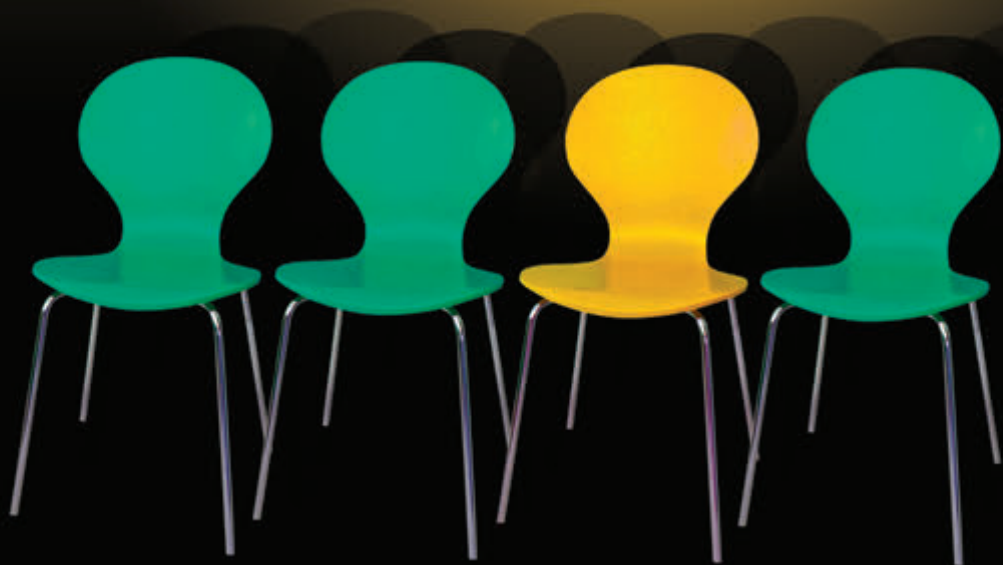


TANÁROK INTERKULTURÁLIS NÉZETEI ÉS AZOK HATÁSA AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA

A MULTIKULTURÁLIS ÉS
INTERKULTURÁLIS SZEMLÉLET
ELMÉLETI ALAPJAI ÉS
TÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI
AZ OKTATÁSBAN

Szerkesztette:
GORDON GYŐRI JÁNOS



TANÁROK INTERKULTURÁLIS NÉZETEI ÉS AZOK HATÁSA
AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA

A MULTIKULTURÁLIS ÉS INTERKULTURÁLIS SZEMLÉLET ELMÉLETI ALAPJAI
ÉS TÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI AZ OKTATÁSBAN

Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára

A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban

Szerkesztette:
Gordon Győri János

Budapest, 2014



Jelen kötet készítése idején a szerkesztőt és a szerzőket
az OTKA K-79143. sz. kutatása támogatta.

Lektorálták:
Gósy Mária
Olaszy Gábor
Siptár Péter

© Szerzők, 2014
© Szerkesztő, 2014

ISBN 978-963-284-540-1



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai kar dékánja
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente
Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.
Tipográfia: Bornemissza Ádám
Borítóterv: Csele-Kmotrik Ildikó

Tartalom

Gordon Győri János:

Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára:

Elméleti és kutatási megfontolások 7

Boreczky Ágnes:

Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia 21

Cs. Czachesz Erzsébet:

Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában 37

Kovács Mónika:

Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában 45

◀ Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára

Elméleti és kutatási megfontolások

Gordon Győri János^{1,2}

A demokratikus társadalmi alapokon nyugvó piacgazdaságok egyik alapvető jellemzője évszázadok óta az egyének, csoportok és nagyobb közösségek sokféleségének elismerése, támogatása, fejlesztése. E jelenség mögött nem tisztán ideológiai megfontolások állnak, hanem többek között olyanféle pragmatikus elképzelések is, mint például az, hogy a sokféleségből fakadó gazdasági és szélesebben értett társadalomalakulási folyamatok rövid és hosszú távon egyaránt fontos egyéni és közösségi előnyökkel járnak.

Mindamellet a társadalmi diverzitás gondolatával párhuzamosan [amelyet sokszor a darwini értelemben értett biodiverzitás analógiájaként gondolnak el és ennek alapján igyekeznek erősíteni a legalitását (UNESCO, 2001)] folyamatosan jelen van a társadalmi és gazdasági homogenitás értékeinek, előnyeinek hangsúlyozása és az erre való törekvés is (mint ahogy – fogalmazhatnánk meg egy ritkábban hallott érvet – a természetben az egyéni és társas túlélés és gyarapodás érdekében szükség van a fajokon belüli és a fajok közötti viszonylagos homogenitásra is annak érdekében, hogy a biológiai univerzum diverzitása fenn tudjon maradni). Vagyis a demokratikus piacgazdaságon nyugvó társadalmak alakulástörténete e szempontból nézve nem más, mint a diverzitás/homogenitás kettős erőterében zajló folyamatok sora, amelyben újra és újra átértelmeződnek a diverzitás és a homogenitás fogalmai, ezek egymáshoz fűződő kapcsolatrendszere, állandóan újra kell értékelni és ezek alapján módosítani az aktuálisan leginkább kívánatos viszonyrendszereiket az adott emberi közösségekben és a közösségek között.

Nem lepődhetünk meg azon, hogy a legújabbkori technikai és társadalmi/politikai változások világszerte felerősítették az egyéni, csoportos, társadalmi diverzitás/homogenitás kérdését, méghozzá egy újabb kontextusba, a globális jelenségek kontextusába ágyazva. A globalizáció egyes elemeinek mibenléte és társadalmi/gazdasági hatásainak témája nemcsak a szakmai és politikai, hanem a hétköznapi diskurzusnak is szerves része lett. Különösen élénk hatást keltettek a globalizáció olyanféle meghatározó elemei, mint például a pénz és az információ minden korábban elképzelhetőnél komplexebbé vált, kiszélesedett rendszerei és felgyorsult mozgása a digitális technológiáknak köszönhetően, az emberek közeli és nagy távolságú helyváltoztatásának (utazásának) ugyancsak minden korábbit felülmúló felgyorsulása, kiszélesedése és így tömegessé válása, az oktatási rendszerek kiszélesedése, egyes elemeiben internacionálissá vagy szupranacionálissá, tehát nemzetek közöttivé és sokszor nemzetek felettivé válása. Mindezek következtében a szokásos – politikai, gazdasági, jogi, kulturális és egyéb értelemben vett – határok

¹ GORDON GYŐRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 3–20.

² A kötet nagyrészt az OTKA K-79143 sz. *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című kutatás előkészítő munkálatainak eredményeként jött létre. Kutatásvezető: Győri János

átalakulása, nem ritkán felülírása, s ezek érvényességének, hasznosságának megkérdőjelezése is zajlik, többek között a gondolatok és a fizikai mobilitás szabadsága, így sokszínűsége jegyében és érdekében.

Mégis, ugyanezen folyamatok a homogenitás irányában is hatnak. A közlekedésben, az információtechnikában, az egészségügyben, a technológiák áramlásában és még számos egyéb területen egyre elkerülhetetlenebbek az egységesítés elemei; vagyis a diverzitást éppen a technológiai és egyéb homogenitások, a világ egészében egységesített rendszerek talaján lehet fenntartani és működtetni.

Sem az egyes személyeknek, sem a különféle alapokon szerveződő társadalmi csoportoknak nem egyszerű eligazodniuk a homogenitás és diverzitás némely elemükben egymást feltételező és erősítő, más elemeikben egymást veszélyeztető vagy akár ki is oltó folyamataiban, s érdekeken és értékalapokon nyugvón viszonyulni hozzájuk azoknak individuális, lokális, regionális, globális szintjein, színterein. Különösen bonyolultan és ellentmondásosan alakulhatnak ezek a folyamatok olyan társadalmakban, amelyekben viszonylag késői fejlemény a politikai demokrácia és a piacgazdaság, s ezzel együtt a társadalmi sokféleség elfogadásának, megvédésének-megerősítésének, állandó újratermelésének és továbbfejlesztésének más társadalmakban már hosszabb idő óta axiomatikus alapokon nyugvó, kidolgozott és sokszorosan kipróbált egyensúlyi rendszerekkel működő, masszív társadalmi konszenzusokon zajló folyamata, amely ugyanakkor nem fenyegeti e közösségek ugyancsak fontos lételemét, a társadalmi integritást.

Mindamellet fontos és kutatási szempontból elengedhetetlen is elválasztanunk a diverzitást a diverzitásfelfogásoktól. Az, hogy mi tekinthető a természetben, illetve a társadalomban homogenitásnak vagy heterogenitásnak, egyrészt lehet objektív vagy objektívnek tételezhető alapokon nyugvó. Az azonban, hogy e hasonlóságoknak vagy különbözőségeknek milyen jelentéseket és jelentőséget tulajdonítunk, kizárólag különféle szociális konstrukciókon nyugszik, s mint ilyen, térben, időben, emberi közösségeként, kultúránként, társas és egyéni értelmezések szerint változó (FEISCHMIDT, 1997). Másrészt a homogenitásként és diverzitásként azonosított jelenségek, ezek határvonalai, tartalmi elemei, a változási lehetőségeikre vonatkozó elképzelések lehetnek eleve csak szociális konstruktumok, amelyeknek alapjait pusztán az egyéni és társas humán értelmezések különbözőségei, nem pedig objektíve megragadható és azonosítható különbözőségek és hasonlóságok képezik. E konstrukciókra különösen érvényesek a fent említettek, hiszen ezek már létezésük alapjaiban is kulturális természetűek, temporálisak, és a társadalom, a társas viszonyrendszerek, a kultúra megváltozásával maguk is elenyésznek vagy éppen további értelmezési/finomodási folyamatokon mennek keresztül. Vagyis a hasonlóságok és különbözőségek nemcsak *léteznek*, hanem meg is alkotjuk, kulturálisan generáljuk őket (lásd például RIEGEL, 2012). Az pedig, hogy jelentéseik milyen mintázataival és hogyan bútorozzuk be a világunkat egyénileg és társas értelemben, hogy hogyan tudunk élni bennük és általuk, mely elemeiket látjuk megváltoztathatónak, megváltoztatandónak s melyeket általunk nem befolyásolhatóknak vagy befolyásolandónak, és hogy mindezekből következően milyen cselekvések, változtatások szükségességét vagy lehetőségét vonjuk le belőlük, pusztán rajtunk, társas lényeken múlik.

Könnyen belátható, de alapvető jelentőségű tény, hogy az általunk percipiált és/vagy megalkotott homogenitások és diverzitások nem mindegyike játszik szerepet a pedagógiában, többnyire egyszerűen csak azért, mert nem tulajdonítunk nekik pedagógiai jelentőséget, nincsenek velük pedagógiai céljaink. Például a legtöbb európai vagy amerikai tanulócsoporthoz vannak szőke, barna és fekete hajú tanulók, de ennek szokásos módon semmilyen pedagógiai jelentőséget nem

tulajdonítunk, ez olyan diverzitás, amellyel nincsenek pedagógiai, tehát változtatási céljaink (legalábbis mindaddig, amíg mondjuk a tanulók maguk nem kezdenek jelentőséget tulajdonítani e különbségeknek, és a tanároknak valamiképpen viszonyulniuk nem kell e különbségkonstruáláshoz). Amíg pedagógiai szempontból irrelevánsként fogjuk fel például a tanulók hajszínének változatos mivoltát, addig pedagógiai értelmezésünkben e változatosságot úgy tekintjük, mint amit felülír valamilyen homogenitás, univerzálisként felfogott jellemző, mint például az, hogy „*A tanulóink mind gyerekek.*” (Ebben a tekintetben homogének, univerzálisan egyformák, tehát „*Pedagógiailag irreleváns az, hogy a tanulók, akik mind gyerekek, egyben szőke, barna vagy fekete hajúak-e.*”)

A homogenitás/diverzitás kontinuum mentén elhelyezkedő számos más jelenségnek azonban – illetve a fent említett különbségnek is akár – különféle pedagógiai kontextusokban már nagyon is fontos pedagógiai jelentőséget tulajdoníthatunk. Annak, hogy egy tanuló szőke hajú-e, netán barna vagy fekete, *látható másságként* már lehetnek olyan kontextuális következményei például egy izlandi vagy egy kelet-ázsiai tanulócsoport esetében, amelyek komolyan befolyásolhatják, hogy ezt a jellegzetességet pedagógiailag is értelmezendőként fogjuk-e fel vagy sem.

Természetesen nem csak – sőt nagyon gyakran nem – látható tanulói (vagy tanári!) jellegzetességekről van szó. A pedagógia múltjából és jelenéből fel tudunk idézni olyan helyzeteket, amelyekben a tanulók ideológiája, nyelve, vallási háttere vagy hasonlóképpen nem látható jellemzője pedagógiailag tekintetbe veendő szempont, vagyis nem „magánügy” volt. Hogy az oktatásnak értékközvetítőnek, csupán szenzitívnek vagy éppenséggel ideológiai értelemben „vaknak” (semlegesnek) kell-e lennie ebben a vonatkozásban, az már pedagógiai kultúránként változó lehet. Vannak pedagógiai környezetek, amelyekben elsődlegesen tekintetbe veendő szempont egy tanuló etnikai háttere, míg más pedagógiai környezetekben ez irrelevánsnak számíthat, sőt akár törvények, rendelkezések tiltják ennek figyelembevételét az oktatás során, illetve annak bizonyos elemeiben. Például a mai Magyarországon tilos adatot gyűjteni arról, hogy egy tanuló cigány származású-e vagy sem, miközben ennek a csoportnak a történelme és társadalmi helyzetének vonatkozásai megjelenhetnek bizonyos tananyagok tartalmaiként (irodalom, anyanyelv, történelem stb.).

