iskolák közül. A tanulók jelentős részének ugyanis átlagon felüli eredményeket sikerült elérnie a hazai és nemzetközi versenyeken, kiváló eredményeik megmutatkoznak matematikából, természettudományos tárgyakból és a befogadó ország nyelvének ismeretéből is. Képességeik fejlesztésére a kötelező órákon kívül is lehetőségük van, így a diákság több mint fele magas szintű művészeti képzésben vesz részt, drámajátékkörökhöz kapcsolódik, vizuális, művészeti és zenei körök tagja, tutoriprogramban, kooperatív tanulócsoportban tevékenykedik, tanácsadó párhoz kapcsolódik, majd a középiskola befejeztével jelentős részük főiskolán és egyetemen tanul tovább. Eredményeikhez nagyban hozzájárul az intézmény nyelvi koncepciója, sikereiket jelentős mértékben nyelvi stratégiájuknak köszönhetik. Az iskola tanárai a mindennapi kommunikációban az angolon kívül a többi nyelv használatát is lehetővé teszik mind az osztályteremben, mind pedig az osztályon kívül. Nyelvpolitikájuk alapelveit, amelyeket mind a pedagógusok, mind pedig az oktatást segítő adminisztratív személyzet magáévá tett, a következőkben fogalmazzák meg:

- Miután a nyelv, a kultúra és az identitás szorosan kapcsolódik egymáshoz, ezért a tanulók kulturális, nyelvi hátterének elfogadása, értékelése a nyelvi program része kell hogy legyen éppúgy, mint a nyelvi sokszínűség respektálása, és annak elősegítése, hogy a tanulók pozitív önértékelést és tanulási motivációt fejlesszenek ki magukban.
- Az első nyelven való írás-olvasás fontos eszköz a második nyelv megtanulásához.
- Minden nyelv és a nyelvek sokfélesége egyformán fontos és releváns formáját jelenti a kommunikációnak. Az oktatás nyelve ugyan a kanadai standard angol nyelv, amelyet mindenkinek megfelelően el kell sajátítania, de a tanulók első nyelve is fontos szerepet játszik az osztályteremben, az iskola programjában éppúgy, mint a családdal való kommunikációban. (I. m., 9.)

Nyelvi programjukból kiindulva a tanárok legitimizálják, értékelik, elfogadják a diákok anyanyelvét akkor is, ha az eltér a többségi nyelvtől. Iskolai programjuk hatékonyságához jelentősen hozzájárul a tanulók nyelvi hátterének méltányolása. A tanárok jelentős részben ismerik és használják a diákok nyelvét, akár többet is. A tanítás ugyan angolul folyik, azonban a tanulók használhatják az órai munka során is anyanyelvüket. A nyelvtanulás módszereit a gyerekekhez igazítják, többnyire angolul beszélnek,

azonban amikor a gyerekeknek segítségre van szükségük, akkor anyanyelvükön szól hozzájuk a pedagógus, a problémák megbeszélése, a tanácsadás anyanyelvükön történik. Gyakran dolgoznak kiscsoportban, kooperatív technikák felhasználásával és páros munkában. A csoportos, páros feladatmegoldás nem csupán a második nyelv elsajátítását segíti, hanem egyúttal a szociális kompetenciák, az önértékelés fejlesztéséhez, az előítéletek, az iskolai félelmek oldásához is hozzájárul. Sokat segít a kisebbségi nyelvet beszélő diák számára a csoportmunka, kooperatív módszerek alkalmazása, a kortársak indirekt nevelő-oktató hatásán keresztül ugyancsak pozitívan hat a nyelvi fejlődésre, és nem utolsósorban a gyerekek osztályközösségben való elfogadása is pozitív eredményekkel jár. A kisebbségi diákokat, a többségi nyelvet beszélő gyerekekkel együtt, egy osztályban oktatva egymástól is sokat tanulnak, ugyanakkor az osztályközösségbe való beilleszkedésben is segítenek a kisebbségi tanulóknak. A kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek kulturális identitásának fejlesztése érdekében az adott kisebbségi kultúra örökségéből származó olvasmányok felhasználása, a tanulóközpontú oktatás, a projektmunkába való bekapcsolódás nagymértékben segíti az új nyelv megtanulását. Iskolai programjukban mindenekelőtt alapvetőnek tűnik a tanulást megerősítő, támogató légkör biztosítása, a kritika, a bírálat mellőzése. Kiemelten fontosnak tartják, hogy a tanuló bizalommal teli légkört tapasztaljon maga körül, ennek érdekében állandó javítgatás helyett stresszmentes, biztonságos, elfogadó érzelmi környezet megteremtésére törekszenek a tanulási folyamatban.

Tingbjörn (1998) leírja, hogy Svédország, amely nagyszámú bevándorlót vonzott az utóbbi években, az aktív kétnyelvűség elérését célozta meg a nyelvi kisebbségi tanulók között. Bár e nemes cél számos akadályba ütközik, azonban nem elhanyagolható az a törekvés, amely a svéd nyelvi oktatáspolitikát jellemzi. Céljuk nem más, mint hogy a nyelvi kisebbségek ne veszítsék el anyanyelvüket, hanem mind első nyelvükön, mind pedig a többségi nyelven képesek legyenek kommunikálni, mindkét nyelvet aktív módon, folyamatosan, a különböző élethelyzetekben használni. A kisebbségi tanulók oktatása több formában zajlik, történhet korrepetálások formájában, kiscsoportos munkában és svéd előkészítő nyelvi osztályokban is. Az 1970-es évek végén történt nyelvi reform hatására ma már a svéd nyelvet második nyelvként használják a bevándorló családok gyermekeinek képzésében, jellemzően az oktatás a tanulók anyanyelvén és svéd nyelven egyaránt folyik. Kezdetben a tanuló anyanyelve a domináns nyelv az oktatásban, majd a svédórák száma fokozatosan növekszik, és a későbbiekben válik uralkodóvá az oktatásban. Ehhez Svédország úgy járul hozzá, hogy azoknak a nyelvtanároknak, akik valamely bevándorló kisebbség gyermekeit tanítják, használat szintjén ismerniük kell a bevándorló gyerekek anyanyelvét is. Miután Svédországban jelenleg kb. 140 különböző kisebbségi nyelv létezik a bevándorló csoportok anyanyelveként, az aktív kétnyelvűséget csupán a legnagyobb bevándorló csoportok esetén tudják megfelelő módon biztosítani az oktatásügyben, és a nyelvtanárok is többnyire a legnagyobb kisebbségek nyelvét ismerik. Azonban mindezek mellett a

nyelvtanároknak mind a szakmai, mind pedig a módszertani felkészültsége igen jónak mondható a nyelvoktatás terén.

11.6. Mi jellemzi a nyelvi kisebbségeket oktató sikeres iskola munkáját?

Lucas, Henze és *Donato* (1990, 315–340.) hasznos összefoglalást ad az eredményes két-, vagy többnyelvű iskolai munkához, a bevándorlók, az adott ország nyelvét nem vagy alig ismerők, illetve a nyelvi kisebbségben lévő diákok tanulmányainak elősegítéséhez, iskolai előmenetelük sikerességének megalapozásához.

- Eszerint az iskolában a tanulók nyelve és kultúrája értékes helyet kap. a pedagógusok megengedik, hogy anyanyelvüket is használják a kisebbségi gyerekek az iskolában. Ösztönzik a diákok anyanyelvi képességeinek fejlesztését.
- A nyelvi kisebbségben lévő diákokkal szemben konkrét és magas elvárásokat fogalmaznak meg a tanárok, és elismerik az igyekezetet, a szorgalmat, jó eredményeket.
- Az iskola vezetése arra ösztönzi a tantestületet, hogy a nyelvi kisebbségi diákok nevelését, oktatását előtérbe helyezzék, különösen fontosnak tartsák. Olyan tanárokat alkalmaznak, akik maguk is kétnyelvűek, vagy a nyelvi kisebbségi diákok oktatására módszertanilag felkészültek. Nem egy esetben az iskola vezetői, tanárai is a kétnyelvű kisebbségi csoport tagjai.
- Gazdag tanulási, képzési kínálatot, sokféle érdekes kurzust és programot nyújtanak a nyelvi kisebbségben lévő diákok részére. Olyan extracurriculáris tevékenységeket szerveznek, amelyek vonzóak lehetnek ezen gyermekek számára is. Kis létszámú csoportokban oktatnak.
- Segítő, tanácsadó programban kiemelt figyelmet szánnak a nyelvi kisebbségekhez tartozó diákoknak, s a programban dolgozó szakértők ismerik a tanulók nyelvét és kultúráját.
- A nyelvi kisebbségben lévő diákok szüleit is bevonják az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. Akár oly módon is, hogy a szülők számára is nyelvi kurzusokat indítanak.
- A nevelőtestület komoly elkötelezettséget vállal a nyelvi kisebbségben lévő tanulók iskolai előmeneteléért. Az iskola pedagógusai egyértelműen kifejezik, hogy a tanárok és az oktatást segítő személyzet a diákok ezen csoportját is hatékonyan kívánják szolgálni.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a multikulturális társadalomnak sajátos vetületei vannak a kommunikációra, a nyelvoktatás vonatkozásaira. Az egyre sokszínűbbé váló társadalom, a kultúrák közötti érintkezés és

kommunikáció új kihívást jelent a nyelvoktatás számára is. A kétnyelvű iskolák, oktatási programok beindítása, működtetése hátterében egyrészt az új idegen nyelv(ek) elsajátíttatása áll, másrészt bizonyos bevándorló célországok – mint például Kanada, Ausztrália vagy az Amerikai Egyesült Államok – komolyan rákényszerülnek arra, hogy kétnyelvű oktatást folytassanak, ugyanis a letelepedésre váró családok gyermekei többnyire nem beszélik a célország nyelvét. Ebből adódóan már az iskolázás kezdetétől fogva meg kell szervezniük a kétnyelvű oktatás rendszerét. A nyelvtanulással együtt kulturális ismeretek elsajátíttatása is feladat, hiszen a kultúrközi kommunikáció megkívánja a kulturális ismeretek meglétét többek között az etnikai, kulturális különbségekből adódó félreértések elkerülése, a sztereotípiák legyőzése, egymás elfogadása, és nem utolsósorban a különböző népek, népcsoportok békés együttélése érdekében.

KULCSFOGALMAK: nyelvi szocializáció • írásbeliség • kétnyelvű/többnyelvű oktatás • kisebbségi szegregációt támogató programok • „mély víz"-technikára épülő programok • anyanyelv-támogató • belemerítő programok • felváltó-felcserélő • additív kényelvűség.

****

12. Kulturálisan érzékeny, gyermekbarát iskola

Az iskolát akkor nevezhetjük kulturálisan érzékenynek, ha figyelembe veszi a tanulók kulturális hátterének jellegzetességeit, miközben szem előtt tartja az egyéni különbségeket és a valamennyi gyermek számára közös, humán szükségletek kielégítésének fontosságát is.