A korábban a Szovjetunió érdekeltségi körébe tartozó, úgynevezett poszt szocialista országok társadalmi alakulástörténetének egyik érdekes és váratlan kihívása volt az, hogy őket a 20. század utolsó másfél évtizedében lényegében egyszerre és sok szempontból készületlenül érte el a demokratikus, sokszínű, nyitott társadalommá válás (BLESZYNSKA, 2011; GORDON GYÖRI et al., 2012), valamint a piacgazdasággá alakulás lehetősége, illetőleg az a világszintű technológiai robbanás, amely mindenekelőtt az információs és a közlekedési technika fejlődésének köszönhetően lebontotta az addigi fizikai és szellemi határok jelentős részét. Az e társadalmakban korábban évtizedekig fenntartott *mesterséges homogenitás, illetve államilag kijelölt, engedélyezett vagy behatárolt diverzitások* állapotát ekkor egy csapásra váltotta fel az egyéni, csoportos és társadalmi sokszínűség lehetősége, amely ugyanakkor valódi alapokon – mert a szabad önazonosságok és társas önszerveződés alapján – nyugvó társadalmi integritás kidolgozódásának irányában hathatott.

E helyzetben különösen fontossá vált, hogy a megváltozott környezethez és az új lehetőségekhez miként tud viszonyulni az oktatás intézményesített rendszere, illetőleg miként tudnak viszonyulni hozzá maguk a tanárok. Az oktatási rendszereket érő kihívások lényege az volt, hogy zárt rendszerekből kellett nyitott, demokratikus pluralitást elfogadó és támogató rendszerekké válniuk. Ennek kapcsán a tanárokat, mint az oktatás kulcsszereplőit, számos váratlan kihívás érte.

Csak egyetlen szempontot említve: a már tapasztalt tanárok többek között azért kerültek paradox helyzetbe, mert miközben őket korábban egy homogén társadalom következő nemzedékeinek felnevelésére készítették fel, hirtelen az egyéni sokféleség és a csoportos önazonosságok megértőiként és meg támogatóiként kellett tevékenykedniük a tanteremben annak érdekében, hogy a demokráciával, valamint a nagy önállóságot és bátorságot igénylő piacgazdasági lehetőségekkel megfelelő módon élni tudó fiatalokat nevelhessenek; a kezdő tanárok helyzete pedig azért volt ellentmondásos, mert ők maguk a saját tanítványaikkal együtt kellett hogy megértsék és megtanulják azt, amire az előttük járó tanárgenerációktól nem kaphattak példát, vagyis hogy mit jelent egy szabad, nyitott társadalom változatos értékeit és életcélokat képviselő fiatalságának a nevelése.

Mindezen változásokon nemcsak egy olyan környezetben kellett keresztül menniük a tanároknak, amelyben az eladdig kikényszerített homogenitás alól hirtelen előtört, s a személyes, illetve a közéleti szférákban hatni kezdett a társadalom tagjainak korábban évtizedekre rejtve maradt ideológiai és egyéb sokfélesége, hanem amikor az évtizedek óta lényegében zárt országokba egyszerre szinte „bezuhan” a külvilág is. A magyar társadalomban például mindaddig korábban nem jelen lévő bevándorló csoportok jelentek meg; az internet kevesebb mint egy évtizeden belül ugyanúgy a nyitott információs világ – sokak szerint egyszerre kiszolgált és kiszolgáltatott – polgáraivá tette a magyar tanulókat, mint amerikai, belga vagy japán társaikat. Spontán, egyéni döntéseknek és átfogó nemzetközi programoknak köszönhetően megindult a tanulói mobilitás, amelynek eredményeként a magyar iskolások egy része úgy ült vissza az itthoni iskolapadjába, hogy közben német vagy angol tanintézményekben szerzett sok hónapos tapasztalatot. Miközben – nem feledkezhetünk meg róla, sőt – más tanítványaik sokaságát a társadalmi-gazdasági lecsúszás, a szegregáció, a csoportos és egyéni méltánytalanságok sokasága érte, és őket ezeknek a káros hatásaitól kellett (volna) megóvni az oktatás rendszerszintű elemeiben, illetve a gyerekek napi iskolai tevékenységének a szintjén. Akárhogy is, a tanároknak egy multikulturálissá lett társadalomban kellett pedagógiai eszközökkel hozzájárulniuk a kultúrák, diverz társadalmi csoportok közötti párbeszédhez, a kultúrák, diverz társadalmi csoportok egymást kölcsönösen alakító folyamataihoz, illetőleg a mindezeket a következő generációk életére megalapozó humán készségek kialakításához. Vagyis a szélesen tagolt, *multikulturális társadalomban kellett kulturálisan szenzitív pedagógiát* folytatniuk. A probléma „csak az volt”, hogy mindezt lényegében felkészületlenül kellett tenniük.

Ebben a társadalmi és szakmai környezetben indítottuk meg 2009-ben a *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című, az OTKA által támogatott kutatásunkat (OTKA K-79143). Mint a kutatás címe is mutatja, nem a tantermi/iskolai diverzitást magát kívántuk szociális, tehát szociológiailag értelmezhető aspektusként vizsgálni, hanem a tanári kogníciót, azt, hogy a tanárok milyen nézetekkel rendelkeznek az oktatásnak erre a vetületére vonatkozóan, valamint azt, hogy e nézetek mennyiben, miképpen befolyásolják az osztályteremben folytatott gyakorlati tevékenységüket. *A kulturális vagy másfajta diverzitás* a társadalmakban ugyanis csak akkor vezet *kulturálisan plurális társadalmakhoz*, ha a diverzitásra vonatkozó nézetek és értékek (STANLEY, 1996; GRANT–LADSON-BILLINGS, 1997), illetve az ezt megerősítő társadalmi gyakorlat azt lehetővé teszi, illetőleg normatív vagy egyéb módokon kikényszeríti azt. Márpedig ennek kialakításában és működtetésében a tanárok kitüntetett szerepet játszhatnak.

A tanárok interkulturális nézeteire vonatkozó nemzetközi kutatásoknak napjainkra nagy hagyománya alakult ki, nem meglepő módon elsősorban azokban a társadalmakban, amelyek számára a kulturális sokféleség fontos, a következő generációk számára is áthagyományozandó

értéket jelent (CSEREKLYE, 2012; GAY, 2010; HACHFELD et al., 2011; HAMILTON, 1996; HARRINGTON–HATHAWAY, 1995; SILVERMAN, 2010). A kutatások viszonylag egybevágóan tekintetben, hogy a tanárok kulturális diverzitáshoz (ezzel együtt az egyenlőségelvhez) kapcsolódó explicit és implicit hiedelmei egyaránt szervezik és befolyásolják az órákat előkészítő és lefolytató tevékenységeiket (EISENHART et al., 1988), de ennek iránya, tartalma és hatása erősen variábilis.

Kutatásunk hazai kontextusban exploratív, feltáró jellegű munkának tekinthető. Mert bár a tanári kogníció – s azon belül éppen a tanári nézetek – kutatásának jelentős elméleti és gyakorlati hagyománya volt már addig is a magyar szakmai környezetben (BÁRDOSY–DUDÁS, 2011; FALUS, 2001; SZIVÁK, 2003), olyan kutatás korábban nem zajlott, amely specifikusan az iskolai praxisban tevékenykedő hazai tanárok interkulturális nézeteire vonatkozott volna, és egyben azt is vizsgálta volna, hogy e nézeteik miként befolyásolják osztálytermi munkájukat.³

Kutatásunk legizgalmasabb, egyben talán legnehezebb kihívásának éppen ezt tekintettük: hogy nemcsak a tanárok adott témára vonatkozó nézeteit, nézetrendszerét, illetőleg a tanárok tantermi munkájának interkulturális pedagógiai vetületeit kívántuk külön-külön feltárni, hanem a kettőt egymás kölcsönhatásaiban. Márpedig annak ellenére, hogy szakmai értésünk szerint a tanárok nézetei nagymértékben befolyásolják a gyakorlati, tantermi tevékenységüket (FALUS, 2001) [és persze nyilván fordítva is: a gyakorlati tevékenységük (illetve az ebből levont értelmezéseik) nagymértékben formálja/formálják a nézeteiket], magának e kapcsolatnak a működéséről vajmi keveset tudunk. Így kutatásunkkal nemcsak az interkulturális pedagógia jelenlegi magyarországi helyzetének bővebb ismeretéhez kívántunk hozzájárulni, hanem a tanári kogníció és tevékenység tágabban értett összefüggérendszerének megértéséhez is.

A tanárok *interkulturális nézeteit* szélesesen értelmezve tekintettük kutatásunk tárgyának. Mint a korábbiakban írottakból is látható, az emberi világban sokféle diverzitás létezik, de ezeknek csak egy kisebb része tartozik a kulturális másságok körébe, vagyis csak egy kisebbik szegmensére vonatkozik, vonatkozna az, amit szorosabban érte interkulturális pedagógiának nevezünk.

Antropológiai, pszichológiai, szociológiai és pedagógiai szempontból a kultúra az emberek életére széles körűen ható jelentések, nézetek, attitűdök, értékek, normák egybetartó, sok elemében integrált készlete. E társasan konstruált, állandóan újrakonstruálódó és megosztott rendszerek tárgyakban, illetve személyközi, csoportos, intézményi és egyéb keretek közötti kommunikáció és cselekedetek formájában manifesztálódnak (NOWAK–DE RAAD–BORKOWSKI, 2011). Noha a humán kultúraelsajátításnak, a kultúra működtetésének, továbbalakításának, illetve továbbadásának képessége és folyamata lényegi elemeikben biológiai természetű (TOMASELLO et al., 2007; CSIBRA–GERGELY, 2007), maga a kultúraelsajátítás, -működtetés, -továbbalakítás és -továbbítás mindig egy aktuális társas környezetben, vagyis variábilisan megtörténő esemény, amelynek tartalma és

³ Hazai tanárjelölteknek az eltérő kultúrájú tanulók kezelésére vonatkozó nézeteit feltáró hazai kutatására lásd például Szécsi (2007) munkáját. Szécsi az úgynevezett Q-metodika és a kvalitatív állandó összehasonlító módszerrel 9 másságkategóriára vonatkozóan vizsgálta a hazai tanárképzésben részt vevők nézeteit: roma kisebbség, nemzeti kisebbségek, multikulturális nevelés, nemek, szexuális irányultság/családszerkezet, vallás, nyelvi többszínűség, szociális háttér, valamint speciális igényekkel rendelkező gyerekek. Ugyancsak tanárjelöltekre vonatkozó összehasonlító vizsgálataik során Navarro és kollégái azt találták (MALDONADO et al., 2010; MATZTEGUI, 2012), hogy magyar, angol és spanyol tanárjelöltek közül a magyar tanárjelöltek rendelkeznek a legkevesebb diverzitástapasztalattal, ugyanakkor a legtöbb elutasítással, illetőleg negatív ítélettel a bevándorlókra vonatkozóan, például a bevándorlók számára megadandó állampolgári jogokat és hasonlókat tekintve is.

folyamatának részelemei maguk is kulturális konstruktumok. Mivel a kultúra lényege a taníthatóság/tanulhatóság, ezért a kultúra pedagógiai szempontból kitüntetett fontosságú jelenségnek tekinthető, a kulturális diverzitás pedig olyanfajta változatosságnak, amely természete miatt alapvetően befolyásolja a pedagógiai tevékenység jellegét, annak hatékonyságát és egyéb vonatkozásait.

Mindamelletts mi a kutatásunk során nemcsak azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok miként viszonyulnak a szorosabban érthető kulturális változatossághoz [a más nyelvi, más értelmezési, szokás-, norma- és egyéb rendszerekhez, amelyekkel pedagógiai tevékenységeik során találkozhatnak (például egy bevándorló tanuló esetében)], hanem a pedagógiailag értelmezhető egyéb változatosságok közül még további három esetben vizsgáltuk válaszadóink nézeteit. Nevezetesen a társadalmi nem (gender) vonatkozásában, a képességek terén (különösen a tehetséges tanulókra vonatkozóan), valamint a speciális nevelési igényű tanulók kapcsán.

Annak érdekében, hogy a számunkra mind ez idáig feltáratlan jelenséget megfelelően meg tudjuk ragadni és értelmezni tudjuk, a trianguláció (SÁNTHA, 2009) módszerével éltünk; vagyis a kutatás által megismerni kívánt jelenséget több, egymástól jelentősen különböző módszerrel vizsgáltuk, s ezek egymásra is vonatkoztatható elemeiből igyekeztünk minél realisabb képet nyerni.