12.1. A gyermek humán szükségleteinek figyelembevétele

Az iskolai nevelő-oktató munka során a pedagógusnak számos feladattal kell szembenéznie, hogy megfelelő oktatási feltételeket teremtsen a különböző nyelvi, kulturális, szociális háttérből érkező gyerekek sikeres neveléséhez. A hatékonyságnak, a sikeres iskolai munkának több tényezője van, ezek közül az egyik legfontosabb a *gyermek humán szükségleteinek figyelembevételét jelenti (Angelusz, 1993; Bálint, 1980; Skiera, 1994; Klein, 2002.)*. Az iskolai oktatás akkor válhat sikeressé, hatékonnyá, ha a nevelési-oktatási folyamatban a gyermekből indul ki, kiemelten épít a gyermek sajátos fejlődés-lélektani jellemzőire, szociális, kulturális hátterére és humán szükségleteire. Míg a korábbi években sokkal nagyobb szerep jutott az intézményes nevelésben a tanterv-, tananyag-központúságnak, addig ma már mind nyilvánvalóbbá válik a neveléstudomány számára, hogy minőségi iskola csakis az intézményt használó gyerekek és szüleik igényeinek méltánylása, komoly figyelembevétele mellett valósulhat meg. Az iskola akkor képes minőségi munkát végezni, ha megtalálja az egyensúlyt a gyermek szükségletei, igényei és a társadalmi, tantervi elvárások között. A humanisztikus berendezkedésű iskola megteremtéséhez, a különböző hátterű, de azonos emberi igényekkel rendelkező gyermekekkel való eredményes foglalkozáshoz kapaszkodót jelent *Ehrenhard Skiera (Skiera, 1994)* professzor, az Európai Reformpedagógiai Kutató és Dokumentációs Központ vezetőjének szükségletleírása. *Maslow* klasszikussá vált, jól ismert szükségletpiramisát továbbfejlesztve egy olyan modellt állított fel, amelyben a gyerekek alapszükségleteihez hozzárendelte az iskolai nevelés adekvát pedagógiai válaszait.

Melyek ezek a szükségletek, és hogyan alkalmazkodik adekvátan az iskola a gyermekhez? *Skiera* szerint a humán szükségletek:

- érzelmi védettség, biztonság, odafordulás iránti szükséglet,
- a dicséret és az elismerés iránti szükséglet,
- az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükséglet,
- szabadság iránti szükséglet,
- önmagunk és mások iránti felelősség szükséglete,
- esztétikai élmények iránti szükséglet,
- belső állapotok spontán kifejezése iránti szükséglet.

– Az iskolában a pedagógus az *érzelmi védettséget* mindenekelőtt egy biztonságos, rendezett, állandóságot és otthonosságot nyújtó osztálytermi klíma megteremtésével, pozitív, elfogadó, toleráns, szeretetteljes légkörrel teremtheti meg. Ebben a folyamatban kitüntetett helyet kap a tanár-diák, a tanár-szülő kapcsolat folyamatos és rendszeres gondozása, az emberi kapcsolatok jellege, milyensége, a tanulók igényeinek különös tekintetbevétele, elfogadó, szeretettel teli emberi viszonyulás, az empátia, az előítéletmentes pedagógiai gondolkodás megléte, a gyermekek óvása a kirekesztődéstől, peremre kerüléstől, a megbélyegzéstől és a megszégyenüléstől. A barátságos, elfogadó légkör, védett környezet nagyban hozzájárul a gyermek jóllétéhez, de befolyással van lelki egészségére, osztálybeli beilleszkedésére, áttételesen pedig tanulmányi teljesítményére is kihat. A pozitív osztálytermi klíma alapfeltétele a sikeres iskolai tanulásnak. Mindehhez hozzátartozik a pedagógusok állandósága, hiszen a gyakori váltás nem túlságosan kedvező a gyermekcsoport számára. *Sahakian* (2004) bevándorló, az adott ország nyelvét nem beszélő gyermekkel készített esettanulmányai is rámutatnak, hogy a gyerekek számára a tanulás akkor válik mind könnyebbé, amikor érzékelik a feléjük irányuló elfogadást mind a pedagógus, mind pedig az osztálytársak részéről. Mindaddig, amíg a türelem légkörét nem tapasztalták meg, jóval több erőfeszítésükbe került az iskolai munka, és gyakran úgy vélték, hogy csak sikertelenek lehetnek az iskolában.

A serkentő, elfogadó iskolai légkör segíti a tanulást, biztos alapot jelent a tanulási folyamathoz. Biztonságot ad egyrészt, ha különleges figyelemmel és tapintattal viszonyul a pedagógus minden gyermek iránt, kiváltképpen a valamilyen okból nehézségekkel küzdő, nyelvileg, szociálisan hátrányos helyzetű, eltérő kulturális háttérből érkező gyerekekhez. Másrészt az intézmény fizikai környezetének állandósága, átláthatósága, rendezettsége, emberléptékűsége jelent védelmet a gyermek számára. Az iskola fizikai tere, berendezésének, térbeli strukturálásának milyensége nem elhanyagolható eleme a humánus iskola megteremtésének. Gondoljunk csak az alternatív iskolák gyakorlatára, amelyek minden alkalmat megragadnak a szép, barátságos, esztétikus, gyermekhez közeli miliő megteremtésére, ezzel is fokozva az otthonosság, a biztonság érzését a tanulókban. A biztonság, az elfogadás szükségletét elégíti ki a reggeli beszélgetőkör is, amely számos reformpedagógiai szellemben működő iskola életének része – így a Rogers- és a Waldorf-iskolákban is jelen van –, amely az aznapi munkára való ráhangolódást szolgálja, ugyanakkor nagy jelentőséggel bír a tanulókkal való pozitív kapcsolat kialakítása, az érzelmek megnyilatkozása, az elfogadás

közvetítése szempontjából is. A nagykovácsi Freinet-osztályban – működése idején – a reggeli beszélgetőkörön túl, a nap zárásaként „plénumot" tartottak, melynek keretében a diákok elmondhatták aznapi tanulási élményeiket, ismertették tevékenységüket, és a különböző produkciók (tánc, vers, jelenet, rajz stb.) bemutatására ugyancsak ebben az időpontban került sor. Ezen túlmenően az osztály tanulói újságot szerkesztettek, és az „Életünk könyvét" készítették el, az előzőben a tanulók a számukra fontos élményekről számoltak be, míg az utóbbi a különböző projektek anyagát tartalmazta. Például az Én-élmény projektről szóló könyvben, az iskolában töltött első három hónap élményeit, közös iskolai eseményeit rögzítették.

– *A dicséret, az elismerés iránti szükséglet* a következő, minden emberben jelen lévő jogos igény. Bármilyen közösségről, társas környezetről legyen szó – család, munkahely vagy baráti kör –, az egyén mindenütt vágyik a dicséretre, tevékenységének pozitív visszajelzésére, elismerésére. A gyerekek e szükségletére a megfelelő pedagógiai reakció, a saját értékek tudatának megerősítése, a magabiztosság növelése, a gyermek munkájának tudatos figyelemmel kísérése, rendszeres korrekt feedback biztosítása, a teljesítmény, a tudás, a szorgalom és az igyekezet méltányolása jelentheti.

A pedagógus akkor jár el helyesen, ha folyamatosan buzdítja, dicséri osztályának tanulót, különösképpen a migráns, bevándorló családból érkező, etnikai kisebbségekhez tartozó, valamilyen oknál fogva hátrányban lévő, nehézségekkel küzdő gyermeket. Ne rakjon további terheket a hátránnyal küzdő tanulókra azzal, hogy a mindennapi munka értékelése, az osztályozás során negatívan ítéli meg a hiányosságok pótlásán dolgozó gyermeket. Ehelyett a fejlődés mértékéből, a diák saját magához, korábbi szintjéhez képest elért eredményeit szükséges figyelembe venni, a tanulót pedig türelemmel, jó tanácsokkal újabb eredményekre sarkallni. A gyermeki teljesítmény méltánylására, a pozitív teljesítményelvárásra jó példa *Winkler Márta* Kincskereső Iskolájának gyakorlata, ahol már évekkel ezelőtt felszámolták az osztályozás egyeduralmát, a tanulókat szövegesen értékelik egészen negyedik osztályig, és az osztályozást csak fokozatosan vezetik be, továbbá a gyerekek önértékelésére is lehetőséget adnak, az általuk kifejlesztett értékelőlapokon árnyalt, differenciált értékelést alkalmaznak. Az értékelési rendszerük amellett, hogy azonos szempontok mentén szerveződik, figyelembe veszi a gyermek életkorát, fejlettségi szintjét, saját adottságait, képességeit, a tanuló igyekezetét, s nem utolsósorban a tanulók eltérő élettörténetét, hátterét is. Egy másik kiváló, említésre méltó minta a budapesti Burattino Iskola gyakorlata, ahol szintén differenciált értékelés folyik, a szülőket is bevonják az értékelés feladatába, a család is leírhatja véleményét, gondolatait a gyermek fejlődésével kapcsolatban a félévi, negyedévi értékelőlapon, s ezzel a szülők és az iskola közötti kommunikáció, kapcsolat rendszeressége fokozódik. A tanuló munkájának elismerése az a gyakorlat is, amikor egy adott iskolában az osztálytermet a gyerekek munkái díszítik, de nem csupán a legjobb tanulók művei, hanem valamennyi diák alkotása kikerül az osztály falújságjára, vagy megjelenítésre kerül az iskolai nyílt napon, a rendszeres vagy alkalmi kiállításokon. A

dicséret, az elismerés további tanulásra ösztönöz, motivál, míg a túl sok, az igyekezetet figyelmen kívül hagyó értékelés lerombolja a meglévő tanulási kedvet, korai kimaradáshoz, az erőfeszítések mielőbbi feladásához vezethet. Hiszen a bármilyen okból nehézségekkel küzdő gyerekkel szemben a pedagógusnak sokkal nagyobb türelemre, tapintatra, több biztatásra van szüksége, hogy a gyermek képes legyen sikeresen beilleszkedni az osztálykközösségbe, ill. megfelelő tanulmányi eredményt érhessen el.

– A gyermek *új tapasztalatok iránti szükséglete* már a csecsemőnél is megnyilvánul, aki a mozgás és a beszéd révén elindul felfedezni a körülötte lévő valóságot. Az exploráció igénye a kisgyermeknél is megmutatkozik, a kíváncsiság eredendően az ember személyiségének része. A gyermek fokozott várakozással, kíváncsisággal lép az iskolába, az óvodás alig várja, hogy oda járhasson. Az iskolai didaktikai-metodikai hibák, ártalmak következtében sok esetben elmegy a gyermekek kedve a tanulástól, azzal, hogy a pedagógus túlságosan gyors tanulási tempót diktál, figyelmen kívül hagyja a gyermek érdeklődését, sajátos világát, fejlődés-lélektani jellemzőit, túl sokat akar hirtelen megtanítani, s túlterheli a tanulót. A gyerekek adottságait, képességeit, eltérő érdeklődését, motivációját, fejlettségi szintjét figyelembe vevő, érési tempójukhoz, fejlődési ütemükhöz igazodó tanítási menet biztosítása jelentheti a megfelelő didaktikai eljárást a mindennapi iskolai munka során. Az iskolába lépő gyerek számára a fokozatosság, az óvoda-iskola közötti zökkenőmentes átmenet megteremtése adja a biztonságos tanulási tempót. A túl gyors tanítási ütem feszültséget, míg a túl lassú unalmat szül. Nagy erőfeszítést kíván a gyermektől a tőle teljesen idegen dolgok megtanulása is, hát még, ha mindez egy otthon megszokottól teljesen eltérő nyelvi közegben, kulturális tartalmakról történik. Éppen ezért szükséges az iskolai tanítást a gyermek már meglévő tapasztalataira építve megszervezni, figyelembe véve a tanuló előzetes tudását, ismereteit, alapozva a családból magával hozott kulturális, nyelvi háttérre. A hatékonyan működő, gyermekbarát iskolák reflektálnak a tanuló nyelvi, kulturális hátterére, értékként jelenik meg az iskolában saját kultúráiuk, anyanyelvük világa, még akkor is, ha mindez jelentősen eltér a többségétől, ha ez a kultúra adott esetben kisebbségi is. A sikeres iskolák a kisebbségi tanulók számára is vonzó iskolai programokat működtetnek, pl. tánc, drámajáték, az adott kultúrkör irodalmi, művészeti értékeinek felvonultatása teheti vonzóvá az iskolát a gyermek számára. Jó, ha működik az intézményben pl. táncház, folklórkör, kézművesszakkör, és sok egyéb vonzó foglalkozás. Mindez azt közvetíti a kisebbségi és a többségi kultúrából érkező gyerekek felé, hogy az otthon hallott dalok, versek, mesék értékesek, ezzel önbizalma nő, büszkeséggel és nem szégyennel fog saját otthonról hozott kultúrájára, családi értékeire gondolni. Az alkotótevékenység minél szélesebb formáinak megjelenítése, sokféle vonzó és érdekes program, széles választék, az iskolán kívüli tevékenységek, szakkörök közötti választási lehetőség, ahol mindenki megtalálja a neki tetsző elfoglaltságot, szintén tanulásra, felfedezésre, az egyéni érdeklődés kiaknázására ösztönöz. Az iskola módszertani gazdagsága, például a projektmunka, individuális, cso-