Munkánk bevezető, kvalitatív kutatási szakaszában fókuszcsoporthoz tartozó interjúk segítségével azt kívántuk feltárni, hogy a tanulói diverzitással kapcsolatban milyen nézetek, elképzelések azonosíthatók a közoktatásban működő pedagógusok narratíváiban. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken összesen 50 tanár vett részt 16 iskolából, akiket véletlenszerű mintaválasztás alapján Budapest VI., VII., VIII. és IX. kerületéből válogattunk. A 6 fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat során 3 heterogén és 3 homogén csoporthoz tartozó beszélgetést folytattunk le egy 8 témakörből álló forgatókönyv alapján. A homogén fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések esetében a tanárok az egyes beszélgetések során ugyanazon iskolákból származtak, és a beszélgetéseket az e vizsgálati részbe bevont iskolák épületeiben folytattuk le; a heterogén csoporthoz tartozó tanárok a vizsgálatban részt vevő különféle budapesti iskolákból származtak, és a beszélgetések az ELTE PPK munkahelyiségeiben zajlottak. A fókuszcsoporthoz tartozó kutatásunk középpontjában álló tanulói csoportokkal – migráns, roma, sajátos nevelési igényű, tehetséges, fiú/lány tanulókkal – kapcsolatos tanári vélekedéseket tártuk fel, és az interkulturális nevelés fogalmát jártuk körül. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések anyagát legépeltük, majd Atlas.ti program segítségével tartalomelemeztek. Ennek során az edge-codingolás, a kódcsaládok meghatározása, azok aldimenzióinak és networkjeinek beazonosítása révén nyertük ki, illetve rendszereztük az eredményeinket.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat eredményeit egy kérdőíves vizsgálat megtervezéséhez és lefolytatásához használtuk fel. A kérdőív két nagy részből állt. Az első, 27 kérdéssorból álló, önkitöltős kérdőívrészben többnyire zárt kérdésekkel a tanárok tanulói sokféleségre és az interkulturális oktatásra vonatkozó nézeteire kérdeztünk rá a migráns, roma, SNI-s és tehetséges tanulókra, valamint a tanulói gender vonatkozásokról. A kérdőív második, nagy terjedelmű demográfiai részében további 45 kérdés segítségével a tesztet kitöltő tanárok személyes és szakmai szocializációját és életútját, valamint a társadalmi és oktatási diverzitással kapcsolatos tapasztalataikat tártuk fel annak érdekében, hogy a kérdőív első feléből nyerendő adatokat a tanárok családi, szakmai szocializációjának, kulturális diverzitásbeli tapasztalatainak a mintázataiba rendezve is tudjuk értelmezni.⁴

⁴ A kérdőívet lásd az alábbi kötet mellékletében: GORDON GYŐRI J. (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 90–113.

A kérdőíves kutatást eredetileg országos reprezentatív mintára szeretnénk volna alapozni, de végül a kutatás általános keretlehetőségei és szervezési megfontolások miatt budapesti reprezentatív minta mellett döntöttünk. A minta kialakításához az EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/2012-es adatbázisát használtuk, amelynek alapján elmondható, hogy a budapesti és a nem budapesti pedagógusok összetétele a nem és a korcsoport szempontjából nagyon közel áll egymáshoz. Valamivel nagyobb a különbség a képzettség és az iskolafenntartó intézmény vonatkozásában: a budapesti általános iskolai tanárok között többnek van középiskolai tanári diplomája vagy speciális tanítói, illetve gyógypedagógiai végzettsége, a nem budapesti iskolákban viszont több pedagógus dolgozik egyházi és valamilyen alapítványi intézményben.

A fentiek miatt kutatási eredményeink döntően a fővárosi tanárookra érvényesek, mindemellett feltételezhető, hogy a demográfiai jellemzők részleges egyezése miatt sok vonatkozásban hasonló eredményekre jutottunk volna egy országosan reprezentatív minta bevonásával is.

A kérdőívet összesen 344 budapesti tanár töltötte ki (89% női és 11% férfi válaszadó), akiknek az átlag életkora 45 év ($m = 45,5$); a legfiatalabb személy 24 éves volt a felvétel idején, a legidősebb pedig 74 éves. Életkori kategóriákba rendezve a válaszadók többsége 40 és 59 év közé esik (50 és 59 év közötti a válaszadók 35%-a, 40–49 év közötti a válaszadók 33%-a), ezt követi a 30 és 39 éves korúak száma (20%), és viszonylag kisebb arányú a 29 év alattiak (9%), illetve a 60 év felettiak (4%) száma.⁵ A válaszadók 49%-a több mint 21 éves pedagógiai tapasztalattal rendelkezik, 32%-uk több mint 7 éve, de kevesebb mint 21 éve van a pályán, és viszonylag kisebb arányú (az életkori eloszláshoz igazodva) azoknak a száma, akik 7 évnél kevesebb időt töltöttek el pedagógusként. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve 36% tanító (illetve tanító speciális képesítéssel), 34% általános iskolai tanár, 21% középiskolai tanár, 6% gyógypedagógus, és további 3% egyéb képesítéssel rendelkezik (2% nem adta meg az iskolai végzettségét).⁶ Tantárgyi területek szempontjából kategorizálva az adatok azt mutatják, hogy 17,7% tanít humán, 13,7% reál, 6,4% készség, 8,4% nyelvi tantárgyakat, 33,4% a tanítók aránya, 14% a komplex, 4,1% az egyéb területen aktív (2,3% esetben nincs adat) tanárok aránya. Az adatfelvétel idején az iskolák 77%-a önkormányzati fenntartású, 4%-a felsőoktatási intézmény alá tartozó, 13%-a egyházi, 6%-a alapítványi és 1%-a más egyéb módon fenntartott iskola volt.

A trianguláció harmadik elemeként 14 olyan vizsgálati személyt választottunk ki, akik a kérdőíves vizsgálatban az átlaghoz képest magasabb értékeket mutattak a tanulói diverzitás elfogadása és kezelése, az interkulturális pedagógia iránti elkötelezettségük és az ezekhez kapcsolódó egyéb mérési elemek terén, s személyenként 3–3 konszekutíve (egymás után) lezajlott tanítási órájukat rögzítettük videofelvételen. Ezt követően a tanárokkal egy-egy órájuk kapcsán egy 1½–2 órás videótámogatott interjút készítettünk, amelyek során az egyik kiválasztott órájuk közös visszatekintése segítségével kérdeztük őket a tanulói diverzitásra vonatkozó nézeteikről, tapasztalataikról, az e szempontból releváns tantermi gyakorlatukról, az oktatási intézményük viszonyáról és stratégiáiról a tanulói sokféleség kapcsán. A közel félszáz videón rögzített tanítási órát, valamint az ezekhez kapcsolódó tanári interjúkat tartalomelemzésnek vetjük alá, s az így nyert adatokat

⁵ A budapesti reprezentatív mintához illesztett súlyozott adatok a következőképpen alakulnak az életkor tekintetében: 50–59 év közöttiek 33%, 40–59 év közöttiek 33%, 30–39 év közöttiek 23%, 29 év alattiak 8%, 60 év felettiak 3%.

⁶ A budapesti reprezentatív mintához illesztett súlyozott adatok a következőképpen alakulnak az iskolai végzettség tekintetében: tanító (illetve tanító speciális képesítéssel) 42%, általános iskolai tanár 34%, középiskolai tanár 13%, gyógypedagógus 9%, egyéb 3%.

és mintázatok egybevetjük az egyes tanárok kérdőívbeli válaszaiból kielemezett interkulturális nézetrendszerével, így módon kapcsolva össze a kutatás számunkra fontos alapelemeit, vagyis azt, hogy a tanárok interkulturális nézetei miként hatnak az osztálytermi munkájukra.

Munkánkat két kötetben jelentjük meg. Jelen kötetünk három tanulmányt tartalmaz: ezek a kutatási témáinkba bevezető elméleti összefoglalóknak tekinthetők. A kutatási eredményeink leírását összefoglaló további tanulmányokat egy kapcsolódó, de önálló korpuszként megjelenő könyvben adjuk közre (a továbbiakban: *kutatási kötet*).⁷

Jelen kötetünk első két fejezetében kutatásunk alaptémáját mutatjuk be: nevezetesen azt, mit is vizsgáltunk, amikor a kutatásban részt vevő tanárok *interkulturális* nézeteit tettük vizsgálatunk tárgyává. Nekünk magunknak is tanulságos volt szembesülnünk azzal a ténnyel, hogy saját korábbi kutatói erőfeszítéseink, a jelen kutatáshoz elvégzett legfrissebb szakirodalom feltárása, valamint a munka során közöttünk zajló szakmai konzultációk ellenére is mennyire nehezen egyeztethető – ha egyáltalán egy közös terminológia és fogalmi rendszer alá hozható – az, amit a tengerentúli (értsd: elsősorban az amerikai egyesült államokbeli) szakemberek multikulturalizmus/multikulturális pedagógia alatt, illetve európai társaik interkulturális pedagógia alatt értenek. Miközben sok szempontból és végtére is ugyanarról a jelenségről beszélnek.

A jelen kötet következő fejezetében Boreczky Ágnes széles társadalom- és mentalitástörténeti kontextusba illesztve mutatja be, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a polgárjogi mozgalmakhoz és egyéb társadalomalakulási folyamatokhoz kapcsolódóan hogyan dolgozódott ki s vált egyre fontosabb tényezővé a multikulturalizmus és a multikulturális pedagógia. Fejezetének mind az USA-ra, mind pedig más társadalmakra vonatkozóan fontos tanulsága, hogy bár a modernkori társadalmaknak tényszerűen lényegében mindegyike multietnikus, illetve számos, egymástól lényegesen különböző módon szerveződő és működő szubkulturális közösségből áll össze, mégis csak bizonyos kritériumok megléte esetében állíthatjuk azt a társadalom, illetve az oktatási rendszer vonatkozásában, hogy az *multikulturalista*. A multikulturalizmus ugyanis elsősorban értékrendet, a személyes és közösségi identitásformálás szélesesen hagyott szabad lehetőségeit, az egyéni és társas sokféleség megélésének és továbbformálásának nemcsak tolerálását, hanem támogatását, ösztönzését is jelenti az egyének kapcsolatrendszerének mikroszintjeitől a társadalmi intézményrendszerek makroszintjéig bezárólag, így módon tudatos erőfeszítésekkel járulva hozzá a társadalmi igazságossághoz és annak vonatkozásában értett egyenlőséghez, valamint az egyének és közösségek integritásának egyenlőségelven alapuló kialakításához s állandó újrafarmálásához. Mint ilyen, a multikulturalizmus annak a sok száz éves nagy mentalitás- és politikatörténeti folyamatnak a képviselője, illetve (poszt)modernkori letéteményese, amely a felvilágosodás alapeszméihez is köthetően az egyéni és társas sokféleség és különbözőség eszméiért és gyakorlataért küzd, diskurzusa középpontjába a kulturális diverzitást állítva (lásd a kutatási kötetben Boreczky Ágnes fejezetében is: FEISCHMIDT, 1997).

Kötetünk 3. fejezetében Cs. Czachesz Erzsébet azt foglalja össze, hogy a migrációs zajlásoknak, globalizációs folyamatoknak, s számos más mikro- és makroszinten zajló társadalmi folyamatnak köszönhetően fokozódó európai társadalmi és oktatási heterogenitásélmény a 20. század második felében miként hozta magával egy újfajta pedagógia, az interkulturális pedagógia létrejöttét a multikulturális társadalmakban. E pedagógia alapvetései szerint a kultúra heterogén és változó

⁷ GORDON GYÖRI J. (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

(nem pedig homogén és statikus), s nem meghatározó, hanem orientáló funkciója van az egyének életében: keretet teremt az egyén tulajdonságai és viselkedése megvalósulásához, s az egyének szabadon megélt, folyamatosan újrakonstruálható önazonosságai alapján történő közösségek szerveződéséhez. Ebből következően az interkulturális pedagógia a nevelődést kultúrák és identitások közötti folyamatnak tekinti, amelynek alapfeltétele a különféle diverzitások elismerése, elfogadása, támogatása, s az ezeknek megfelelő méltányos oktatási kontextus megteremtése. Mint a szerző bemutatja, mindezen állandó szociális egyezkedési folyamatok közepette maga az interkulturális pedagógia is többféle változási fázison ment keresztül az elmúlt néhány évtized alatt: a korai (migráns gyerekekre vonatkoztatott) nyelvdeficit-hipotézisből fakadó kompenzáló-felzárkóztató oktatástól így jutott el napjainkra a szociális igazságosság és érdekérvényesítés pedagógiai eszközökkel történő képviseléséig, megerősítéséig.