portmunka, felfedező, aktív tanulás, játék, beszélgetés, ünnep, sokféle eszköz, a gyerekek számára kedves, azonosulásra alkalmas tartalmak megtalálása, sokféle eszköz felhasználása, a kreatív gondolkodás ösztönzése, a vitatkozó szellem biztosítása, egyéni, egyedi ötletek méltányolása, az egyes tárgyak egymásra építése, komplexitás, a különböző tudományterületek közötti kapcsolódási pontok megtalálása, a gyerekek alkotókedvének, cselekvési vágyának felhasználása, a tanuló intenzív bekapcsolódásának biztosítása, a tanórán kívül szerzett ismeretek kihasználása, a gyerekeket személyesen is érintő témák, tartalmak, kérdések bevonása az oktatási folyamatba – úgyszintén tanulásra motivál. A reformpedagógia berkein belül kidolgozott módszerek – megfelelő kritikai szemlélettel kezelése, adaptálása „hagyományosnak" mondott iskolai keretek között aktuális egy gyermekbarát, minőségi iskolában. Ahelyett, hogy a reformpedagógiából jól ismert eljárások felsorolását folytatnánk, megjegyezzük, hogy minden intézményben a módszerek kiválasztását, eredményes alkalmazását a gyermekcsoport, és a csoportot alkotó individuumok jellegzetességei befolyásolják. Éppen ezért receptek nem adhatók, legfeljebb a szakmai lehetőségek megismerése, alkalmazni tudása szükséges, amelyeket mindenki saját osztálya, iskolája, gyermekcsoportja függvényében teljesíthet ki. Fontos azonban a sokféle módszer és eszköz, a változatos eljárások alkalmazása, a személyiség sokoldalú fejlesztése, egyes személyiségterületek túlhangsúlyozása helyett a harmonikus fejlesztés.

A tanulás folyamatában minden gyermek számára, de különösen a kulturálisan, nyelvileg különböző háttérből érkező gyermekeknek kiemelt helyet kell biztosítani az iskolázás első éveiben, az alapvető kultúrtechnikák, – írás, olvasás, matematikai tudás és képességek – megfelelő szintű és minőségű fejlesztésének. A jó és biztos alapozás minden további tanulás, a további iskolai sikeresség alapja lesz. Az írás-olvasás tanításának jól átgondolt menete, a gyorsított tanulási tempó elvetése, szükség esetén hosszabb, elnyújtott tanulási idő biztosítása teremheti meg a megfelelő bázist minden későbbi tanuláshoz, a sikeres iskolai előmenetelhez.

– Az egyéni életút során szerzett tapasztalatok, a gyerekek egyedi ötleteinek bevonása a tanítás-tanulás folyamatába, a rájuk való építés már elvezet a következő szükséglet, a *szabadság iránti vágy* iskolai méltánylásához. Munkalélektani kutatások is alátámasztják, hogy a szabadság biztosítása a munka folyamatában – növeli az ember elégedettségét, tevékenységgel szembeni kitartását, motiváltságát. Ha a gyermek maga választhatja meg az elvégzendő feladatok sorrendjét, ha szabadon dönthet a rendelkezésre álló idő felhasználásáról, ha szabadon mozoghat, ha választási lehetőséget biztosítunk a feladatok jellege, megoldásának menete, ritmusa, nehézségi szintje között – ezzel sokat teszünk mind a tanulási motivációja érdekében, mind pedig a szabadság iránti igény méltánylásáért. *Freinet* pedagógiája szabad technikák sorával gazdagította a nevelésügyet, így a szabad önkifejezés: a szabad rajzolás, a szabad fogalmazás, a hang és zenekreálás, a színjátszás, az audiovizuális alkotás, a viták és megbeszélések, melyek során szabadon kifejthetik véleményüket, s gyakorolhatják

egymás kölcsönös meghallgatását és az egymás iránti türelmet, a másik szempontjainak mérlegelését, mind-mind olyan lehetőségek, amelyek során a gyermek szabadságának, önkifejezésének adhat hangot. (Vö. *Galambos, Horváth H., 1990; Barre, 1988*) Freinet-technikák nem csupán Freinet-iskolában alkalmazhatóak, hanem minden szabadságot, egyéni gondolkodásmódot, kreativitást méltányoló iskolában fontos helyük van.

– Az emberben mind növekvő mértékben ott az igény az önmaga és mások iránti *felelősségre*, ehhez az iskola oly módon járulhat hozzá, ha demokratikus légkört, irányítást alkalmaz tanulóival szemben, és sokféle módon lehetőséget ad az egymás iránti felelősség megtapasztalására az iskolában nap mint nap. Az osztályért vállalt feladatok, közösségi megbízatások kiosztása, vállalása, figyelemmel kísérése, számon kérése mind a gyermek erkölcsi fejlődéséhez járulnak hozzá, miközben a demokratikus iskola kultúráját építik. A feladatok kiosztásában alapvető, hogy ne csupán a jó tanulók kapjanak megbízatásokat, hanem minden gyerek – így a hátrányos helyzetben lévő, a nyelvi kisebbségekhez tartozó, a többségtől jelentősen eltérő mikrokulturális környezetből érkező gyermek is sorra kerüljön a felelősségteljes megbízatások kiosztásánál. Lehet, hogy valamely tanulmányi szempontból kevésbé sikeres gyerek éppen ilyen módon tud kitűnni társai közül, elképzelhető, hogy pontosan egy-egy közösségért vállalt feladat jelentheti tehetségének megmutatását, mások általi felfedezését, osztályközösségben való helyének javulását. A felelősségérzet fejlesztését fokozza, ha a tanulók aktívan részt vesznek iskolai környezetük gondozásában, maguk gondoskodnak az osztályteremben elhelyezett virágokról, növényekről, kisállatokról, esetleg ha bekapcsolódnak az intézmény kertjének gondozásába, a tantermekben, kollégiumi szobákban folyó nyári nagytakarítási munkákba. A felelősség erősítése jelentheti a későbbiekben a társadalmi felelősség vállalását elesett, nehéz helyzetben lévő embertársainkért, vagy akár a különböző környezeti neveléssel összekapcsolódó feladatok megoldása vezet el a földért, a természeti környezetünkért való tudatos gondolkodáshoz, cselekvéshez, a környezettudatos magatartáshoz.

– Az *esztétikai élmények* iránti emberi szükséglet megmutatkozik abban is, hogy az egyén belülről vezérelve, ösztönösen a szépet keresi a világban, így az iskolai élet során is. Vizsgálatokkal bizonyították, hogy ha egy gyermek elé két játékszert tesznek, amelyek közül választania kell, a gyerek a harmonikusabb, szebb játékot választja a kevésbé esztétikus, agyonhasznált játékkal szemben. *Farkas Katalin* és *Klein Sándor* (1990) gyerekeket kérdezett ki arról, szerintük milyen az ideális iskola, minden esetben a válaszok között említették a megkérdezettek a kedves, szép iskolai környezetet. *Klein Sándor* (2002) megkérdezte a tanárjelölteket is, akik hasonló igényeikről írtak: „Fontosnak tartom az iskola tisztaságát, rendezettségét, hogy kívül-belül ápolt legyen." „Ha belépnék az iskolába, csodálatos, gyerekek által kipingált falak néznének rám, a folyosón rossz időben is lehetne biciklizni, mindenféle állatok és növények lennének egy kis üvegházban, amit a gyerekek gondoznának." „Nem tantermek lennének, hanem hangulatos szobák kényelmes székekkel, esetleg asztalokkal, amelyek könnyen

átrendezhetőek." (I. m. 133.) Az esztétikai igényekhez járul hozzá a gyermekhez közel álló berendezés, a gyermek tanulás, mozgás, játék iránti igényéhez alkalmazkodó miliő megteremtése. A gyermekek világát tükröző díszítés, a környezet összhangja, a tantermeken túl az udvar gyermekeket szolgáló funkcióinak megteremtése szintén a fentieket szolgálja.

Lesznyák Márta és *Czachesz Erzsébet* (1998) kiemeli, hogy a multikulturális nevelés egyik irányzata az *iskola ethoszának* átalakítását kívánja, amely egyúttal az intézményi környezet rejtett tantervbeli hatásaira hívja fel a figyelmet. Így írnak erről: „Az iskola pozitív atmoszférájának kialakításában nagy szerepe van az intézményi környezetnek. Az épület tisztán tartása, a termek 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, mely az adott iskolára mint intézményre jellemző. Bár a mállló falakat és a kopott padokat a rendelkezésre álló anyagi eszközök szűkösségével indokolják, feltűnő, hogy ezek a problémák leggyakrabban azokban az iskolákban jelentkeznek, ahol a kisebbségi gyerekek aránya magas." (I. m., 11.) Fontosnak vélik, hogy egy kulturálisan sokszínű iskolában a faliújság, a díszítőelemek, a falakon látható képek és ábrázolások az iskola kulturális gazdagságát hordozzák. Környezeti szempontból a gyermekektől származó rajzok, tanulói munkák, a színekben és életben gazdag, nyugalmat, vidámságot árasztó, saját gyermeki alkotások tehetik otthonossá, kultúraérzékennyé az iskolát. A tulajdonosi érzet, a felelősségérzet fokozódik, ha a tanuló saját munkájával, alkotásaival járulhat hozzá iskolai környezetének, életterének formálásához, díszítéséhez, gondozásához. *S. Nagy Katalin* (1995) vizsgálata is alátámasztja, hogy az intézményi környezet elhanyagoltsága – rejtett tantervbeli hatásai révén – milyen erősen lerontja az osztályteremben közvetített kultúra, a tanulás, tudás értékét. Kutatásában a környezeti feltételek kevéssé tudatosult hatásait tárta fel. Rámutatott, hogy miközben az iskolák a kultúra közvetítésének hivatalos letéteményesei, addig környezetük igen gyakran elhanyagoltságról, nemtörődömségről árulkodik hazánkban. Bár a pedagógus által közvetített tananyag és értékrend a kultúra fontosságát és nagyságát hangsúlyozza, addig ezt az értékközvetítő hatást az iskola elhanyagolt, eklektikus környezeti miliőjével igen erősen tompítja.

Kívánatos esztétikai élmények biztosíthatók a művészeti tevékenységek széles körének elérhetővé tételével, a környezet esztétikájáról való gondoskodással, ugyanakkor az iskolai időbeosztás rendezettsége, a holt idők kiküszöbölése is egyfajta harmóniát, rendezettséget jelent a gyermekek iskolai élete számára. A tanulók fáradásához igazodó időbeosztás, figyelmük terjedelmének, a napi teljesítmény ingadozásának figyelembevétele az oktatás során ugyancsak lényeges eleme a gyermekbarát, emberséges pedagógiának.

A következő említésre méltó igény a *gyermek belső állapotainak spontán kifejezésére vonatkozó* szükséglet, amely megnyilvánul az érzelmek

spontán és akaratlagos kifejeződésében. A pedagógus akkor jár el helyesen, ha olyan légkört teremt, amely lehetőséget ad az érzelmek kifejezésére. A nevelő viselkedésével empatikus toleranciát, megértő segítséget mutat a bánat, az elutasítás érzésével szemben, ugyanakkor helyt ad az öröm, a szeretet, a vidámság, a kellemes érzések iskolai kifejezésének is. Iskoláink jelenős részében mintha alig lenne helye az érzelmek természetes kifejezésének. *Szabó László Tamás* (1990), aki egyik vizsgálatában az érzelmek tanórai megfigyelésére is vállalkozott, eredményei szerint a tanulók többsége közömbösséggel viseltetett az iskolai munka során, és az érzelmek semmiféle látható jelét nem mutatták a tanórákon. Ritka volt a látható öröm órai kinyilvánítása a megfigyelt tanórákon a diákok részéről, ily módon az oktatás az elidegenedés eszközévé vált. Így a tanulók igen gyorsan megtanulják, mi az, aminek az iskolában, és mi az, aminek azon kívül van helye, ha elválik egymástól az iskolai és az azon kívüli világ, ha az érzelmek, az öröm, a vidámság nemkívánatos, csupán a komoly tudományoknak, a felelésnek van helye az oktatás során. Nem túl szerencsés, ha az intézményes nevelés elidegenít, ha a valós társadalmi, környezeti, kulturális folyamatokról és az individuum személyiségének egészéről, érzelmeiről és egyéb humán szükségleteiről alig vesz tudomást. Pontosan az emberléptékű pedagógia teremtheti meg az egyén számára az értelmes életbe vetett hitet, s az élet teljességéhez az érzelmek éppúgy hozzátartoznak, mint az intellektuális tudás vagy a testi képességek fejlesztése. A művészetek gyakorlása kiváló lehetőség az érzelmek átélésére, ugyanakkor a játék iránti gyermeki igény legalizálása az iskolai keretek között szintén jótékonyan hozzájárul e szükséglet kifejezéséhez. Nem utolsó szempont a belső állapotok kifejezésére adott válasz, a gyermek mozgásigényének kielégítése, mozgáslehetőségek sokoldalú biztosítása az iskolai oktatás minden szintjén. Mozgásra a testnevelésórákon túl legyen minél több alkalom, az iskolában az egészség megőrzése, ápolása több szempontból prioriást kell hogy kapjon.

Skiera szükségletrendszerét kiegészítendő kár lenne megfeledkeznünk, a *Maslow* által *fiziológiai szükségleteknek* nevezett emberi igényekről, nevezetesen többek közt az étkezés, a ruházkodás szükségleteinek fontosságáról, nem kell magyaráznunk, hogy egy éhező, fázó gyermek nem tudja figyelmét kellő mértékben a tanulásra fordítani, amíg éhségét ki nem elégíti, míg meleg ruhát, fűtött szobát nem biztosítunk számára. A hátrányos helyzetű, szegény társadalmi rétegekből érkező gyerekek esetén az iskola nevelési-oktatási feladataihoz hozzáadódik az elemi fiziológiai alapszükségletekről való gondoskodás feladata is, hiszen amíg egy középosztálybeli gyermeknél természetes, hogy reggeli étkezés után indul iskolába, addig a társadalom peremén élő gyerekeknek mindez korántsem magától értetődő. A tanulási kíváncsiság kielégítése pedig csakis a fizikai alapszükségletek kielégülése után várható.

A fenti szükségletek kielégítésére tett törekvések külön-külön és együttesen is a gyermekbarát iskola megteremtését, a humánus nevelést szolgálják, az alapvető emberi szükségletek szem előtt tartása minden egyes

gyermek nevelésében kiindulópontként kell hogy megjelenjen, akár kisebbségi, akár többségi tanulók vesznek részt a nevelési folyamatban.

Amennyiben az iskola nem képes, illetve nem akarja a tanulók belső igényeit figyelembe venni az iskolai mindennapi életben, úgy különböző nemkívánatos viselkedés- és magatartásformák megjelenésével kell komolyan számolni. Nevezetesen megjelenik az osztály életében a hiányzások nagy száma, a betegségekbe menekülés, a csavargás, a puskázás, a hamisítás, az érdektelenség, az agresszió, az iskola tulajdonának mind gyakoribb rongálása. Rosszabb esetben iskolától való félelem, szorongás, depresszió, iskolafóbia, öngyilkossági kísérletek is előfordulhatnak fiatalkori bandákhoz csapódással, bűnözéssel társulva. A tanulói kíváncsiságot mellőző órai foglalkozásokon gyakorivá válik a padtársakkal való kéretlen beszélgetés, bekiabálás, pad alatti olvasás, rajzolgatás, padra való firkálás, órai álmodozás, gyors szellemi kifáradás. Ilyen és hasonló jelek esetén mindig érdemes feltenni a kérdést: mi állhat a viselkedés hátterében? A tanulóra való egyirányú mutogatás helyett célravezető a pedagógiai önreflexió gyakorlása, annak mély átgondolása, hogy minden tekintetben adekvátan jártunk-e el a nevelés folyamatában. Figyelembe vettük-e a gyermek egyéni, differenciált igényeit és mindenkinél közös humán szükségleteit, megfelelő tempóban, tanítási stílust követve, módszereket és eszközöket alkalmazva, az előzetes tudásra, képességekre, ismeretekre építve vezettük-e a gyermeket a tanulási folyamatban. S ha a válasz nem, érdemes azon eltöprengeni, hogyan kellene másképp eljárnunk, hogy tanulóinkat eredményesebben motiváljuk, diákjaink jobb tanulmányi eredményt érhessenek el, és jobban működő osztályközösségben legyen részük.

12.2. A szülők igényeinek méltánylása

A kulturálisan érzékeny iskola nemcsak a gyermek, hanem a szülők igényeit is méltányolja. *Soto* (1997) szülők körében végzett vizsgálatában arra volt kíváncsi, hogy a kulturálisan eltérő környezetből érkező családok, szülők milyen igényeket támasztanának az iskolával szemben. A szülők javaslatai többek között az alábbiakban foglalhatók össze:

- A megkérdezett szülők igénylik, hogy a kulturálisan sokszínű háttérből érkező diákoknak minőségi programokat nyújtson az iskola. A családok szerint a jó minőségű programok azok, ahol értékelik és elfogadják a diákok nyelvi, kulturális tehetségét, és magas elvárásokat fogalmaznak meg a tanulókkal szemben. Az eredményes iskolai tanulás fontos norma, az iskola humánus és demokratikus értékeken nyugszik, a tanárok figyelnek a gyerekekre, a kulturálisan és nyelvileg különböző gyermekek magasan reprezentáltak a tehetségfejlesztő programokban. Az osztályterem tiszta és rendezett, színes dekorációval díszített, a kreativitást méltányol-

ják, a család és az iskola között jól működik az információcsere, miközben a problémák megoldása természetes része az iskola életének, és minden gyermeknek egyenlő és igazságos bánásmódban van része az intézményben.

- Az iskolai programok nagyra értékelik a gyermekek anyanyelvét és kulturális hátterét, az iskolai programok megőrzik az anyanyelvet és a kisebbségi kultúrát. A szülők különösen azt tartották nagyra, ha a pedagógus ismerte nyelvüket, és a velük való kommunikációban használta is azt.
- A szülők közt komoly igényként jelentkezett a humanisztikus elemek integrálása az oktatási folyamatba annak érdekében, hogy a gyermekük esetleges nyelvi, tanulmányi lemaradásai és eltérő kulturális háttere miatt ne kudarcként élje meg iskolai éveit. A gyermekbarát, humánus légkör, a szükségletek méltánylása sokat jelent az iskolai nehézségekkel való megküzdésben.
- A szülők igénylik az iskolától azt is, hogy fogadja el az iskolán kívül, otthoni, családi környezetben szerzett kulturális tudást, képességeket és ismereteket.
- Az adott kultúrkörben fontos ünnepek, szokások iskolai megtartása, elismerése szintén utat nyit a gyermek kultúrájához.
- Elvárják a szülők egy-egy segítő személy, mentor szakmai-fejlesztő munkáját, továbbá megfelelő interakciós és kommunikációs minták közvetítését kívánják az iskolától, amelynek során az intézményes nevelés elfogadja a család kulturális hátterét, és pozitívan viszonyul hozzá.

A jó minőségű, kulturálisan érzékeny, gyerekbarát iskola egyben családbarát is, felismeri a tanuló érzelmi szükségletein túl annak szociális igényeit is. *Strauszné Simonyi Erzsébet* (1998) az iskolán belül nyújtható szociális szolgáltatások – a reggeli ügyelet, reggeli étkeztetés, délelőtti étkezési lehetőség biztosítása, ebéd, uzsonna, segélyezés, ösztöndíjak, egészségügyi szűrővizsgálatok, délutáni ügyelet, hétvégi ügyelet – lehetőségét ajánlja. A gyermeknek nyújtott szolgáltatásokon túl előremutató, az iskola eredményességét növelő tényező a családok szociális, mentálhigiénés igényeit is figyelembe vevő iskolai programok indítása. Hátrányos helyzetű településeken, és nehéz helyzetben lévő, szegény, alacsony jövedelmű családok esetén az iskola tevékenységi köre gyermekvédelmi, családvédelmi feladatokkal bővül, pl. a családoknak nyújtott támogatás megnyilvánulhat a drogmegelőző programok indításában, egészségvédelmi, felvilágosító kampányokban, álláskeresés segítésében stb., szociális munkásokkal való aktív együttműködésben, az iskolai tanulás mellett szociális programok beindításában. Miközben a pedagógusok a családok tevékeny részvételére számítanak az iskolai programokon és rendezvényeken is, intenzív kapcsolatot építve család és iskola között. A különböző mikrokulturális csoportokból érkező gyermekek sikeres beilleszkedése akkor várható, ha az intézményes nevelés maximálisan figyelemmel van mind a tanuló, mind pedig családja igényeire, szükségleteire.

12.3. A hatékony tanár

Az eredményes iskolai munka nem kis részben múlik a pedagóguson, annak felkészültségén, tudásán és szakmai kompetenciáin. A különböző hátterű gyerekeket oktató, nevelő pedagógustól fokozott felkészültséget, újfajta szemléletet, tudást és képességeket igényel a multikulturális környezetben végzett munka. A különböző kulturális hátterű gyermekeket oktató tanár pedagógiai kompetenciái magában kell hogy foglalják a tolerancia, az empátia, a család, kulturális közösség és az iskola közötti partnerség építésének hathatós technikáit éppúgy, mint a kultúrák közti interperszonális kapcsolatok építésének és fenntartásának képességét. Ismernie kell a különböző tanulási stílusok jellemzőit, a hozzájuk kapcsolódó hatékony tanítási stratégiákat, ismernie és alkalmaznia kell különböző módszereket a tanulók közötti együtt dolgozás, a kooperatív technikák köréből, módszertani kompetenciáinak adaptív módon igazodnia kell a tanulók jellemzőihez. Képesnek kell lennie a tananyag- és tantervfejlesztésre, kultúrközi kommunikációra és az esetenként előforduló konfliktusok eredményes megoldására is. A tanár szerepe ugyanakkor kiterjed az igazságos, demokratikus, szolidáris, esélyegyenlőségen alapuló osztálytermi légkör formálására is, miközben a tanulók közös és eltérő nevelési igényeinek egyaránt eleget tesz. Fel kell ismernie és tennie kell az előítéletek, sztereotípiák, diszkriminációs tendenciák ellen, mi több, mintája nyomán tanulóit is demokratikus viselkedésével formálja. A tanárnak használható ismeretekkel, alkalmazható tudással kell rendelkeznie az emberi jogok, a humánus pedagógia, a gyermeki szükségletrendszer jellemzőiről, és nem utolsósorban a kulturálisan sokféle háttérből, családi környezetből, eltérő szokás-, érték-, normarendszert magukénak valló tanulókról, diákjai megismerését biztos alapokon álló módszertannal kell végeznie. A hatékony multikulturális tanár felkészítésében alapvető szerep jut a pedagógusképzésnek, továbbképzésnek és nem utolsósorban az önképzésnek. Mindez új feladatok elé állítja a tanárképzést, de éppúgy a képzésből több éve kikerült, gyakorló pedagógust is, aki jórészt önképzéssel sajátíthatja el az új kompetenciákat, s ebben a folyamatban maga az iskolai gyakorlat jelenti az egyik legjobb terepet.