Az a tény, hogy a kötetünk több fejezetében bemutatott multikulturalitás és interkulturális fogalmak, illetve az ezekből következő multikulturális pedagógia és interkulturális pedagógia elmélete és gyakorlata egyrészt számos átfedést, másrészt jelenleg még összeegyeztethetetlen vagy nem pontosan tisztázható fogalmi és gyakorlati megközelítéseket jelöl, nehéz dilemma elé állított minket mind a kutatás lefolytatása, mind pedig a jelen kötetben közölt összefoglalók készítése során. Kutatásunk kezdetétől azt tapasztaltuk, hogy a vizsgálatunkba bevont tanárok könyvekben, tagoltabb fogalmisággal és gazdagabb személyes átéltséggel konnotálnak a minket érdeklő tudati tartalmakra és gyakorlati, tevékenységbeli elemekre, ha a *multikulturalitás* kifejezést alkalmazzuk terminológiaként a számukra még többnyire idegennek vagy ismeretlennek tűnő, kevés fogalmi és érzelmi-tapasztalati elemmel feltölthető *interkulturális pedagógia* megnevezés helyett. Ezért úgy döntöttünk, hogy munkánk meghatározó pontjain a multikulturalitás megnevezés segítségével kérdezzük őket a kutatásunk fókuszában elhelyezkedő témákról annak ellenére, hogy kutatásunk hivatalos leírásában az „*interkulturális nézetek*” megnevezés áll.⁸ Ilyen és hasonló megfontolásokból döntöttünk például úgy, hogy a kutatás során használt kérdőívnek már az első kérdésében is *multikulturális nevelésről* kérdezzük a tanárokat, más okok mellett ezért írunk jelen kötetünk különféle pontjain is a tanárok multikulturális nézeteit mérő skálákról és egyebekről. Ugyanakkor értelmező elemzéseink kidolgozása során nem kívántuk – s így a jelen könyv fejezeteinek megalkotásakor sem – teljes mértékben elvetni az interkulturális megnevezést, már csak azért sem, mert azok a tudati vagy tevékenységbeli jelenségek, amelyekről a kutatásunk során a tanárok mint *multikulturálisról* számoltak be, *szakmai értelemben* gyakran inkább az *interkulturális* elemeit fedték le anélkül, hogy ennek ők maguk tudatában lettek volna. Mindenesetre Nguyen Luu Lan Anh nem véletlenül írta a kutatási kötetben szereplő fejezete egy pontján azt, hogy „*Kutatásunkban ekvivalens módon mind az európai szakirodalomban használt interkulturális, mind az amerikai-angolszász szakirodalom bevett terminusát, a multikulturális nevelést értjük ezalatt.*” (NGUYEN LUU, 2014)

⁸ Érdemes figyelni arra, hogy míg a multikulturalitás, multikulturális társadalom, multikulturális pedagógia fogalmaknak létezik egy még a laikus közbeszédben is széles körűen használt játékos-ironikus, kritikus-familiáris változata a mai magyar nyelvben, a *multikulti*, *multikulti társadalom* vagy *multikulti pedagógia*, addig az interkulturalitás/interkulturális pedagógia megnevezések esetében semmilyen hasonlóról nem beszélhetünk. Ez is mutatja, hogy miközben az elmúlt néhány évtized során a pedagógusok, de még a laikus személyek széles köre számára is *valamilyen fogalmi konstrukciókban*, de ismertté vált a multikulturalitás, multikulturális társadalom és multikulturális pedagógia jelensége, addig az interkulturalitás jelensége esetében ez a folyamat hazai környezetben nem játszódtott (még) le.

Kötetünk 4. fejezetében Kovács Mónika a nemi sztereotípiák és előítéletek megjelenési formáit és működésmódjait mutatja be egy olyan „gendered” intézmény összefüggésrendszerében, mint az iskola, amelybe ugyan – a mai társadalmak esetében többnyire – elvileg egyenlően lépnek be a fiúk és a lányok, de amely a társadalmak nemi ideológiájának lemintázójaként gyakorlatilag mégis mint a nemi egyenlőtlenségek intézményesített terepe működik, s készíti elő a hasonlóképp genderizált jövő társadalmait. A másik két elméleti keretet nyújtó fejezet mellett kötetünkben azért is szerepeltetjük e fejezetet önálló, külön egységként, hogy ezzel is kifejezzük: a gender-szemponturnak megközelítések és értelmezések nemcsak „hozzászólnak” a multikulturalitás kutatásunk és értelmezéseink egy-egy kérdéséhez, hanem teljes érvényű, egyenrangú témaként önálló szempontrendszerként képviselnek maguk is.

Az OTKA által támogatott, *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című vizsgálatunk kutatási eredményeit bemutató kötet (GORDON GYÖRI, 2014), vagyis a kutatási kötet öt fejezetben foglalja össze munkánk főbb eredményeit.

A kutatómunkánk minden későbbi részét megalapozó fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések főbb tanulságait a kutatási kötet 1. fejezetében Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Györi János (NÉMETH–CS. CZACHESZ–GORDON GYÖRI, 2014) foglalja össze. A fókuszcsoporthoz tartozó kutatás azt mutatta, hogy az interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés fogalma többnyire nem jelenik meg markánsan a pedagógusok narratíváiban. Ha mégis megjelenik, akkor szeparált egységként, „szigetként” tűnik fel a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken részt vevő tanárok pedagógiai nézetegyüttesében. Az általunk megkérdezett tanárok multikulturális nevelésre vonatkozó szakmai fogalmi rendszere nem tartalmaz sem a minőségi oktatásra vonatkozó kitételeket, sem méltányosságelemeket; azaz a beszélgetések során nem artikulálódott, hogy minden tanulónak, családi háttérétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozásától függetlenül egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani egyéni képességei maximális kibontakoztatására. Csupán látszólagos ellentmondás, hogy a kutatásunkban részt vevő pedagógusok egyrészt explicite megfogalmazzák, a tanulói sokféleség kezelésében mennyire markáns hiányát érzi a kulturális másságra való felkészítésnek a tanárképzés során, másrészt az interkulturális tanári kompetenciákra vonatkozó álláspontjukkal mintha azt fejeznék ki, hogy egy jó tanár legáltalánosabban értett pozitív szakmai vonásai alapvetően elegendők ahhoz, hogy egy pedagógus a kulturális másságokból fakadó tanulói különbségekre is szenzitíven és pedagógiaiilag hatékonyan reagáljon. Fontos tanulság, hogy miközben a pedagógusok tudatában legmarkánsabban megjelenő két „diverzitáscsoport” a roma, illetve a bevándorló tanulók csoportjaihoz nagyon hasonló pedagógiai problémákat kapcsolnak a tanárok (nyelvi nehézségek, a család/szülők elérésének nehézségei stb.), ezek tartalmára és dinamikájára vonatkozóan éles különbségeket tesznek.

Annak érdekében, hogy a tanárok interkulturális nézeteit OTKA-kutatásunk során a tanárok szociodemográfiai háttérével minél több elemében elaborálva tudjuk összhangba hozni, a kutatási kötet mellékletében található kérdőívünkhöz egy szokatlanul nagy terjedelmű demográfiai vizsgálati részt kapcsolunk. E vizsgálati rész kidolgozásához az volt az elméleti alapvetésünk, hogy a multikulturális pedagógia értelmezésére, valamint a diverzitáshoz való összetett viszony alakulására is *minden* szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol, korántsem csupán a korai életkor vagy a kezdő szakmai tapasztalatok. Kérdéseink segítségével ennek a folyamatos, dinamikus alakulástörténetnek a meglétét kívántuk igazolni, illetve ennek egyes elemeit és ezek közös/kölcsönös működésmódját azonosítani, ami jelentősen különbözik a szokásos, egyszerű demográfiai kapcsolatok feltárásától egy vizsgált jelenség esetében. Mint a kutatási kötet 2. fejezetében

Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter ismerteti (BORECKZY–BOGÁROMI, 2014), a kutatás többek között azt a látszólag ellentmondásos eredményt hozta, hogy a multikulturális alapelvekkel leginkább a legalacsonyabb iskolai végzettségű családokból származó tanárok, illetve a többgenerációs értelmiségi családokból származó pedagógusok tudnak leginkább azonosulni. Az ellentmondás valóban csak látszólagos: pusztán arról van szó, hogy két olyan tanári csoport került itt egymáshoz közel az értékeiben, amely csoportok tagjainak élettörténete, társadalmi értékeik alakulásfolyamata egészen más irányokból, de külön-külön jól érthetően, tisztán levezethető módon vezetett ugyanoda. Fontos eredményként sikerült azt is kimutatni, hogy bár a tanárok tanulói diverzitáshoz, multikulturalitáshoz való viszonyát erősen befolyásolják a korai élmények, tapasztalatok, valójában ez olyan folyamat, amelyet még számos más élet- és pályaalakulási esemény befolyásol. Ugyanakkor elgondolkodtató az elemzés egy további eredménye, miszerint az adatok azt mutatják, hogy a különféle tanári csoportok közül éppen a legkisebekkel foglalkozók, a tanítók között vannak legtöbben azok, akik a legmesszebb állnak a multikulturális pedagógiától.

A kutatási kötet 3. fejezetében Nguyen Luu Lan Anh (2014) a vizsgált tanárok multikulturális attitűdjével és a multikulturalitásra vonatkozó értelmezéseikkel kapcsolatos eredményeket mutatja be és elemzi. Noha a tanárok válaszaiban kisebb-nagyobb hangsúllyal a multikulturális/interkulturális nevelés szinte minden fontos alapeleme megjelenik, problémásnak tűnik az, hogy a tanárok a multikulturális/interkulturális nevelés legegyszerűbb, felszíninek tekinthető elemeit mutatják csak magukhoz közelállónak. Például azt, miszerint a multikulturális/interkulturális nevelés alapvetően megvalósítható a különféle kultúrákra vonatkozó ismeretek tanórai átadásával (ami nem különbözik attól, hogy a mai magyar iskola továbbra is erősen kapcsolódik az ismeretközvetítő hagyományokhoz). Mindamellett az adatok arra mutatnak, hogy a tanárok multikulturális attitűdjeinek alakulására alapvetően három tényező van nagy hatással: a (Schwartz által azonosított) értéktípusok (SCHWARTZ, 2003), a tekintélyelvűséghez való viszonyulás, a külső(nek tekintett) csoportok tagjaihoz való viszonyulás, valamint a gyerekkori és a pályaszocializációs tapasztalatok, előzmények (ahogy arról tehát Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter írtak a fejezetükben).

A kutatási eredményeket összefoglaló kötet 4. fejezetében Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh és Fliszár Éva (SZABÓ–KOVÁCS–NGUYEN LUU–FLISZÁR, 2014) az OTKA-kutatás során mindvégig önálló szempontrendszerrel jelentő, a többi témával egyenrangú, nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos tanári nézetkutatás eredményeit mutatja be. Az eredmények nem meglepő, de figyelmeztető módon a tanárok és oktatási intézmények „gender-tudatosság előtti” – vagy más szóval a pedagógiai „nemvakság” (gender-blind) – állapotára utalnak, amelyben sem intézményileg, sem a pedagógusok gondolkodásában nem explicálódik a társadalmi nem problémája, így nyilvánvalóan az erre vonatkozó reflektivitás és a pedagógiai tevékenységek lehetősége és szükséges mivolta sem. Ez azért is probléma, mert ha a multikulturális/interkulturális pedagógia egyik alapeleme, az egyenlőségen és méltányosságon alapuló iskolai bánásmód egyik alapelve – a társadalmi nem pedagógiai kontextusú tudatossága s annak reflektív tanári értéke és kezelése – nem tud felépülni, akkor az oktatás multikulturalitáson/interkulturalitáson alapuló elvei a maguk teljességében egészen bizonyosan nem tudnak megfelelően működni és hatni az iskolai környezetben, lévén, hogy így a pedagógiai multikulturalitás minden egyéb eleme is szükségképp bizonytalan lábakon áll.

A kutatási kötet záró, 5. fejezetében Gordon Győri János, Borsfay Krisztina és Pálos Dóra (GORDON GYŐRI–BORSFAY–PÁLOS, 2014) egy olyan tanár videóra rögzített óráját elemzi a multikulturalizmus gyakorlata szempontjából, akinek a multikulturális értékekre vonatkozó pozitív

beállítottsága valamivel magasabb értéket mutatott a kutatásunk kérdőíves részében, mint a többi tanáré általában. Az elemzés a kulturális szempontokat is figyelembe vevő pedagógia, a kultúrközi pedagógiai szociálpszichológia, valamint a kulturális antropológia eszköztárát felhasználta fel, e szakterületek metszéspontjában helyezkedik el. A sűrű leírás antropológiai módszerét felhasználó kutatási rész számos érdekes vonatkozást tárt fel, amelyek közül talán az egyik leginkább figyelemre méltó az, hogy a tanárok a tanórai munka során nemcsak a saját, természetesen meglévő és ható diverzitáskonstrukcióikat működtetik, hanem tudatosan vagy reflektálatlanul, de pedagógiai célzattal olyan diverzitáselemeket is, amelyekkel pusztán pedagógiai céljaik vannak, ők maguk személyesen nem azonosulnak azokkal. A tanórán rögzített helyzetek, kommunikációk elemzéséből úgy tűnik, hogy az ilyen *pedagógiai célzatú másságkonstruálások* során a tanárok részben azért is próbálnak nemcsak meglévő másságokat beazonosítani, hanem akár a tanulókra vonatkozó potenciális másságokat maguk is megkonstruálni a kogníciójukban, hogy ne csak a jelenben meglévő szociális helyzetekre vonatkozóan tudjanak konkrétan hatni, hanem a jövőben elképzelhetőkre vonatkozóan is, preventíve befolyással bír hassanak az adott tanulók érdekében. Másik fontos tanulságként elmondható, hogy az elemzések alapján úgy tűnik, a tanárok a kogníciójukban amúgy meglévő diverzitáskonstrukciók egy részét tudatosan nem működtetik, mint egy „kikapcsolják” az órai munka során. Ezt vélhetőleg egyrészt annak érdekében teszik, hogy más, számukra ugyancsak fontos vagy alkalmasint még fontosabb pedagógiai célokra vonatkozó elemeket tudjanak behozni és benntartani saját órai figyelmük fókuszába/fókuszában, másrészt pedig feltehetően azért, mert úgy érzik, bizonyos diverzitáselemek tanórai kezelése meghaladja aktuális pedagógusi kompetenciájukat.