A pedagógus számára nagy kihívást jelent a különböző gyerekek megfelelő oktatása, nevelése, legyen a gyermek fiú vagy lány, kisebbségi, többségi, átlagos vagy különleges képességekkel rendelkező, középosztálybeli vagy attól eltérő társadalmi háttérből érkező tanuló. Hiedelmeink, elvárásaink, ismereteink és tudásunk nagyban befolyásolja a sokszínű diáksággal való pedagógiai munka eredményességét.

Arends (1991) az alábbi útmutató gondolatokat adja a pedagógusok számára a multikulturális környezetben végzett sikeres munka eléréséhez:

- Tanítás során ne feledjük, hogy a tanári munka folyamán minden egyes gyermek nevelése, oktatása feladatunk. A különböző adottságokkal, ké-

pességekkel, szükségletekkel, igényekkel rendelkező gyerekek számára biztosítani kell a saját személyes fejlődésükhöz leginkább megfelelő utakat, módokat. A diákok felé – legyen az többségi vagy kisebbségi, fiú vagy lány, jó képességű vagy gyengén teljesítő – pozitív elvárásokat közvetítsünk.

- Ügyeljünk arra, hogy az osztálytermi munkában minden gyereknek biztosítsunk aktív részvételt, mindenkinek – függetlenül hovatartozására, családi, nyelvi, kulturális hátterére – egyenlő esélye legyen a szereplésre, megnyilatkozásra, aktivitásra, szerepvállalásra, tudatosan ügyeljünk arra, hogy ne rekesztődjön ki senki az osztály munkájából.
- Szisztematikusan ellenőrizzük a fiúk és a lányok, a kisebbségi és a többségi, az átlagos és az átlagtól valamilyen irányban eltérő képességű diákok felé irányuló verbális és nonverbális megnyilvánulásainkat. Videofelvétel készítése, külső szemlélő, megfigyelő bevonása, a tanulói visszajelzések segíthetnek a különböző gyerekek irányában mutatott magatartásunk, kommunikációs mintáink tudatos kontrollálásában, a reflektív tanári munkában.
- Egy további lényeges szempont az oktatómunkához a pedagógusok számára, hogy tisztában legyenek azzal, hogy az egyén tanulási stílusát a kultúra is befolyásolja. A különböző kultúrákhoz tartozó emberek tanulásistílus-preferenciája eltérő. A diák tanulási folyamatát akkor tudjuk a leghatékonyabban előrelendíteni, ha tanítási stratégiáinkat, az osztályt alkotó individuális tanulásistílus-preferenciákat megismerve építjük fel.
- Kérjünk rendszeres visszajelzést tanulóinktól, a kapott válaszok alapján gyakoroljunk önkontrollt, a gyerekek igényeit, szükségleteit figyelembe véve, és az oktatási célokat szem előtt tartva folyamatosan igazítsuk módszereinket, eljárásainkat a diákok szükségleteihez, miközben a kitűzött tantervi célok megvalósítása sem marad el, csupán a kulturális mintákhoz, a tanulók egyéni jellemzőihez igazodik.

12.4. Néhány praktikus ötlet a multikulturális programokhoz

A kulturálisan érzékeny, gyermekcentrikus iskolában – ahogy azt a szülők és a gyerekek is elvárják – a tanulók otthonról magukkal hozott kultúrájának elemeiről, a családi és a tágabb kulturális közösség szokásairól, hagyományairól, ünnepi ceremóniákról, normákról és értékekről széles körű tapasztalatokat szerezhetnek a diákok a különböző intézményi programokon keresztül is. Az iskola nyújtson gazdag programkínálatot a heterogén mikrokulturális háttérből érkező diákok megismerése, elfogadása érdekében, miközben sokféle tevékenységgel tegye lehetővé az aktív tanulásban való részvételt.

A multikulturális tanulásra fókuszálva osztályunk és saját magunk számára összeállíthatunk egy olyan ötletlistát, amelynek elemei a képzésben jól hasznosítható tevékenységeket, eszközöket, módszereket, szakkönyvek, cikkek listáját tartalmazzák. Mindez *tanári portfóliónk* részeként funkcionálhat. Így például gyűjthetünk cikkeket újságokból, magazinokból, amelyek egy vagy több kulturális csoporttal foglalkoznak, releváns könyveket, képeket, fotókat, kazettákat, filmeket, filmrészleteket, verseket, gondoskodhatunk színdarabok előadásáról különböző etnikai csoportokkal összefüggésben, összeállítható multikulturális naptár, tanulhatunk népdalokat különböző nyelveken, térképet készíthetünk tanulóinkkal közösen. Mindezt kiegészíthetjük további ötletekkel, például multikulturális projektnap, projekthét szervezésével, filmklub, táncház, alkotóház, kulturális kiállítás, mozidélután szervezésével, tablókészítéssel, tárlatra való felkészüléssel, beszámoló, újság összeállításával. Kereshetünk irodalmi műveket a különböző etnikai csoportokról, így például a romákról, költészetük különböző területéről, érdekes lehet a romák megjelenítésének megfigyelése, elemzése a magyar irodalomban, valamint a roma irodalom magyarságképe, a roma irodalom, roma költők, írók életműve, versek, novellák megismerése stb., műolvasás, műelemzés. Lehetőségként előttünk áll a színpadi előadás, dramatizálás, irodalmiműsor-készítés (zenével, koreográfiával, esetleg meghívott vendégekkel), versek megzenésítése, kiadványok összeállítása. Az ének-zene területéről a cigányzene jellemzői, együttesek Magyarországon, tánctanulás, táncház szervezése lehetőség szerint zenészek meghívásával, ének-zenei művek megismerése, zenehallgatás, népzene, dzsessz stb. Híres muzsikusok, zenészek és életpályájuk megismertetése érdeklődésre számot tartó program lehet az iskolában. A néprajzi szokások, hagyományok, az öltözködés, étkezés, lakásépítés, születéssel, házasságkötéssel, halállal, temetéssel, gyermekneveléssel kapcsolatos szokások stb. megismerése érdekében látogatás tehető a telepre, végezhető falukutatás. A hagyományos mesterségek kipróbálására, pl. kosárfonás, fafaragás, is sor kerülhet, múzeum-, kiállítás- és műhelylátogatás szintén értékes lehet a multikulturális tanulás szempontjából. Interjúkészítés szülőkkel, roma gyerekekkel, de a helyi oktatási, önkormányzati szakemberek, hatóságok szintúgy megkérdezhetők a romákról vagy bármely más etnikai csoportba tartozó kisebbségről. Készíthető szociálpszichológiai indíttatású felmérés a romákkal kapcsolatos előítéletekről, sztereotípiákról, a környező települések lakosainak romaképéről, a romák iskolai, munkaerő-piaci helyzetéről. Megismertethetők a roma, valamint más etnikai kisebbségekhez tartozó képzőművészek jeles hazai és külföldi alkotóinak életpályája éppúgy, mint a roma képzőművészet jellegzetes, sajátos vonásai. Montázs, kollázs, kiadvány, iskolaújsági melléklet összeállítására is sor kerülhet, roma művészek életének, művészetének bemutatása, műelemzésen, kiállításon keresztül, dekorációs tabló, fényképek készítése szintén történhet, amely az osztályterem későbbi díszítését is szolgálhatja majd. Vonzó lehet a diákoknak a különböző kultúrák gasztronómiáját felvonultató csoportok munkája, nem beszélve arról, hogy a különböző népek konyhája a gyakorlatban

is kipróbálható, az egyes népekhez kötődő speciális különlegességek az iskolai tankonyhában előállíthatók. A fenti tevékenységek nem csupán egy-egy elszigetelt projektnap vagy szakkör részét képezhetik, hanem valamennyi tantárgy keretein belül is helyet kaphatnak a társadalom egészét alkotó sokszínű népesség kultúrája, hagyományai vagy történelme. Így például a történelemórák során helyt adhatunk a roma holokauszt megbeszélésének, állampolgári ismeretek órán pedig nem árt szót ejteni a kisebbségek jogairól, ugyanakkor ének-zene órákon igen kedvelt téma lehet a cigányzenével való mélyebb megismerkedés.

A gyermekek kulturális hátterét nem csupán közösségi szinten, hanem az egyén szorosabb családi hagyományai, háttere révén is megismerhetjük, megközelíthetjük. A tanulók készíthetnek interjút szüleikkel, nagyszüleikkel, behozhatnak fényképeket családtagjaikról, az osztály összeállíthat tablót az osztályba járó gyerekekről (család, testvérek, fontosabb élmények, születésnapok stb.), beszélgethetnek a különböző kultúrájú, vallású, etnikai hátterű, más-más országokból származó családokban tartott ünnepekről, az ünneplés jellegzetes kellékeiről, szimbólumairól, elengedhetetlen rituáléiról is. Ha pedig a foglalkozásokba bevonjuk a kisebbségi családokat, a szülőket is, akkor sokat tettünk a család és az iskola közötti kapcsolat javításáért, a gyerekek közvetlen környezetének, kulturális miliőjének elismeréséért.

Egy konkrét példával élve, az egyik hazai intézmény, a *Józsefvárosi Tanoda* roma programjában fotópályázatot is hirdettek, amelynek célja, hogy a diákok bemutassák életük legfontosabb szereplőit – család, barátok, iskolatársak – és helyszíneit. Az intézménynek érdekes, említésre méltó programjai a projektek is. Frederico García Lorcáról elnevezett projektjük azért került kiválasztásra, mert egy olyan híres egyéniségről van szó, akinek művei megjelentek romani nyelven is, és aki kiemelten foglalkozott a roma népköltészettel. A projekt során mindvégig törekedtek a García Lorca és a cigányság kapcsolódási pontjait megtalálni. Így pl. a zene területén, a Lorca által gyűjtött cigánydalok révén megismerkedtek azokkal az alkotásokkal is, amelyekben a roma folklórról ír a művész. A több hónapig tartó projekt színjátszást, filmkészítést, tablók, díszletek készítését, zenés koreografált irodalmi műsort is tartalmazott, amelyet a meghívott vendégek, a szülők, testvérek, a rokonság előtt adott elő a diákság. *(Szőke, 1998)*

Ezek a tevékenységek meghozzák gyümölcsüket, mert számos területen új információval gazdagítják a résztvevőket, pontosan olyan téren, ahol éppen a kellő ismeret hiánya okoz előítéletes magatartást és sztereotípiákat, az aktív, cselekvő részvétel, a csoportmunka pedig hatékony tanulásnak ígérkezik egymás elfogadásához. A fenti feladatokat, a különböző kulturális szokásokat értékként feltüntetve nagy nevelőerővel bírnak. A pozitív multikulturális klíma hatásai sokféle úton manifesztálódhatnak, mint a csökkenő szegregációs tendencia, kevesebb rasszista megnyilvánulás az iskolában, az etnikai kisebbségekhez tartozó gyermekek körében az óralátogatásokról való hiányzások csökkenő száma, kevesebb agresszív, erősza-

kos cselekedet, rongálás az iskola területén, és nem utolsó szempont a multikulturális tartalmakkal tűzdelt tanterv, tananyag megjelenése az intézményben, valamint tanulóink alaposabb megismerése.

KULCSFOGALMAK: humán szükségletek • gyermekbarát iskola • hatékony tanár • adaptivitás • multikulturális iskolai programok • tanári portfólió.

****

Bibliográfia

Acton, T. A. (1997): Gypsies in the United Kingdom. The Patrin Web Journal, Letöltés: http://www.geocities.com/~patrin/ukroma2.htm 2003.09.12.

Alcaloide, M., Gramond, B. (1992): France: The General Situation. In: Naylor, S. (ed.) (1993): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire, 38–43.

Allport, G. W. (1977): Az előítélet. Gondolat, Budapest.

Angelusz Erzsébet (1993): Antropológia és nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 2. 3–15.

Arends, R. I. (1991): Learning to teach. 2nd Edition, McGraw-Hill, Inc., New York.

Armor, D. (et. al.) (1996): Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand.

Aronson, E. (1992): A rábeszélőgép. Ab Ovo, Budapest.

Aronson, E. (1995): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Banks, J. A. (ed.), 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. Letöltés: http://depts.washington.edu/ceterme/view.htm 2003.09.22.

Banks, J. A. (1998): Multikulturális oktatás: megközelítések, fejlesztések és dimenziók. In: Cs. Czachesz E. (szerk.) (1998): Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 65–77.

Barre, M. (1988): A Freinet technikák. In: Kereszty Zsuzsa, Hajabács Ilona (1995): Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. IFA-BTF-MKM, Budapest, 33–35.

Bartha Csilla (2000): Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. Educatio, 4. 761–775.

Bassis, S. M., Gelles, R. J., Levine, A. (1991): Sociology an Introduction. Fourth Edition, McGraw-Hill, Inc. New York, Tokio.

Bálint Mária (1980): Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata. Harmadik átdolgozott kiadás, OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Bell, Y. R., McGraw-Bruell, R. (1988): Culturally-sensitive and traditional methods of task presentations and learning performance in black children. The Western Journal of Black Studies, 12 (4), 187–193.

Benett, C. I. (1990): Comprehensive multicultural education, 2nd ed. Allyn and Bacon, Boston.

Bernáth Gábor (2000): A magyarországi cigány média. In: Kemény István (szerk.) (2000): A magyarországi romák. Változó Világ 31. Press Publica. 66–72.

Bernstein, B. (1959): A public language: some sociological determinants of a linguistic form. B. J. Sociology 10.

Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocialiáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) (1996): Iskola és társadalom. JPTE, Pécs, 207–234.

Blazek, M. (2003.): General Report about Roma National Minority In The Republic of Croatia. Előadás-kézirat, The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture című konferencia, Brassó.

Bedő Ilona (2005): Pszichológiai megfigyelések és vizsgálatok a határőrség szombathelyi közösségi szállásán.
Letöltés: www. menedék.hu/html/-4b352ac562.htm 2005. máj. 8.

Beswick, R. (1990): Racism in America's Schools. ERIC Digest Series, Number EA 49. 0101

Beszámoló. A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. 2002. január 1., 2002. december 31., Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest, 2003.

Bognár Mária (2003): A lemorzsolódás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD- és az EU-országokban – a második esély iskoláinak tapasztalatai. In: Mayer József (szerk.) (2003): Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére. OKI, Budapest, 11–32.

Bordács Margit és Lázár Péter (2002): Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Boreczky Ágnes (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata In: Ballér Endre, Dudás Margit (szerk.) (2001): Iskolafejlesztés és pedagógus-(tovább)képzés. In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest–Pécs, 91–99.

Boykin, A. W.(1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In: U. Neisser (Ed.) The school archivement of minority children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 57–92.

Brandt, G. (1986): The realization of anti-racist teaching. The Palmer Press, London, New York, Phladelphia.

Brinkerhoff, D. B., White, L. K. (1988): Sociology. 2nd Edition, West Publishing Company, St Paul, New York, San Fransisco, 58–83.

Casas, M. A., Guarinas, A. M. (1993) Spain: The Assosiation of Teachers and Gypsies. In: Naylor, S. (ed.) (1993): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire. 118–122.

Cazabon, M. T. Nicoladis, E., Lambert, W. E. (1998): Becoming bilingual in the Amigos Two-way Immersion Program. (Research Rep. No. 3.) Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Chimezie, A. (1988): Black children characteristics and the schools: A selective adaptation approach. The Western Journal of Black Studies, 12 (2), 77–85

Choli Daróczi József és mtsai (1999): Romológiai alapismeretek. A hét szabad művészet könyvtára, Corvinus Kiadó, h. n.

Cigány oktatásfejlesztési program. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztályának országos cigány közoktatási programtervezete. In: Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3. Educatio Kiadó, Budapest, 101–107.

Czachesz Erzsébet (1997): Multikulturális nevelés. (szócikk) In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon. II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 499–500.

Csepeli György (1997): A kisebbségek képe a többségi tömegkommunikációban. In.: Csepeli György, Örkény Antal, Székelyi Mária (szerk.) (1997): Kisebbségszociológia. Budapest, Kisebbségszociológia Tanszék. 38–47.

Csepeli György (1993): A meghatározatlan állat. Ego School Bt., Budapest.

Csongor Anna (1991): Cigány gyerekek iskolái, különös tekintettel a telepi gyerekekre. In: Utasi Ágnes, Mészáros Ágnes (szerk.) (1991): Cigánylét, MTA Politikai Tudományos Intézete, Budapest.

DeFleur, M. L., DeFleur, L. B. (1973): Sociology: Human Socioty, Scott, Foresman and Company, Brighton. 98–122.

Delors, J. (1997): Oktatás rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.

DiLeo, J. C., Moely, B. E., Sulzer, J. L. (1979): Frequency and modifiability of children's preferencies for sex-typed toys, games, and occupacions. Child Study Journal, 9. 141–159.

Epstein, J. L. (1986): Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In: C. Smith-Dudgeon (ed.) (1986): Proceedings of the Symposium on Issues of parent Involvement and Literacy. Washington, DC: Trinity College, Departement of Education and Counseling. 6–15.

Endrényi Balázs (2000): Nemek szerepe a televíziók híradóiban, avagy kutatás az emancipáció nyomában. Szakdolgozat, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Farkas Katalin – Klein Sándor (1990): Hogyan legyenek iskoláink gyermekközpontúak? Módszertani füzetek 26. Szeged.

Fiáth Titanilla (2000): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása – átfogó szakirodalmi recenzió. Delphoi Consulting, Budapest.

Fischman, J. A. (1960): A systematization of the Whorfian hypothesis. Behavioral Science 5.

Forray R. Katalin, Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forray R. Katalin (szerk.): Romológia-Ciganológia. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs, 261–278.

Forray R. Katalin, Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.

Fülöp Márta (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.) (1997): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 172–197.

Galambos Rita, Horváth H. Attila (1990): Hogyan folyik a tanítás? In: Kereszty Zsuzsa, Hajabács Ilona (1995): Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. IFA-BTF-MKM, Budapest, 29–33.

Garcia, Eugene (2002): Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge. Third Edition, Houghton Mifflin Company, Boston–New York.

Gardner, M.(1998): Children say television distorts its portrayal of minorities. Christian Science Monitor. 14. 5.

Garrett, Paul, B., Baquedano-López, Patricia (2002): Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. Annual Review of Anthropology. 31. 339–361.

Giddens, Anthony (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Goldstein, Tara (2003): Teaching and Learning in a Multicultural School. Choices, Risks, and Dilemmas, LEA, Mahwah, New Jersey, London.

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„ Letöltés: http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html 2003. 09.16.

Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: Európai politikák és hazai kihívások. Új pedagógiai Szemle, 2. 28–37.

Hale–Benson, J. E. (1986): Black children: Their roots, culture, and learning styles. Baltimoore, MD: Johns Hopkins University Press.

Hall, E. T. (1989): Unstated features of the cultural context of learning. The Educational Forum, 54, 21–34.

Hankiss Elemér (2002): Az emberi kaland. Helikon Kiadó, h. n.

Hansell, C. és Slavin, R. (1981): Cooperative learning and the stucture of interracial friendships. Sociology of Education, 54, 98–106.

Hegedűs T. András (1989): A cigányság képe a magyar sajtóban (1985–86) Kultúra és közösség. 1. 68 –79.

Heath, S. B. (1986): Taking a cross-cultural look at narratives. Topics in Language Disorders, 7. (1) 84–94.

Henry, A. (1990): Black women, Black pedagogies: An African-Canadian context. American Educational Reasarch Association, Boston.

Horn Gábor (1995): A cigány gyerekek iskolázásának fejlesztése. (A Soros Alapítvány javaslatai) Iskolakultúra, 24. 76–82.

Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. OKI, Altern füzetek 7.

Hunyady Györgyné, Szekszárdi Júlia (1998): Konfliktusok az iskolában. BTF, Budapest.

Ignats, M. (2003): Country Report (Latvia). Előadás-kézirat, Roma and Gadje. The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture című konferencia, Brassó.

Illés Katalin, Medgyesi Anna (2003): A migráns gyerekek oktatása. Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1981): Effects of cooperative and individualistic learning experiencies of interethnic interaction. Journal of Educational Psychology, 73. 444–449.

Johnson, R., Rynders, J. Johnson, D. W., Schmidt, B., Haider, S. (1979): Interaction between handicapped and nonhandicapped teenagers as a function of situational goal structuring: Implications for mainsteaming. American Educational Research Journal, 16, 161–167.

Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft, Budapest.

Kaltenbach Jenő (1998): A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest.

Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (1996): Kultúrák találkozása-kultúraváltás.
Letöltés: www.menedek.hu/html/-4b352ac562.htm 2005.05.08.

Kenrick, D. (1998): The Education of Romanies and other Travellers in England and Wales. In: Roma Rights, Summer.

Kertesi Gábor (1997): Cigányfoglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In: Csepeli György, Örkény Antal, Székelyi Mária: (szerk.) (1997): Kisebbségszociológia. Minoritas könyvek 4. Minoritas Alapítvány, Kisebbségszociológia Tanszék, Budapest.

Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3. Oktatáskutató Intézet, Educatio Kiadó, Budapest, 5–33.

Kemény István (szerk.) (2000): A magyarországi romák. Változó Világ 31. Press Publica.

Kis-Molnár Csaba, Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszadik század gyermekkorának története. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Kiss Zsófia, Torgyik Judit (2001): Tanár szakos egyetemisták romák (roma gyermekek) iránti attitűdjei In: Bábosik István, Széchy Éva (szerk.):

Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája I. ELTE BTK, Budapest, 139–147.

Klein Sándor (2002): Gyermekközpontú iskola. Edge 2000, Budapest.

Kleinman, L. (2004): The mediation Process inthe Educational System: A means of Reducing Violence, Improving School Climate and Safeness. Thesis submitted for the degree PhD, ELTE BTK, Budapest.

Knipe, M. (2004): Passport to Understanding. Arts &Activites, Januar, Vol. 134 Issue 5. 24.

Kósa Éva, Vajda Zsuzsanna (1998): Szemben a képernyővel. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Kottak, C. P. (1991): Cultural Anthropology. McGraw–Hill, New York–Tokio, Fifth Edition.

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.

Lada László (2003): A hátrányos helyzetből fakadó iskolai kudarcok leküzdésének és a tanulási sikerek kialakításának eszközei és módszerei a közoktatásban. In: Mayer József (szerk.) (2003): Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére. OKI, Budapest, 131–157.

Lawton, D. (1974): Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat, Budapest.

Lázár Péter (1998): A Kedves Ház pedagógiája – Egy új irányzat körvonalai életképekben – Új Pedagógiai Szemle, 5. 71–83.

Lee, N. (1993.): United Kingdom. Gypsies and Travellers in the United Kingdom.

In: Naylor, S. (ed.) (1993): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire. 123–127.

Lenner, K. (1993): Federal Republic of Germany. In: Naylor, S. (ed.): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire. 57–59.

Lesznyák Márta, Czachesz Erzsébet (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók In.: Cs. Czachesz Erzsébet (1998): Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 7–18.

Liégeois, J. P. (2002): Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában, Pont kiadó, Budapest.

Ligeti György (szerk.) (1996): Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, CD-ROM.

Lindholm, K. and Christiansen, A. (1990): Directory of two-way bilingual programs. DC: Center for Applied Linguistics. Washington.

Liskó Ilona (1996): A cigány gyerekek szakképzésének támogatása. (Programjavaslat az MKM Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztálya szá-

mára) In: Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3. Educatio Kiadó, Budapest, 101–107.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In.: Andor Mihály (szerk.) (2001): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 31–47.