Bár a tanárok interkulturális nézeteire és azok osztálytermi hatásaira vonatkozó OTKA-kutatásunk megítélésünk szerint számos fontos, új ismeretelemet hozott felszínre, amelyeknek mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontokból sokféle relevanciája van, illetve lehet, most talán még inkább látjuk, mint munkánk kezdetekor, mi mindent nem tudunk még, és ebből is következően milyen lehetséges további irányai vannak, lehetnek a most lefolytatott kutatásnak. Egyre diverzebb, és egyre inkább ilyenként is megélt világunkban és hazai valóságunkban jó lenne pontosabb, országosan reprezentatív képpel rendelkezni a tanárok interkulturális nézeteire, diverzitással kapcsolatos kognitív konstrukcióira és arra vonatkozóan, hogy ez miként befolyásolja mindennapi tantermi munkájukat. A változtatás, a pedagógiai munka fejlesztése, a társadalmi integritás növelése érdekében szükség lenne arra, hogy pontosabb képünk legyen arról is, a magyarországi pedagógusok miért, miben és mennyiben különböznek azon szakmai társaiktól, akik más országokban, immár hosszú ideje hatékonyan működő demokráciák keretei között szocializálódtak tanárrá, és hagyományosan multikulturális környezetben folytatják a tanulói diverzitásokra vonatkozóan szenzitív, hatékony pedagógiai gyakorlatukat. És természetesen szükség lenne arra is, hogy ilyen és hasonló további ismeretek segítségével pontosabb javaslatokat tehesünk például a tanárképzésben és -továbbképzésben megvalósítandó változtatásokra vonatkozóan annak érdekében, hogy a pedagógusok munkája a korábbiaknál hatékonyabban járuljon hozzá egy önmagát a sokféleségben felismerő, önazonosságát a diverzitásokban integrálni tudó, igazságosabb társadalom kialakításához és mindennapi működtetéséhez.

Irodalom

- BÁRDOSY, I.–DUDÁS, M. (2011): *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási-tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BLESZYNSKA, K. M. (2011): Intercultural education in post-communist countries. In: GRANT, C. A.–PORTERA, A. (eds): *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge, New York. 69–82.
- BORECZKY Á.–BOGÁROMI E. (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
- CSEREKLYE, E. (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei. Doktori dolgozat*. Budapest. Kézirat.
- CSIBRA G.–GERGELY GY. (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. In: CSIBRA G.–GERGELY GY. (szerk.): *Ember és kultúra: A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–30.
- EISENHART, M.–SHRUM, J.–HARDING, J.–CUTHBERT, A. (1988): Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2. 51–70.
- FALUS, I. (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: BÁTHORY Z.–FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: 2001*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
- FEISCHMIDT, M. (1997): Multikulturalizmus: Kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: FEISCHMIDT M. (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–29.
- GAY, G. (2010): Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2. 143–152.
- GORDON GYÖRI J. (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GORDON GYÖRI J.–BORECZKY Á.–CZACHESZ E.–VAMOS Á. (2011): Multicultural education in Hungary. In: SPINTHORAKIS, J.–LALOR, J.–BERG, W. (eds): *Cultural diversity in the classroom: A European comparison*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 29–44.
- GORDON GYÖRI J.–BORSFAY K.–PÁLOS D. (2014): Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 69–89.
- GRANT, C.–LADSON-BILLINGS, G. (1997): *Dictionary of multicultural education*. Oxyrx Press, Phoenix, AZ.
- HACHFELD, A.–HAHN, A.–SCHROEDER, S.–ANDERS, Y.–STANAT, P.–KUNTER, M. (2011): Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27. 986–996.
- HAMILTON, M. L. (1996): Tacit messages: Teachers' cultural models of the classroom. In: RIOS, F. A. (ed.): *Teacher thinking in cultural contexts*. State University of New York Press, Albany. 185–209.
- HARRINGTON, H. L.–HATHAWAY, R. S. (1995): Illuminating beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 46. 275–284.
- MALDONADO, A.–MURILLO, J.–NAVARRO, A.–MESSINA, C.–JACOTT, L.–MAIZTEGUI, C.–NAVARENO, P.–FÜLÖP, M.–DAVIES, I. et al (2010): Judgements of Teacher Training students from three

- European countries on the efforts of social institutions for the integration of immigrants, in CUNNINGHAM, P.–FRETWELL, N. (eds): *Lifelong Learning and Active Citizenship*. CiCe, London. 181–188.
- MATZTEGUI, C.–NAVARRO, A.–DAVIES, I.–FÜLÖP, M.–JACOTT, L.–MALDONADO, A. (2012): Teacher Candidates' Voices about Migration: a cross-cultural survey in Spain, England and Hungary. *International Association of Intercultural Education*. Xalapa, Veracruz, Mexico, February 13–17. CD-ROM. 1–23.
- NÉMETH SZ.–CS. CZACHESZ E.–GORDON GYŐRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
- NGUYEN LUU, L. A. (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 41–55.
- NOWAK, A.–DE RAAD, W.–BORKOWSKI, W. (2011): Culture change: The perspective of dynamical minimalism. In: GELFAND, M.–J. CHI-YUE, C.–YING-YI, H. (eds): *Advances in Culture and Psychology*, 2. Oxford University Press, Oxford. 249–313.
- RIEGEL, C. (2012): Dealing with diversity and social heterogeneity: Ambivalences, challenges and pitfalls for pedagogical activity. In: BEKERMAN, Z.–GEISEN, T. (eds): *International handbook of migration, minorities and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning*. Springer, Dordrecht. 331–347.
- SÁNTA, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- SCHWARTZ, S. H. (2003): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In: NGUYEN LUU L. A.–FÜLÖP M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 97–122.
- SILVERMAN, S. (2010): What is diversity: An inquiry into pre-service teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47, 2. 292.
- STANLEY, L. S. (1996): The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among preservice physical educators. *Educational and Psychological Measurement*, 56. 891–897.
- SZABÓ M.–KOVÁCS M.–NGUYEN LUU L. A.–FLISZÁR É. (2014): A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57–68.
- SZÉCSI, T. (2007): A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában. *Pedagógusképzés*, 5, 34. 31–48.
- SZIVÁK, J. (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.
- TOMASELLO, M.–CARPENTER, M.–CALL, J.–BEHNE, T.–MOLL, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok: A kulturális gondolkodás gyökerei. In: CSIBRA G.–GERGELY GY. (szerk.): *Ember és kultúra: A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 61–107.
- UNESCO (2001): *UNESCO declaration on cultural diversity*. UNESCO, Paris.

◀ Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia

Boreczky Ágnes¹

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

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

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

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

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

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

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

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

A multikulturalizmus egy lehetséges definíciója és kezdetei

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

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

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

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

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

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

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

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

A multikulturális pedagógia és a társadalmi változások⁶

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MULTIKULTURÁLIS PEDAGÓGIA ÉS KULTÚRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A multikulturális pedagógia főbb irányai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MULTIKULTURÁLIS ÉS KULTÚRAAZONOS PEDAGÓGIA

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

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

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

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

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

Kultúraazonos pedagógia

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

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

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

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

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

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

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

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

A narratív módszer

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

ÖSSZEGZÉS HELYETT

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

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

Irodalom

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

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

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

◀ Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában

Cs. Czachesz Erzsébet¹

Bevezetés

Az interkulturális pedagógia viszonylag új neveléstudományi részdiszciplína. Előzményei körülbelül a huszadik század hatvanas-hetvenes éveire tehetőek, egyszerre több helyen, több országban, a történeti és helyi kontextusoktól függően eltérően alakult ki. Az elmélet alakulását más helyi problémák és más paradigmák befolyásolták. Közös azonban az, hogy Európában a legfontosabb kiindulás a globalizáció és a migráció hatásai, a nagyszámú bevándorló gyermek megjelenése és kudarca a nemzeti oktatási rendszerekben.

Európai kontextusban először Angliában jelentek meg olyan publikációk, amelyekben arról lehetett olvasni, hogy új megközelítés szükséges a migránsok gyermekeinek eredményes tanításához (HAYDON, 1987). A gyermekek iskoláztatása, oktatásuk gyenge minősége, iskolai kudarcaik nagy elégedetlenséget váltottak ki. Az előbbiekre hatására megkezdődött társadalomtudományi vitát tekintik a kutatók az oktatási multikulturalizmus, majd az ebből Európa nem angolszász országaiban kialakult interkulturális pedagógia kezdetének. (Angliában egészen a legutóbbi évekig szinte egyöntetűen *multikulturális pedagógiának* nevezik ezt a megközelítést.) A tömeges bevándorlás Európa más országaiban is mindennapossá tette a fokozódó társadalmi és oktatási heterogenitás élményét, illetve elősegítette az új oktatáspolitikák kialakítása szükségességének belátását (GUTMAN, 1993; FEISCHMIDT, 1997; AUERNEIMER, 2003; GOGOLIN 2002; GOMOLLA, 2005). Új célok és kutatási témák jelentek meg, amelyek a korábbi nemzeti homogenizációs oktatáspolitikák mellett egyre nagyobb figyelmet fordítottak a nemzeti kisebbségek és/vagy a bevándorlók érdekeinek a tematizálására. A következőkben a migránsok gyermekeinek oktatásával kapcsolatos elméleti és oktatáspolitikai történésekre fókuszálunk, mivel az ő problémáikra adott válaszkísérletekből alakult ki az interkulturális pedagógia. A nemzeti kisebbségekre irányuló oktatáspolitikák elsősorban Közép- és Kelet-Európában más utakat követtek, amelyekre ennek az írásnak a keretei között nincsen lehetőségünk kitérni.

Az oktatási multikulturális diskurzus fő témáivá és egyben kulcsfogalmaivá a kultúra és az identitás kérdései váltak.

Ebben a tanulmányban a multikulturális diskurzusnak csak azokat a legfontosabb jellemzőit érintjük, amelyek az oktatással, szocializációval kapcsolatos vitákban és publikációkban, valamint az oktatáspolitikákban jelentek meg. Ezután röviden bemutatjuk az interkulturális pedagógia

¹ CS. CZACHESZ ERZSÉBET (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–43.

európai témáit és azok alapváltozatait. Arra helyezzük a hangsúlyt, hogy az angolszász multikulturális pedagógiához képest – amelyet e kötetben Boreczky Ágnes ismertet – milyen témákon, paradigmákon keresztül alakult a kontinentális Európa fejlett országaiban az interkulturális oktatási megközelítés. Végül az eltérő nemzeti kontextusok után egy rövid összefoglalásban ismertetjük az ausztriai interkulturális pedagógia fő vonásait. Azért választottuk az ausztriai interkulturális pedagógia kereteinek rövid bemutatását, mert egyrészt mintaszerűen magán viseli a jellegzetes nyugat-európai fókuszváltásokat, másrészt itt közép-európai módon, a hosszú ideje Ausztriában élő kisebbségi népcsoportok is benne foglaltatnak az ez irányú oktatáspolitikában (például a szlovén és a magyar nemzetiségűek).

A multikulturális oktatási diskurzus kulcsfogalmai

A *kultúra* fogalma, más társadalomtudományi alapfogalmakhoz hasonlóan, mint például a „társadalom”, nagyon sokjelentésű, áttekintése a rendelkezésünkre álló keretekben reménytelen és felesleges vállalkozás lenne. Két amerikai kultúranthropológus, Kroeber és Kluckhohn (1952) összesen több mint 160 kultúrafogalmat azonosított, amelyekben két közös aspektust találtak. Az egyik az orientáló funkció, a másik a szimbolikus karakter. Az orientáló funkció a társadalom tagjai számára jelzi az érvényes normákat és értékeket. „A szimbolikus karakter, vagyis a másra való utalás a társadalmi gyakorlatban jelenik meg, ahol a szabályok és instrumentális cselekvések létrejönnek, reprezentálódnak és a kommunikáció folyamatában továbbélnek” (Cs. CZACHESZ, 2007, 6). A kultúra orientáló funkciója azonban nem kodifikált előírásként működik, hanem mint többé-kevésbé rejtett elvárásrendszer, amelyet az egyén az aktuális cselekvésében követ vagy nem. Nem meghatározza az adott közösséghez tartozó személy működését, tulajdonságait, viselkedését, hanem keretet teremt a megvalósulásukhoz. Ez nagyon fontos distinkció, az európai interkulturális pedagógia kialakulásában és mai elméleti pozíciójában alapvető szerepet játszik. A multikulturális diskurzus oktatási megjelenésekor és értelmezésekor a kisebbségek és migránsok iskolai kudarca okának gyakran az eltérő kultúrát jelölték meg, amelyből aztán rosszabb esetben az a gondolat következett, hogy az előbbi csoportokra valamilyen hiány, deficit jellemző, jobb esetben pedig az, hogy a csoport kultúrája lényegében meghatározza a hozzá tartozó egyén személyiségét. Ezt hívják a szakirodalomban *kulturalizálás*nak vagy esszencializmusnak. Diehm és Radtke (1999) szerint ez egyenesen a (jóindulatú) szegregációhoz vezet.

A kultúra szimbolikus karaktere azt is jelenti, hogy mivel a szimbólumok mindig többjelentésűek, ezért nem csupán többféleképpen értelmezhetőek, hanem félreérthetőek is. Sokszor idézik (például GOGOLIN, 2002; AUERNHEIMER, 2003) a kritikai kultúrakutatás egyik gyakran leírt megfogalmazását, miszerint a kultúra „a jelentések térképe”. A kultúra tehát heterogén és változó, nem homogén és zárt folyamatként is értendő, ahol – jó esetben – az egyének kommunikációját, a megértést mindkét részről elmozdulások, tehát kultúrák közti (*interkulturális*) jelentésegyeztetések kísérik. Az oktatás és a szocializáció az egyik legfontosabb jelentéskialakító és -egyeztető folyamat. Ez a folyamat ugyanakkor a társas/társadalmi térben zajló kollektív jelentésalakítás versenyében hatalmi kérdéssé is válik, hogy tudniillik a társadalmi életről, a követendő értékekről való felfogások, ideológiák közül melyiké lesz a hegemonia (BUKOW, 2000; KOLLER, 2002).