Lucas, T., Henze, R. és Donato, R. (1990): Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high school. Harvard Educational Review, 60 (3), 315–340.

Mantani, M. (2001): Representing Minorities: Canadian Media and Minority Identities. Canadien Ethnic Studies, 3.

Mérei Ferenc – V. Binet Ágnes (1981): Gyermeklélektan. Gondolat, Budapest.

Mihut, E., Marinel, M. (2000): Second Chance, CEDU 2000+, Bukarest, projektismertető lap.

Miller, J., Prince, K. (1994): „The Imperfect Mirror: Analysis of Minority Pictures and News in Six Canadian Newspapers." The School of Journalism, Ryerson Polytechnic University.

Miller, S. (1997): Játékpszichológia. Maecenas, h. n.

Mortimore, P. (et al.) (1988): School matters. University of California Press. Berkeley.

Muñoz, E. M. (1993): Some Facts Concerning the Situation in Andalucia. In: Naylor, S. (ed.) (1993): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire, 115–117.

Naylor, S. (1993): United Kingdom: Educational Provision for Gypsy and Traveller Children in the UK. In: Naylor, S. (ed.) (1993): The Education of Gypsy and Traveller, University of Hertfordshire Press, Hertfordshire, 128–131.

Németh András (1997): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin (2004): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest, 344.

Ochs, Schieffelin (1984): Language acquisition and socialization: The developmental stories. In: R. Shweder, R. LeVine (eds.): Culture theory: Essay on mind, self and emotion. Cambrige University Press, New York, 276–320.

Oroszlány Péter (1995): A tanulás tanítása. Tanári kézikönyv. AKG, Budapest.

Passarelli, A. (2003): Country Report (Italy). Előadás-kézirat, Roma and Gadje. The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture című konferencia, Brassó.

Patchen, M. (1982): Black-White contact in schools: Its social and academic effects. West Lafayette, in: Purdure University Press.

Petriné Feyér Judit (1997): Tanulási stílus. (szócikk) In: Báthory Zoltán, Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest. III. kötet, 489.

Prónai Csaba (2004): A felnőtté válás cigány útjai. In.: Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 27–42.

Ramínez, M. and Casteneda, A. (1974): Cultural democracy, bicognitive development, and education. Academic Press. New York.

Ranschburg Jenő (1993): Szeretet, erkölcs, autonómia. Integra-Projekt Kft, Budapest.

Réger Zita (2001): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.) (2001): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 85–92. o.

Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Réthy Endréné (1999): A gyenge tanulmányi teljesítményű, empátiás osztályba járó cigány tanulók beszédállapota. In: Bábosik István, Rácz Sándor: Romapedagógia, ELTE, Budapest, 59–64.

Riszovannij Mihály, Sólyom Erika (1996): Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció. Educatio, 3. 536–539.

Roma in Bulgaria. Bulgaria Roma Factsheet. Letöltés: http:/inweb18.worldbank.org 2003.08.22.

Roma in the Slovak Republic. Roma in the Slovak Republic Factsheet. Letöltés: http:/inweb18.worldbank.org 2003.08.22.

Roma Rights. Quarterly Journal of the European Roma Rights Center. Segregation and Desegregation. 2002, 3–4.

Rosado, C. (1996): What makes a school multicultural? Letöltés: www.edchange.org/multicultural/papers/celeb/multicultural.html 2003.09.02.

Sadovska,V. (2003): Roma People in Bulgaria. Előadás-kézirat, Roma and Gadje. The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture című konferencia, Brassó.

Sahakian, P. (2004): What our Second-Language Students Can Teach Us About Learning: Case Studies of Two Hmong High School Boys. In: Goodman, G. S. and Carey, K. (ed. (2004): Critical Multicultural Conversations. Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey.149–179.

Sapir, E. (1971): Az ember és a nyelv. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Sawyler, D. (1991): Native learning styles: Shorthand for instuctional adaptations. Canadian Journal of Native Education, 18. 99–104.

Schieffelin, Bambi B. (1986): Language Socialization. Annual Review of Anthropology. 15. 163–192.

Serfőző Mónika, Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 451–472.

Skiera, E. (1994): Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék Közleményei, Budapest.

Skuntnabb-Kangas, T. (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.

Slavin, R. (1990): Cooperative learning. Allyn and Bacon, Boston.
Slavin, R. (1994): Cooperative learning. In: Husén, T., Postlethwaite, N.: The International Encyclopedia of Education, Pergamon, 2. kötet, Oxford-New York, 1095–1099.
Slavin, R. (1991): Student team learning: A Practical Guide to Cooperative Learning. D. C. National Education Association. Washington.
Slonim, M. D. (1991): Children, culture and ethnicity. Garland. New York.
Solymosi Katalin (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 39–50.
Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2002): Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest.
Stahl, R. J., VanStickle, R. L. (1992) (eds.): Cooperative learning in the social studies classroom: an invitation to social study. Washington, D. C. National Council for Social Studies.
Stahl, R. J. (1994): The Essential Elaments of Cooperative Learning in the Classroom. ERIC Digest. ERIC Clearhouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
S. Nagy Katalin (1995): „Józan ésszel nem érthető" In: Vastagh Zoltán (szerk.) (1995): Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. JPTE, Pécs, 91–103.
Soto, L. D. (1997): Language, and power: Bilingual families and the struggle for quality education. Albany: State University of New York Press.
Stauszné Simonyi Erzsébet (1998): Az iskolai gyermekvédelem helye a gyermekvédelem rendszerében. FPI. Budapest, 25–30.
Szabó László Tamás (1993): Migráció és oktatás – Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségének értelmezésében – Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Szabó László Tamás (1990): Minőség és minősítés az iskolában. Keraban, Budapest.
Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv konfliktuskezelésről. PHARE Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
Szőke Judit (1998): A Józsefvárosi Tanoda, Soros Alapítvány, Soros oktatási füzetek, Budapest.
Szuhay Péter (1999): A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája, Panoráma, Budapest.
Tingbjörn, G. (1998): Aktív kétnyelvűség. A bevándorló gyerekek nyelvi oktatására irányuló svéd szándék. In.: Cs. Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 158–174.
Torgyik Judit (2004): Modellértékű roma oktatási programok és elterjedésük gátjai. In: Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.) (2004): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 109–123.

Tóth László (é. n.): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Ulrich, C. (2000): Equal Opportunities for Roma Children Through School Development Programs and Parents' Involvment, CEDU 2000+, Bukarest, programismertető lap.

Valentine, C. A. (1971): Deficit, difference, and bicultural models of Afro-American behavior. Harvard Educational Review, 41 (2), 137–157.

Vasilievich, N. (2003): Roma People in Belarus. Előadás-kézirat, Roma and Gadje. The Challenge of Being Different. The Contribution of Roma People to Contemporary Culture című konferencia, Brassó.

Vaughan, W. (2002): Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Student of Color. Journal of Educational Research, 7–8.

Vágh Ottó (1993): A kisgyermeknevelés története. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.

Verhaag, B. (1996): Akinek a szeme kék. Spektrum televízió filmje.

Walker, J. (1995): Feszültségoldás az iskolában. Játékok és gyakorlatok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Weigel, R. H. (et. al.) (1975): Impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. Journal of Social Issues, 31, 219–245.

Zeigler, S. (1981): The effectiveness of cooperative learning team for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. Human organisation, 40, 264–268.

További érdekes olvasmányok

Balogh László (2000): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai módszerei. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Csepeli György, Örkény Antal, Székelyi Mária (szerk.) (1994): Kisebbségszociológia. Minoritas Könyvek 4., Budapest.

Fleischmidt Margit (szerk.) (1997): Multikulturalizmus. Osiris-Láthatatlan Kollégium. Budapest.

Fraser, A. (2002): A cigányok. Osiris Kiadó, Budapest.

Gollnick, D. M., Chinn, P. C. (2002): Multicultural Education in a Pluralistic Society. 6th Ed., Pearson Education L., New Jersey.

Kereszty Zsuzsa, Pólya Zoltán (szerk.) (1998): Csenyéte: antológia. Csenyéte Önkormányzat. Bár könyvek.

Lázár Péter (2001): Multikulturális oktatás Kaliforniában. Új Pedagógiai Szemle, 4. 66–77.

Liégeois, J-P. (2002): Romák, cigányok, utazók. Pont Kiadó, Budapest.

Serpell, R. (1981): Kultúra és viselkedés. Gondolat, Budapest.

Szuhay Péter, Barati Antónia (szerk.) (1993): Képek a magyarországi cigányság 20. századi történetéből. Néprajzi Múzeum, Budapest.

Tusa Cecília (2003): Multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, 10. 47–57.

Vajda Zsuzsanna (1994): Nevelés, pszichológia, kultúra. Dinasztia Kiadó, Budapest.

Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.
Új szempontok, új források

A szerencsésen gazdagodó neveléstörténeti szakirodalomban e tanulmánykötet helyét ott jelölnénk ki, ahol a problématörténeti megközelítés és a klasszikus értelemben vett forrásfeltáráson alapuló történeti kutatás találkozik. Ilyen értelemben jelent újdonságot például a gyermektanulmánnyal, a reformpedagógiával való foglalkozás, de a felekezeti iskolaügyel foglalkozó írások is beleillenek az „új szempontok – új források" tematikájába.

Mikonya György tanulmánya az evangélikus pedagógusképzés eddig még feltáratlan forrásain alapulva tekinti át e felekezet neveléstörténetileg még alig kutatott korszakát.

Felkai László tanulmánya a zsidó pedagógiai sajtó felívelő időszakát mutatja be alapos forráskritikai elemzéssel. Olyan korabeli sajtótermékekre hívja fel a figyelmet, amelyek eddig még nem kerültek a neveléstörténeti érdeklődés homlokterébe.

Szabolcs Éva tanulmánya a gyermektanulmányi mozgalom, gondolkodásmód kezdeteinek feltérképezésére vállalkozik – korántsem a teljesség igényével. Az eddig még nem elemzett korabeli sajtó áttekintésével arra keresi a választ, hogy mi módon jelent meg Magyarországon a 19.–20. század fordulóján a szakmai közgondolkodásban az *újfajta* pedagógiának, gyermekről való *újfajta* gondolkodásmódnak a lehetősége.

Mann Miklós tanulmánya a két világháború közötti pedagógiai sajtó fontosabb írásainak feldolgozása alapján igyekszik bemutatni a reformpedagógia nevezetesebb irányzatainak magyarországi hatását, a jelentősebb külföldi gondolkodókra vonatkozó szakirodalmat. Az 1945–1990 közötti korszak ellentmondásos oktatáspolitikáját, azon belül az oktatásügy minisztereinek működését, koncepcióit tárgyalja *Mann Miklós* tanulmánya a miniszterek beszédeinek és a korabeli pedagógiai sajtóban megjelent írásainak elemzésével, bemutatásával. (Szerk.: *Szabolcs Éva* és *Mann Miklós*)

Magyar neveléstörténeti tanulmányok II.
Új szempontok, új források

A magyar neveléstörténeti tanulmányokat közreadó második kötettel ismét szeretnénk bemutatni azt a sokszínű tudományos munkát, amelyet az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében dolgozó neveléstörténészek és doktorandusz hallgatók folytatnak. Új megvilágításban, új történeti források felkutatásával az evangélikus felekezeti iskolák tanterveiről, a tanítóképzős tantervekről, az iskolai értesítők neveléstörténeti forrásértékéről, a női pedagógusok problematikájáról, Imre Sándor eddig kevéssé ismert tevékenységéről és a két világháború közötti oktatási költségvetési javaslatokról, közoktatási törvényekről olvashatunk színvonalas tanulmányokat. (Szerk.: *Szabolcs Éva* és *Mann Miklós*)

Két évszázad gyermekei
A tizenkilencedik–huszadik század gyermekkorának története

Ez a kötet a gyermekről, a gyermekkorról szól. Szerzői azt vizsgálják, hogy mi jellemezte az utóbbi kétszáz év gyermekképét Magyarországon. A tanulmányokat olvasva egyebek között megismerhetjük a neveléssel foglalkozó írók, pedagógusok gyermekről, gyerekségről kialakított szemléletmódját, a tankönyvekből kibontakozó gyermek-imázst. Egy esettanulmány segítségével bepillanthatunk egy nyitrai kosztosdiák életének hétköznapjaiba a századfordulót megelőző évtizedekből. Láthatjuk, hogyan tükröződött a korszellem és mentalitás *Az Én Ujságom* című közkedvelt gyermeklap képanyagában. Összefoglalót kapunk a gyermekekkel kapcsolatos népszokásokról. Korabeli folyóiratok (köztük a *Nők Lapja*) tartalomelemzése révén bepillantást nyerünk a gyermekkorról és a gyermeknevelésről alkotott vélemények 1945 utáni alakulásába. A határainkon túlra tekintést segíti az a két tanulmány, amelyek közül az egyik a századfordulón nemzetközivé terebélyesedő reformpedagógiai mozgalom gyermekszemléletét elemzi, a másik pedig a második világháború utáni kelet-berlini munkásgyerekek életének hétköznapjaiba kalauzolja el az olvasót. (Szerkesztette: *Pukánszky Béla*)

Karlovitz János–Karlovitz János Tibor
Korszerű oktatástechnológia

Az oktatástechnika, oktatástechnológia tárgykörében napjainkig is számos tanulmány és könyv született a magyar pedagógiai szakirodalomban. A felgyorsult technikai fejlődés, a változó iskola és a pedagógusképzés megújulása azonban folyamatosan újabb és újabb munkákat igényel. Ennek az igénynek kívántak eleget tenni szerzőink: *Karlovitz János*, az ELTE és a PPKE, valamint *Karlovitz János Tibor*, a Kodolányi János Főiskola oktatója. Szerzőink neve elsősorban a tankönyvelméleti szakirodalomból lehet ismert olvasóink számára, például *a Tankönyvekről mindenkinek*, vagy a *Tankönyv elmélet és gyakorlat* című könyvek, illetve az évente megjelenő *Tanulást, tanítást segítő kiadványok jegyzéke* révén. Jelen munkájuk nemcsak az eddigi eredmények felhasználásával készült, jól tanítható tanárképzési tankönyv, hanem helyenként merészen új látásmódot is felvillantó „vitairat" is, amelynek kiadása méltán nyert *támogatást az OM Felsőoktatási Pályázati Iroda* révén. A könyv szemléletét a történeti összefüggések feltárásán és a rendszerszemléletű megközelítésen túl az újdonságok felmutatása jellemzi. Ilyen például a számítógép-használat tanári-tanítói felhasználásának lehetősége, a tanulók és tanárok által közösen elkészíthető honlapokhoz nyújtott módszertani ajánlások, a korszerű és minőségi multimédia-használat és a digitális tananyagfejlesztés, valamint mindezek értékelése. Könyvünket elsősorban a *pedagógusképzés* és az oktatástechnológiával kapcsolatos *pedagógus-továbbképzések* résztvevői, oktatói és hallgatói részére ajánljuk, de haszonnal forgathatja szinte minden iskolában dolgozó pedagógus, illetve iskolán kívüli oktatásban tevékenykedő kolléga is.

Szendi Emma
A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920–1938)

A két világháború közötti évek pedagógustársadalmának kultúrtörténetére vonatkozó átfogó jellegű feldolgozás még nem jelent meg. A kötet szerzője, aki maga is fővárosi pedagógus, arra vállalkozik, hogy széles körű képet adjon a főváros pedagógusainak helyzetéről, kultúraközvetítő szerepéről a tárgyalt időszakban. Ez egyrészt általános, hasonló az ország egész pedagóguskaráéhoz, másrészt a főváros és a vidék közötti különbségekből adódóan sajátos vonásokat mutat. A kötet főként az utóbbi, sajátos jelleget igyekszik kidomborítani a téma sokoldalú megközelítésével.

A fővárosi pedagógustársadalom kulturális életkeretei, összetétele és műveltsége bemutatása után elemzi a társadalmi, politikai eszméknek a pedagógusok szemléletére gyakorolt hatását, valamint tárgyalja a pedagógusok iskolai életét, tudományos és ismeretterjesztő munkásságát. Szól a pedagógusegyesületekről és foglalkozik a pedagógusok életmódjával, társadalmi értékrendszerük alakulásával.

Mindez számos tanulsággal szolgálhat a mai pedagógusok számára és hozzájárulhat a korszak kultúrtörténetére vonatkozó ismereteink gazdagításához.

Pedagógiák az ezredfordulón
Szöveggyűjtemény

Az ezredforduló küszöbéről visszatekintve jól látható: a huszadik század világszerte bővelkedett pedagógiai reformirányzatokban, a hagyományos nevelést megújító törekvésekben. A század elejétől kezdve megerősödő és ma is létező „tradicionális reformpedagógia" irányzatai mellett a hatvanas-hetvenes évek társadalmi reformmozgalmai és iskolaújító törekvései az alternatív pedagógiák megszületését eredményezték.

A kötet azt a folyamatot próbálja bemutatni, amelyet a 20. század elején kibontakozó reformpedagógiai mozgalom indított el, s melynek legszélsőségesebb irányzata végül a nevelés teljes tagadásáig jutott el. A szerkesztők válogatásának fő szempontja az volt, hogy az olvasó olyan pedagógiai irányzatokkal ismerkedhessen meg, amelyekről magyar nyelven eddig semmit vagy csak nagyon keveset lehetett olvasni. Így került be az összeállításba A. S. Neill – a már világhírű – Summerhill-kötetének egy fejezete. Ezért kaptak helyet tanulmányok a „Holisztikus nevelés" mozgalmáról, a „Green Teaching" irányzatáról és Ivan Illich világhírű könyve: a „Deschooling Society" egy részlete. A szerkesztők fontosnak tartották azt is, hogy a kötetben helyet kapjanak azok a magyar iskolakoncepciók is, amelyek nem valamelyik külföldi pedagógiai irányzat adaptációjaként jöttek létre, hanem önálló, fejlesztő kutatás eredményeként.

A kötetet nagy haszonnal forgathatják a pedagógia különböző területein dolgozó szakemberek, különösen a tanárképzésben és a pedagógus-továbbképzésben résztvevő tanárok és hallgatók. (Szerk.: *Pukánszky Béla* és *Zsolnai Anikó*)

Szabolcs Éva – Golnhofer Erzsébet
Gyermekkor: nézőpontok, narratívák

„A gyermek a legdrágább kincsünk" szólás jól tükrözi a közgondolkodás gyermek felé fordulását. Ugyanakkor világszerte növekvő gondokról, kockázatokról, a családi és az iskolai nevelés fokozódó nehézségeiről lehet hallani a gyermekekkel kapcsolatban. Az utóbbi évtizedekben az emberek életét érintő gyors és jelentős gazdasági, társadalmi változásokkal együtt, azok részeként megváltozott a gyermekek élete, átalakultak a gyerekekre, a gyermekkorra vonatkozó ismeretek és felfogások. A felnőtt elvárásokra, ideológiákra épült gyermek-, gyermekkor-értelmezésekkel szemben a kilencvenes évekre kialakult egy új interdiszciplináris gyermekkortudomány, amely alapvetően szociális, kulturális kunstrukcióként értelmezi, érti a gyermeket, a gyermekkort. A szerzők az utóbbi évtizedben szinte robbanásszerűen kibontakozott új szemléletmód, tudományág tudományos diskurzusairól adnak áttekintést úgy, hogy a pedagógia látókörébe vonják a gyerekkorral kapcsolatos nézeteket, narratívákat, amelyek a tudományos kutatások mellett a köznapi gondolkodást is jellemzik. A gyermek, ahogy a felnőtt látja: ezeket a nézeteket, történeteket mutatja be a kötet, kiegészítve kutatási problémákkal, kutatási eredményekkel. A szerzők meggyőződése, hogy a gyermekség mibenlétének megértésére, értelmezésére irányuló új, sokszínű tudományos törekvések beemelése a neveléstudományba, a pedagógiai közgondolkodásba inspirációkat ad a tudományos problémák és az aktuális nevelési teendők megfogalmazásához. A kötetet mindazoknak ajánljuk, akik érdekeltek, érintettek a nevelésben, oktatásban, a gyermekek világának megismerésében.

Golnhofer Erzsébet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar docense. Kutatási területei a II. világháború utáni pedagógia magyarországi alakulása, az adaptív oktatás kérdései, a gyermek- és tanulókép kutatásának lehetséges módjai.

Szabolcs Éva az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar docense. Kutatási területei a gyermekkortörténet, kvalitatív kutatási módszerek, a történeti vizsgálódás módszertani kérdései.

Az Eötvös József Könyvkiadó könyvei megrendelhetők a

Könyvtárellátó Közhasznú Társaságnál
1134 Budapest, Váci út 19.,

beszerezhetők a

Libri Könyvkereskedelmi Kft.
1119 Budapest, Fehérvári út 89-95.

Librotrade Kereskedelmi Kft.
1119 Budapest, Pesti út 237.

és a

Lira és Lant Rt.
1086 Budapest, Dankó u. 4-8.

boltjaiban.

Megvásárolhatók többek között az

Atlantisz Könyvszigetben
1052 Budapest, Piarista köz 1.

Ráday Könyvesház Kft.-ben
1092 Budapest, Ráday u. 27.

Írók Boltjában
1061 Budapest, Andrássy út 45.

Kódex Könyváruházban
1054 Budapest, Honvéd u. 5.

Krasznár és Fiai Könyvesboltban
1071 Budapest, Damjanich u. 39.

A Fővi. Ped. Int. Pedagógus Könyvesboltban
1088 Budapest, Vas u. 10.

Az ELTE BTK Könyv- és Jegyzetboltban
1088 Budapest, Múzeum krt. 6-8.

és megrendelhetők írásban a kiadó címén

Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
1025 Budapest, Zsindely u. 7.

Napjainkban fokozódó érdeklődés veszi körül a multikulturális nevelés kérdéskörét. Nem véletlenül, hiszen iskoláink heterogén társadalmi-kulturális környezetben működnek, s a gyermekek által az otthonról, a családból magukkal hozott norma-, érték- és szokásrendszer jellemzői nagyban maghatározzák tanulóink gondolkodását, viselkedését, érzelmi világát. A pedagógiai munka csakis a gyermekek, a fiatalok közvetlen társadalmi környezetének, kulturális miliőjének megismerésével válhat teljessé. Minél többet tudunk a gyermekeket befolyásoló szociokulturális tényezőkről, annál inkább megértjük tanulóinkat. Jelen kötet ehhez a célhoz viszi közelebb a társadalompedagógiai érdeklődésű olvasót, amely a következő témakörök, fejezetek mentén nyújt betekintést a multikulturális nevelés különböző vonatkozásaiba: Kulturális szokszínűség és nevelés; Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés; Romák Európában; Roma gyermekek a hazai iskolákban; Nemzetközi migráció és iskolázás; Hatékony iskola: együttműködő iskola; A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései; A kooperatív tanulás hatásai a tanulmányi teljesítményre és a csoportközi viszonyokra; A média rejtett multikulturális nevelő hatása; Az előítélettől az elfogadásig; Különböző kulturális háttérből származó gyermekek nyelvi szocializációjának iskolai vetületei; Kulturálisan érzékeny, gyermekbarát iskola.

A kötetet figyelmébe ajánljuk a tanár és tanító szakos pedagógusjelölteknek, és a már több éve a pályán dolgozó kollégáknak, remélve, hogy a könyv mindennapi munkájukhoz, diákjaik jobb megértéséhez, tanulásukhoz, képzésükhöz hasznos adalékokkal szolgál.

9 789637 338267