Az interkulturális pedagógia elméletei azt kívánják elősegíteni, hogy a többségi és a valamilyen szempontú kisebbségi kultúrákhoz tartozó egyének kölcsönös „egyeztetés”, erőfeszítések révén alakítsák ki azokat a közös jelentéseket, amelyek optimális esetben nem a kisebbségek asszimilációját, hanem integrációját eredményezhetik. A kultúrát az oktatási diskurzusban (is) elsősorban a nemzethez mint orientáló, identitásképző nagycsoportozáshoz kötik (GOGOLIN–KRÜGER–PORTRAZ, 2006).

Az *identitás* értelmezése elválaszthatatlanul összefügg a kultúrával. Nagyon leegyszerűsítve, a személyek arra a kérdésre való reflexióját mutatja, hogy meghatározza önmagát, illetve azt, hogy milyen ember szeretne lenni, milyennek szeretné láttatni magát a csoportjával, szűkebb és tágabb környezetével. Eredetileg pszichológiai (ERIKSON, 1963) és kulturális antropológiai (MEAD, 1937) konstruktum, de a huszadik század kilencvenes éveitől kezdve a multikulturális oktatási diskurzus alapfogalmává vált. Az önreflexió és önmeghatározás a nevelés és szocializáció során, a különböző csoporttagságokban, folyamatos tanulás és interakció révén fejlődik, alakul.

A multikulturális diskurzus identitásfogalma mint szociális konstrukció nyílt, lezárhatatlan önmeghatározási folyamatot jelent, amelynek a keretét a személy és csoportja (például a nemzet mint nagycsoport) kultúrája adja, de a kritikus és más életeseményektől befolyásolva mindig újra lehet/kell szervezni (HABERMAS, 1993; KEUPP, 1998).

Az európai interkulturális pedagógia elméleteiben az individuális identitáskonstrukció jelentőségét emelik ki és hangsúlyozzák két értelemben is. Egyrészt a csoporthoz tartozás fontossága mellett ennek az individuum által történő szabad megválasztását hangsúlyozzák, valamint a csoportváltoztatás vagy több csoporthoz tartozás (hibriditás) lehetőségét és jelentőségét, másrészt az egyéni és társas identitás folyton alakuló jellegét kívánják kiemelni. Ezért nevezik a nevelődést kultúrák és identitások *közötti* folyamatnak (interkulturális pedagógia), ahol döntő tényező a tolerancia, a másság és a társadalmi diverzitás elismerése és elfogadása, illetve ezeknek megfelelő méltányos oktatási kontextus megteremtése (HALL, 1994; KEUPP, 1998; MOTTE–OHLIGER, 2004).

Az interkulturális pedagógia témái és változatai Európában

Mint a bevezetőben már szó volt róla, az interkulturális pedagógia a huszadik századi Európában alakult ki és különböző stációkon keresztül, országonként, kontextusonként sok eltéréssel formálódott a mai állapotig. A második világháború után a nyugat-európai államoknak szükségük volt a munkaerőre, bátorították a bevándorlást; a bevándorlók gyermekeinek iskoláztatása azonban mindenütt sok konfliktussal járt. A fogadó államokban kezdetben arra számítottak, hogy a bevándorlók idővel visszatérnek származási országukba.

Hosszú ideig az a kettős cél fogalmazódott meg, hogy az oktatásnak úgy kell segítenie a migráns gyermekek beilleszkedését, hogy közben megőrzi a visszatérésük lehetőségét is. Úgy vélték, hogy a migráns tanulók oktatási esélyegyenlőségét a fogadó ország nyelvének a megtanulása, illetve az ebből a célból hozott intézkedések fogják biztosítani. Ez az első fázis az interkulturális pedagógia alakulásában az érintett országokban. Ezt az oktatáspolitikát a nyugat-európai országokban, de különösen Németországban a *nyelvi deficit hipotézis és a kompenzáló-felzárkóztató oktatás* jellemezte. Svédországban már kezdettől törekedtek az anyanyelvi oktatás biztosítására is.

Amikor felismerték, hogy a bevándorlás irreverzibilis, körülbelül a hetvenes évek végétől, kiegészült ez a törekvés a migráns gyerekek anyanyelvi oktatására való törekvéssel (BLESZYNSKA, 2008).

A második fázisban, az elmaradt eredményesség és a fokozódó elégedetlenség miatt felélénkült elméleti és oktatáspolitikai viták eredményeként a *kulturális különbségek figyelembevétele* tűnt a megoldáskeresések fókuszába kerülni. Ekkor viszont az esszencializálás és a kulturalizálás kérdésköre került a viták középpontjába (DIEHM–RADTKE, 1999).

A harmadik fázisban pedig a kisebbségek társadalmi diszkriminációja volt az a csomópont, ami körül az elméleti viták és javaslatok sűrűsödtek; ettől kezdve az *interkulturális kapcsolatok* maguk is oktatási anyagként és elsajátítandó készségekként tematizálódtak. Más elméletalkotók a bevándorlók és kisebbségek szociális helyzetét, a munkaerőpiacon való gyenge érdekérvényesítő képességüket láttatták az iskolai kudarcok fő okának. Ez a harmadik szakasz már mindegyik említett ország interkulturális pedagógia diskurzusában felvetette a szociális igazságosság, érdekérvényesítés kérdéseit is (GUNDARA, 2008; WALTON et al., 2013).

A nemzetfelfogástól (GYÖRI SZABÓ, 2006) és ezzel összefüggésben az állampolgársági (hogyan ki lehet az adott állam állampolgára) történelmi előzményektől, kulturális hagyományoktól és jogoktól függően a bevándorlók jogi helyzete és a velük kapcsolatos politikák eltérnek a különböző országokban. A francia állampolgársági jog szülei etnikai hovatartozásától függetlenül elismeri az állam területén született gyermekeket francia állampolgárként, a német viszont nem. Ugyanakkor Franciaországban a mindenkire vonatkozó alapjogok (politikai nemzet) alapján a németországinál (kulturális nemzet) sokkal kevésbé ismerik el a különböző csoportok más nyelvhez, kultúrához való jogát, vagyis e téren erős centralizmus és nemzeti homogenizációs törekvés jellemzi az országot. Hollandia és Svájc nemzettudata nem a nyelvhez, hanem inkább egy politikai alapítási aktushoz kötődik. Bár a nemzetek általában, a különbségektől eltekintve, rendelkeznek valamilyen közös „mi tudat”-tal, ennek nem kell feltétlenül a közös (etnikai) eredetre vonatkoznia (SCHNEIDER, 1961).

Az általános társadalmi feltételeken kívül az interkulturális pedagógia (is) mára nagy hangsúlyt fektet az oktatási rendszerek *szelektivitásának* a kérdésére is. Európa-szerte megfigyelt és leírt jelenség, hogy minél szelektívebb az iskolarendszer, annál kisebb az esélye a szociálisan alacsony státuszú tanulóknak, így a migránsoknak és valamilyen kisebbséghez tartozó tanulóknak is az eredményes továbbhaladásra (HEATH–KILPI-JAKONEN, 2012). Ahol a hátrányos szocioközmiai helyzetű többségi tanulóknak a korai választási kényszer csökkenti az integrációs esélyeit, ott természetesen a kisebbségi gyerekek esélyei még inkább korlátozottak.

Az interkulturális pedagógia számára az is releváns kérdés, hogy *az anyanyelvhez és kultúrához való jog* hogyan érvényesül. Megvalósul-e az anyanyelvi oktatás, ha igen, milyen intézményi és szervezeti keretek között. Ebből a szempontból is a legeredményesebb oktatáspolitikát Svédországban valósul meg, ahol a kötelező közös oktatás során van elvi és gyakorlati lehetőségük a kisebbségi tanulóknak szülei nyelvének a tanulására (BÖHLMARK, 2009).

Franciaországban a többi európai országtól eltérően, az interkulturális pedagógia szorosan érintkezik egyrészt a dél-amerikai eredetű kritikai pedagógiával (MÉSZÁROS, 2005; FREIRE, 1970), másrészt Bourdieu (2008) radikális szociológiai iskolakritikájával is, de általában az oktatási rendszer szintjén (lásd ebben az írásban előbb: politikai nemzet) sokkal gyengébbek az interkulturális pedagógia pozíciói, mint például Németországban vagy Svédországban. Ez utóbbi két országban az oktatáspolitikák inkább elismerik a kulturális és egyéb diverzitást.

Mára az oktatási kontextusok, a multikulturális társadalmak általánossá válása és a plurális demokráciák támogató politikája miatt az interkulturális pedagógia célcsoportja is átalakult: a kisebbségek helyett a többség a célcsoportja, vagyis igényt tart az általános pedagógiai státuszra (GOGOLIN, 2002; WALTON et al., 2013).

Egy példa: az interkulturális pedagógia Ausztriában

A bevándorlás erősen érinti Ausztriát is, lakosságának nyolcada valamilyen másik országban született. A migránsok elsősorban a nagyvárosokban telepednek le, így gyermekeik többnyire városi iskolákba járnak, a bécsi iskolákba járó gyerekek körülbelül 30%-a más nyelvet beszél első nyelvként, nem a németet (MÜNZ–ZUSER–KYTIR, 2003).

Az ausztriai oktatáspolitikai az oktatási diverzitás nehézségeinek kezelésére az iskolarendszerben háromféle intézkedéscsomagot kínál: 1. kisebbségi oktatás az úgynevezett nemzeti (autochton) kisebbségek számára, 2. oktatási intézkedések a bevándorló gyerekek részére, 3. interkulturális pedagógia mindenki számára (LUCIAK–KHAN–SVIK, 2008). A nemzeti kisebbségeknek mint csoportoknak, a hazai helyzethez hasonlóan, általában joguk van a kétnyelvű oktatás szervezéséhez. Azok a tanulók, akiknek az első nyelve nem német, az iskolában szervezett német mint második nyelv oktatásban részesülnek; az első nyelv oktatása és a különböző vallási oktatás változatos szervezeti formákban valósul meg. A teljes közoktatási népesség számára a tantervek egyik „nevelési elve” (LUCIAK–KHAN–SVIK, 2008) az interkulturális tanulás, mint az iskolai tantárgyak integrált része. Az elsődleges cél valamennyi tanuló interkulturális kompetenciájának fejlesztése. A nemzeti kisebbségek oktatási elveinek változásaira e tanulmány keretében most nem térhettünk ki, de bevándorlók gyermekeivel kapcsolatos osztrák oktatáspolitikára is jellemző a korábban az európai kontextusban már tárgyalt *változó orientáció*.

Kezdetben a kettős, majd az asszimilációs, végül az integratív megközelítés vált jellemzővé. A kettős megközelítés még azzal a céllal jött létre, hogy segítse a bevándorló tanulók visszatelepülését, ugyanakkor segítse a fogadó ország nyelvének és kultúrájának az elsajátítását is. Helyi kutatók szerint asszimilatórikusnak (JAKSCHE, 1998) nevezett második orientáció (vagy paradigma, ahogyan a német szakirodalomban nevezik) a helyi kultúra és az osztrák identitás elsajátítására fókuszált, a tanulók eredeti kultúrájával kapcsolatban csak a szükségesnek ítélt felzárkóztató kurzusok szervezésével. A jelenlegi integratív megközelítés célja az, hogy a bevándorló tanulók számára lehetővé váljon mindkét kultúra megismerése és mindkét nyelv elsajátítása, de a szabad identitásválasztás is, vagyis az esszencializálás elkerülése (STROHMEIER–FRICKER, 2007).

Az osztrák interkulturális pedagógia elméleti koncepciójának gyakorlati megvalósulásával, érvényesülésével kapcsolatban Luciak és Khan-Svik (2008) a legfontosabb problémáknak a következőket látják: a) nem érvényesül mindenütt az interkulturális pedagógiai „nevelési elv”, b) a tantervek és tankönyvek inkább a nemzeti kultúrára fókuszálnak, nem kapnak más kultúrák kellő figyelmet, c) a tanárképzés és továbbképzés gyéren tartalmazza az interkulturális pedagógia elemeit, d) nem kielégítő mértékű a témában folytatott elméleti és empirikus kutatás, például teljesen hiányzik a migráns tanulók iskolai eredményességének korrekt követése, e) teljesen hiányoznak az osztrák interkulturális pedagógia diskurzusából a hatalom és a méltányosság kérdései.

Mint ebből a felsorolásból is látható, bár az interkulturális pedagógia Ausztriában állami szintű, mindenkinek szóló „nevelési elv”, a napi pedagógiai gyakorlatba való beépülése még számos nehézséggel küzd, de fontos mintát jelenthet az itthoni szükséges oktatáspolitikai változások tervezéséhez.

Összefoglalás

Az interkulturális pedagógia európai változatai a huszadik század hatvanas éveitől kezdve a multikulturális nevelés elsősorban angolszász talajú irányzataiból nőttek ki (PORTERA, 2008). Elkülönülésük egyik fő oka – véleményünk szerint – a kultúra szerepének eltérő értelmezéséből, illetve a kultúra dinamikus, változó jellegének erős hangsúlyozásából fakad, de nem elhanyagolható az eltérő európai teoretikus, kulturális és oktatási hagyományok szerepe sem. Az interkulturális pedagógia mai változataiban a multikulturális társadalmak különböző csoportjainak interakcióját, tárgyalásos konfliktusmegoldását, az oktatásban a méltányosságot és eredményességet hangsúlyozza. Portera (2008) szerint az interkulturális pedagógia kopernikuszi fordulatot jelent a globális oktatási diskurzusban, és azt is elővételezi elméleti áttekintésében, hogy az interkulturális megközelítés/elnevezés azokban az oktatási rendszerekben is általánossá válik, ahol most még multikulturális pedagógia a diszciplína neve.

Irodalom

- AUERNHEIMER, G. (2003): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- BLESZYNSKA, K. M. (2008): Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 6, 537–545.
- BÖHLMARK, A. (2009): Integration of childhood immigrants in the short and long run: Swedish evidence. *International Migration Review*, 43, 2, 387–409.
- BOURDIEU, P. (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press Kiadó, Budapest.
- BUKOW, W. D. (2000): Ethnisierung und nationale Identität. In: RÄTHZEL, N. (Hg.): *Theorien über Rassismus*. Argument, Hamburg. 164–176.
- Cs. CZACHESZ E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8. 3–11.
- DIEHM, I.–RADTKE, F. O. (1999): *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Kohlhammer, Stuttgart.
- ERIKSON, E. H. (1963): *Childhood and society*. Norton, New York.
- FEISCHMIDT, M. (szerk.) (1997): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, New York.
- GOGOLIN I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Leske + Budrich, Opladen. 263–279.
- GOGOLIN, I.–KRÜGER-PORTRAZ, M. (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Budrich, Opladen.

- GOMOLLA, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungs-gesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Waxman, Münster.
- GUNDARA, J. S. (2008): Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education. *Intercultural Education*, 6. 469–479.
- GUTMAN, A. (1993): The challenge of multiculturalism in political ethics. *Philosophy and Public Affairs*, 22, 3. 171–206.
- GYÖRI SZABÓ R. (2006): *Kisebbség, autonómia, regionalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HABERMAS, J. (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: TAYLOR, CH. (Hg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main.
- HALL, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Argument, Hamburg.
- HAYDON, G. (ed.) (1987): *Education for a pluralistic society: Philosophical perspectives on the Swann Report*. Institute of Education, University of London, London.
- HEATH, A.–KILPI-JAKONEN, E. (2012): Immigrant children's age at arrive and assessment results. *Education Working Papers*, 75. OECD.
- JAKSCHE, E. (1998): *Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich*. Studienverlag, Innsbruck.
- KEUPP, H. (1998): Diskursarena Identität. In: KEUPP, H.–HÖFER, R. (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 11–39.
- KOLLER, H. C. (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Cultural Studies and Bourdieu. In: WERNER F.–SANDERS, O. (Hg.): *Bildung: Transformation*. Transkript, Bielefeld. 181–200.
- KROEBER, A.–KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture*. Meridian Books, New York.
- LUCIAK, M.–KHAN-SVIK, G. (2008): Intercultural education and intercultural learning in Austria. Critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 6. 493–504.
- MEAD, M. (1937): *Cooperation and competition among primitive peoples*. Beacon, Boston.
- MÉSZÁROS GY. (2005): A „rossz arcúak” szava: A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15, 4. 85–101.
- MOTTE, J.–OHLIGER, R. (Hrsg.) (2004): *Geschichte und Gedächtniss in der Einwanderungsgesellschaft: Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Klartext, Essen.
- MÜNZ, R.–ZUSER, P.–KYTIR, J. (2003): Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: FASSMANN, H.–STACHER, I. (Hrsg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Drava Verlag, Klagenfurt. 20–61.
- PORTERA, A. (2008): Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 6. 481–491.
- SMITH, E. R.–MACKIE, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SCHNEIDER, F. (1961): *Vergleichende Pädagogik*. Quelle und Meyer, Heidelberg.
- STROHMEIER, D.–FRICKER, A. (2007): Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? *Erziehung und Unterricht*, 157. 115–128.
- WALTON, J.–PRIEST, N.–PARADIES, Y. (2013): Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 3. 181–194.

◀ Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában

Kovács Mónika¹

Koedukált oktatás esetén fiúk és lányok egy osztályba járnak, mégis más tapasztalatokat és készségeket szereznek az iskolában. Bár a felsőoktatásban a nemek aránya kiegyensúlyozott, a nők jelentősen alulreprezentáltak a természet- és műszaki tudományokat oktató szakokon, miközben felülreprezentáltak a tanár- és bölcsészképzésben. A későbbi karrierválasztást meghatározó tantárgyi preferenciák kialakulása lépésről lépésre a kisiskoláskortól alakul ki, befolyásolják a tanárok, szülők és társak elvárásai, a diákok egyes területeken tapasztalt sikere avagy kudarca okainak értelmezése (GRAY-LAITH, 2004; GORDON GYÖRI, 2007). A nemi sztereotípiák befolyásolják az iskolai interakciókat, a tanárok mást várnak fiúktól és lányoktól (MEECE et al., 2006), másképp kommunikálnak és máshogy is bánnak velük. A következőkben röviden áttekintjük, miként befolyásolják a sztereotípiák a tanulókra vonatkozó tanári elvárásokat, hogyan befolyásolják ezek a sztereotípiaszorongás révén a tanulók egyes tantárgyakkal és érdeklődési területekkel való azonosulását, milyen következményekkel járnak a tanár-diák interakciókra nézve, és miként vezethet az egyenlő bánásmódra való törekvés ezen hatások kiküszöböléséhez.

Nemi sztereotípiák

A nem, a kor és a bőrszín különösen fontosak a személyészlelésben, ezeket az információkat gyorsan és automatikus módon kódoljuk. A nem szerinti kategorizáció aktiválja a nemi sztereotípiákat, amelyek meghatározzák a további információfeldolgozást. A sztereotípiák tartalmát meghatározó két dimenzió – státusz és együttműködés-versengés – jellemzően eltérően határozza meg a nőket és a férfiakat. Míg a nőket – alacsonyabb státuszuknak megfelelően – általában kevésbé kompetensnek, ám – együttműködőként – melegszívűnek tartják, addig a férfiakat a domináns csoport tagjaiként kompetensként, de kevésbé melegszívűként jellemzik (FISKE et al., 2006). A nemi alcsoportokra vonatkozó sztereotípiák vizsgálata kimutatta, hogy az egyes nemeken belüli alcsoportok jellemzésében is jelentős eltérés van, például a „karriernőt”, a feministát és az értelmiségi nőt kompetensebbnek, de kevésbé szeretetre méltónak tartják, mint a háziasszonyt. A „tipikus nő” jellemzése azonban a háziasszonyhoz és a titkárnőhöz áll a legközelebb (szeretetre méltó, ám nem kompetens), míg a „tipikus férfit” sokkal kompetensebbnek tartják, bár valamivel kevésbé szeretetre méltónak. A nők észlelését a paternalisztikus, míg a férfiakét az irigykedő sztereotípiák befolyásolják (ECKES, 2002).

A nemileg specifikus szocializáció, a nemi szerepelvárásoknak való megfelelési igénye és a sztereotípiák önbeteljesítő mivolta hosszú távon létrehozza a sztereotípiák által elvárt és előírt

¹ KOVÁCS M. (2014): Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–51.

különbségeket férfiak és nők között, és fenntartja a nemek közti társadalmi státuszkülönbségeket (GEIS, 2003; GLICK-FISKE, 2001). Míg a leíró sztereotípiák olyan – pozitív – tulajdonságokat társítanak a nőkhöz, amelyek nem segítik elő a munkaerő-piacon való boldogulásukat (kedves, törődő, érzékeny), addig az előíró sztereotípiák szerint a nők számára nem kívánatosak azok a tulajdonságok, amelyek szükségesek a magas státuszú állások betöltéséhez (ambiciózus, független, versengő). Azok a nők, akiket magasan értékelnek a kompetenciát bizonyító tulajdonságok területén, negatív értékelést kapnak a melegszívűség tekintetében (RUDMAN–PHELAN, 2008). A nemi sztereotípiák elsajátítása részben az iskolában történik: tanárok és diákok, diákok és diákok, illetve szülők és diákok iskolai teljesítményre, viselkedésre és karrierválasztásra vonatkozó explicit és implicit interakciójában (KOVÁCS, 2007; FULCHER, 2010).

Sztereotípiaszorongás

Az előítéletek célszemélyre gyakorolt krónikus hatása mellett a sztereotípiák helyzetspecifikusan is hatnak. Sztereotípiaszorongásról akkor beszélünk, amikor egy adott szituációban a cselekvő tudatában van annak, hogy negatív teljesítménye aláámasztaná a csoportjára vonatkozó negatív sztereotípiát. Sztereotípiaszorongás akkor lép fel, amikor a teljesítmény self-releváns, amikor tényleg fontos a személy számára az értékelés. Például akkor beszélünk sztereotípiaszorongásról, amikor egy lány – akinek fontos a matematika, és sikerre törekszik a vizsgán – egy matematika-teszten azért szorong, mert fél, hogy negatív teljesítményét a megfigyelők a nemének tulajdonítanák. Ugyanakkor éppen a sztereotípiaszorongás kiváltódása ronthatja a teljesítményt az adott szituációban, és így végül tényleg bekövetkezhet a sztereotípia negatív elvárásainak való megfelelés (ARONSON et al., 1998; SEKAQUAPTEWA–THOMPSON, 2009).

Mesterségesen is kiváltható a sztereotípiaszorongás úgy, hogy aktiváljuk a sztereotípiasztereotípiaszorongás specifikus elvárásokat. A nők szorongásának növekedésével járt például, amikor egy nehéz matematikatesztet úgy mutattak be, hogy általában jobban teljesítenek benne a fiúk, mint a lányok, vagy amikor azt mondták, hogy a teszt diagnosztikus a matematikai képességre vonatkozóan (ARONSON et al., 1998; ZEMORE et al., 2000), illetve amikor úgy állították be, hogy a teszt azt méri, hogy valakinek különösen gyengék, illetve erősek a matematikai képességei (BROWN–JOSEPHS, 1999). Azokban a helyzetekben, amikor a matematika férfias mivoltára vonatkozó sztereotípiát aktiválták, a lányok rosszabbul teljesítettek, mint amikor nem. Quinn és Spencer (2001) kísérleteikben direkt módon is bizonyították, hogy a szorongás szintjének növekedése okozza a lányok rosszabb teljesítményét. A lányok ugyanis rosszabbul teljesítettek olyan matematikatesztekben, amelyek úgynevezett szöveges feladatokból álltak, mint akkor, amikor ugyanazokat a matematikai problémákat absztrakt formában kellett megoldaniuk magas sztereotípiaszorongás mellett. A szerzők szerint a szorongás miatt a lányok nem tudták mozgósítani kognitív kapacitásaikat a szöveges feladatok megoldásához szükséges stratégia megtalálására, ezért teljesítettek rosszabbul ezekben a feladatokban, mint az absztrakt feladatok megoldásakor.

A sztereotípiaszorongás valószínűleg sok természetes szituációban is kiválódik, amikor a nők olyan feladatokkal szembesülnek, amelyek „férfiasnak” számítanak, és amikor az elért sikernek vagy kudarcnak nagy tétje van. A nők tradicionális sztereotípiáinak állandó jelenléte

a médiában hasonlóképpen növelheti a sztereotípiaszorongás valószínűségét a „férfias” feladatokban. Spencer és munkatársai nők egy csoportjának olyan reklámokat mutattak be szöveges feladatok megoldása előtt, amelyek a nőket sztereotipikusan ábrázolták. Ezek a nők rosszabbul teljesítettek a feladatmegoldásban, mint a férfiak. A nők másik csoportja ezzel szemben olyan reklámokat látott, amelyek nem sztereotipikusan mutatták be a nőket. Ebben az esetben a nők a férfiakkal egyenlő teljesítményt nyújtottak (SPENCER et al., 2000, idézi QUINN–SPENCER, 2001, 67).

Steele és munkatársai (2002) „férfias” szakokra (matematika, természettudomány, műszaki tudományok) járó lányokat hasonlítottak össze olyan lányokkal, akik „nőies” szakokra (művészet, társadalomtudományok, oktatás) jártak. Eredményeik szerint a „férfias” szakokra járó lányok szignifikánsan többször számoltak be olyan diszkriminációról, ami nemük miatt érte őket, valamint hogy szorongással tölti el őket a nemükkel kapcsolatos negatív sztereotípiák a választott területen, és gondolkodni azon, hogy szakot váltanak. A sztereotípiaszorongástól való megszabadulás egyik útja tehát az adott terület self-relevanciájának leértékelése, azaz az önértékelés függetlenítése az adott területen való teljesítménytől. Ez azonban legtöbbször az adott területen való próbálkozás feladásához vezet, például a férfiasnak számító specializációk elkerüléséhez, ami magasan értékelt tevékenységek esetében önkárosító stratégiaként értékelhető. Kutatási eredmények szerint azonban a sztereotípiaszorongás és következményei kiküszöbölhetők, ha felvilágosítjuk az érintetteket ezekről a pszichológiai folyamatokról (JOHNS–SCHMADER–MARTENS, 2005).

Az iskola mint „gendered” intézmény

A társadalmi nemet nem elég az egyén szintjén – nemi előítéletek, nemi sztereotípiák, nemi szerepek és nemi identitás – elemeznünk, hanem azokat a társadalmi intézményeket is vizsgálunk kell, ahol ezek a nemi sztereotípiák, előítéletek és identitások megvalósulnak. Fiúk és lányok, férfiak és nők ugyanis azonos intézményekben teljesen más bánásmódban részesülnek nemi hovatartozásuk alapján. Kimmel „gendered”-nek nevezi az olyan társadalmi intézményeket – például a családot, az iskolát és a munkahelyet –, amelyekben férfiakkal és nőkkel másként és nem egyenlő módon bánnak. Ezek a gendered intézmények a felszínen nemiképp semlegesnek látszanak, hiszen fiúk és lányok, férfiak és nők elvileg egyenlő lehetőségekkel lépnek ezekbe az intézményekbe, valójában azonban a nemi egyenlőtlenség intézményesített terepeként működnek (lásd KIMMEL, 2000, 94–100). Az iskolai tananyag is elfogult a férfi nem iránt, a nők sokkal kevesebbszer jelennek meg kiemelkedő szereplőkként, illetve követendő példaként (Cs. CZACHESZ–LESZNYÁK–MOLNÁR, 1996; KERESZTY, 2005).

Az egyik legfontosabb különbség fiúk és lányok iskolai tapasztalatában a tanárok eltérő bánásmódja: a lányok kevesebb tanári figyelmet és segítséget kapnak, mint a fiúk. Ennek oka a nemi sztereotípiák és a nemi szerepelvárások komplex összjátéka: a tanárok egyrészt magasabb elvárásokkal rendelkeznek a fiúk képességeivel kapcsolatban – elsősorban a matematika és természettudományok területén –, másrészt jobban igyekeznek kontrollálni a fiúk viselkedését, mert a fiúkat aktívabbnak és fegyelmezetlenebbnek tartják. A tanárok kevesebbet beszélnek a lányokhoz, kevesebbet kérdezik, dicsérik, javítják őket, kevesebbszer kérnek tőlük magyarázatot.

Kevesebb időt töltenek velük, és kevesebb hasznos visszajelzést adnak nekik (SADKER–SADKER–ZITTLEMAN, 2009, 21–23).

A lányok hamar megtanulják az iskolában, hogy csendben legyenek, mosolyogjanak, csöndben és szépen dolgozzanak, rendeljék alá magukat a fiúknak, és csak akkor beszéljenek, ha kérdezik őket (KERESZTY, 2007). A tanárok ritkábban szólítják fel a lányokat, mint a fiúkat, akik ezt sokkal aktívabban és agresszívabban követelik, és akiknek több időt is adnak a válaszra. Az osztályterem feletti uralom a tanárok számára a fiúk feletti uralom megszerzését jelenti, ezért a tanárok közelebb helyezkednek hozzájuk, állandóan figyelik a viselkedésüket, és ugyanakkor ellenőrzik a munkájuk minőségét. A fiúk figyelmét jobban igyekeznek lekötni, ezért jobban bevonják őket a demonstrációkba és általában az osztály előtti szereplésbe. Gyakori a nem szerinti kategorizáció az osztályteremben, például versenyhelyzetekben, ami megerősíti a gyerekek spontán elkülönülését és a lányok csoportjának leértékelését (SADKER–SADKER–ZITTLEMAN, 2009, 21–23).

Fiúk és lányok eltérő elvárásokkal szembesülnek az iskolában eltöltött évek alatt, és eltérő tapasztalatot szereznek. A fiúk megtapasztalják a lányokkal szembeni magasabb státuszukat – „kiválasztott” mivoltukat – és a feléjük irányuló magasabb elvárásokat, addig a lányok szembesülnek az alacsonyabb elvárásokkal, a kevesebb rájuk irányuló figyelemmel és azzal, hogy az iskolában elsősorban nem intellektuális képességeikkel, hanem jó magaviseletükkel és vonzó külsejükkel vívhatnak ki elismerést. A lányok ennek következtében alulértékelik képességeiket a „maszkulin”-nak címkézett területeken, kevésbé választják ezeket specializációként és továbbtanulási irányként (ECCLES–BARBER–JOZEFOWICZ, 1999). Ugyanakkor maga a továbbtanulás egyre népszerűbb a lányok körében, az utóbbi években nőbőbbletről számolnak be számos területen, azonban a nők egyre nagyobb számával folyamatosan csökken a „nőies” szakmák presztízse (FÉNYES, 2009).

Az iskola rejtett és kevésbé rejtett nemi elfogultsága nemcsak a lányokat korlátozza, hanem a fiúknak is ártalmas. Kialakítja és/vagy megerősíti bennük a – nőkkel szembeni – felsőbbrendűség érzését és ezzel a szexizmust, valamint egy hamis és megalapozatlan, feltupírozott énképet. Minden, ami „nőies”-nek számít, tabuvá válik, ami belekényszeríti azokat a fiúkat is a „maszkulin”-nak tartott tárgyak választásába – és a „feminin”-nek tartott tárgyak elutasításába –, akik nem különösebben tehetségesek ezeken a területeken, és ez gyakran vezet iskolai kudarcokhoz (SADKER–SADKER–ZITTLEMAN, 2009, 22). A fiúkat gyakran igazságtalanul büntetik és fegyelmezik az iskolában, illetve olyan légkör alakulhat ki, amelyben állandóan bizonyítani kell a „maszkulinitást”, ami egyrészt konfliktusokhoz vezet az iskola vezetésével és a tanárokkal, aminek a vége akár az iskola elhagyása is lehet, másrészt elindíthatja a fiúkat – különösen azokat, akik nem felelnek meg a magasabb intellektuális elvárásoknak – az agresszív önérvényesítés lejtőjén (KIMMEL, 2000, 160–163; WARRINGTON et al., 2000).

A nemi ideológiák és a nemegyenlő bánásmód

A tanárok eltérő elvárásainak és viselkedésének hátterében a társadalom nemi ideológiái állnak, amelyek igazolják a férfiak és nők társadalmi státusza közti eltérést (NAPIER–THORISDOTTIR–JOST 2010; SZABÓ, 2012). A szexizmust sokkal kisebb társadalmi problémaként érzékeli a társadalom,

mint a rasszizmust vagy az etnikai és vallási előítéletek jelenségét. Az emberek kevésbé jönnek zavarba, ha szexista viselkedésük tényével szembesítik őket, mint akkor, ha saját rasszista attitűdjeikkel szembesülnek (CZOPP–MONTEITH, 2003). A politikai és gazdasági hatalom nemi különbségei ritkán kerülnek a nyilvánosság fókuszába, alig találunk oktatási vagy egyéb közpolitikai kísérletet a szexizmus különböző megnyilvánulási formáival és a nemi diszkriminációval kapcsolatos tudatosság növelésére. Pedig az egyenlő bánásmód feltétele az előítéletek és sztereotípiák hiánya vagy azok tudatos kontrollja, amelyet az egyenlő bánásmód iránti elkötelezettség motivál (DEVINE, 1999; KOVÁCS, 2010).

Az egyenlő bánásmód tudatos döntés – a nemi előítéletek és sztereotípiák tudatos megkérdőjelezése – és az egyenlőséglvű motiváció függvénye. Ahhoz, hogy megtörténhessen az előítéletek és sztereotípiák tudatos kontrollja, először is fel kell ismernünk, hogy ezek torzításán keresztül látunk nemcsak másokat, de saját magunkat is. Az előítéletekkel való szembeszállásnak két stratégiája lehetséges: a „nemvakság” és a „nemtudatosság” (KOENIG–RICHESON, 2010). A „nemvakság” a bőrszínre vonatkozó „színvakság” mintájára arra törekszik, hogy a biológiai nem semmilyen értelemben ne befolyásolja az észlelést és a viselkedést. Ezért nemcsak a nőkkel szembeni ellenséges nézeteket utasítja vissza, hanem azokat is, amelyek szerint a nők pozitívan különböznek a férfaitól, mert kedvesebbek, törődőbbek vagy éppen erkölcsileg magasabb rendűek, azaz elutasítja a jóindulatú szexizmust is (GLICK–FISKE, 2006).

A „nemvakság” tehát úgy látja elkerülhetőnek a szexizmust, ha mindenkit egyénként észlelünk és értékelünk, ezzel szemben a „nemtudatosság” lényeges különbségeket vél látni férfiak és nők között – ahogy a multikulturalizmus is a kulturális csoportok különbségét hangsúlyozza –, és úgy tartja elérhetőnek a nemek közötti egyenlőséget, hogy ha a nőkre jellemzőnek tartott tulajdonságok magasabb értékelést nyernek a társadalomban. Koenig és Richeson (2010) kutatásai szerint a nemvakság stratégiájának választása jellemzőbb munkahelyi kontextusban, míg a „nemtudatosság” inkább a magánéleti szférára. Ugyanakkor a „nemvak” stratégia inkább azokra volt jellemző, akik motiváltabbak voltak a szexizmus elutasítására.

Következtetések

A nemi ideológiák és nemi sztereotípiák befolyásolják tanárok és diákok, diákok és diákok, diákok és szüleik elvárásait és viselkedését, életre szóló hatásuk lehet a karrierválasztás terén. Ezen hatások kiküszöbölése csak akkor lehetséges, ha a tanárokat, a diákokat és a szülőket felvilágosítjuk e folyamatok mibenlétéről, és ha tudatosan törekszünk a társadalomban egyelőre még széles körben elfogadott előítéletes vélekedések kontrolljára. Az egyenlő bánásmód melletti elkötelezettség lehet az a motiváció, amely elindíthatja ezt a folyamatot, amely akkor lehet sikeres, ha egy-szerre integrálja a nemekkel kapcsolatos előítéletek és sztereotípiák hatásainak felismerését és megvitatását a diákokkal, valamint az egyes tanulók nemi sztereotípiáktól független egyéni percepcióját és értékelését.

Irodalom

- ARONSON, J.–QUINN, D. M.–SPENCER, S. J. (1998): Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. In: SWIM, J. K.–STANGOR, CH. (eds): *Prejudice: The target's perspective*. Academic Press, San Diego. 83–104.
- BROWN, R. P.–JOSEPHS, R. A. (1999): A burden of proof: Stereotype relevance and gender differences in math performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2. 246–257.
- CS. CZACHESZ, E.–LESZNYÁK, M.–MOLNÁR, E. K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 3. 417–430.
- CZOPP, A. M.–MONTEITH, M. J. (2003): Confronting prejudice (literally): Reactions to confrontations of racial and gender bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 4. 532–544.
- DEVINE, P. G. (1999): Sztereotípiák és előítélet: automatikus és kontrollált komponensek. In: HUNYADY, GY.–HAMILTON, D. L.–NGUYEN LUU, L. A. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 379–406.
- ECCLES, J. S.–BARBER, B.–JOZEFOWICZ, D. (1999): Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In: SWANN, W. B.–LANGLOIS, J. H. JR.–GILBERT, L. A. E. (eds): *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. American Psychological Association, Washington DC. 153–193.
- ECKES, T. (2002): Paternalistic and envious gender stereotypes: Testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles*, 47, 3-4. 99–114.
- FÉNYES, H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109, 1. 77–101.
- FISKE, S. T.–CUDDY, A. C.–GLICK, P.–XU, J. (2006): A (gyakran kevert) sztereotípiatartalom modellje: A kompetencia az észlelt státuszból, a melegszívűség pedig a versengésből ered. In: HAMILTON, D. L.–FISKE, S. T.–BARGH, J. A. (szerk.): *A társak és a társadalom megismerése*. Osiris, Budapest. 315–389.
- FULCHER, M. (2011): Individual differences in children's occupational aspirations as a function of parental traditionality. *Sex Roles*, 64, 1-2. 117–131.
- GEIS, F. L. (1993): Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. In: BEALL, A. E.–STERNBERG, R. J. (eds): *The psychology of gender*. Guilford Press, New York. 9–42.
- GLICK, P.–FISKE, S. T. (2001): Ambivalent stereotypes as legitimizing ideologies: Differentiation paternalistic and envious prejudice. In: JOST, J. T.–MAJOR, B. (eds): *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. Cambridge University Press, Cambridge. 278–307.
- GLICK, P.–FISKE, S. T. (2006): Ambivalens szövetség: Az ellenséges és a jóindulatú szexizmus mint a nemi egyenlőtlenség egymást kiegészítő igazolása. In: HAMILTON, D. L.–FISKE, S. T.–BARGH, J. A. (szerk.): *A társak és a társadalom megismerése*. Osiris, Budapest. 389–414.
- GORDON GYÖRI, J. (2007): Nők és férfiak iskoláztatása: Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. *Educatio*, 4. 591–611.
- GRAY, C.–LEITH, H. (2004): Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective. *Educational Studies*, 30, 1. 3–17.

- JOHNS, M.–SCHMADER, T.–MARTENS, A. (2005): Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science*, 16, 3. 175–179.
- KERESZTY, O. (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 9. 56–67.
- KERESZTY, O. (2007): A társadalmi nem mint a kutatás tárgya a pedagógiában. *Educatio*, 4. 637–649.
- KIMMEL, M. S. (2000): *The gendered society*. Oxford University Press, Oxford.
- KOENIG, A. M.–RICHESON, J. A. (2010): The contextual endorsement of sexblind versus sexaware ideologies. *Social Psychology*, 41, 3. 186–191.
- KOVÁCS, M. (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, 4. 99–115.
- KOVÁCS, M. (2010): Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: A szociálpszichológiai nézőpont. *Alkalmazott Pszichológia*, 12, 1-2. 7–27.
- MEECE, J. L.–GLIENKE, B. B.–BURG, S. (2006): Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 5. 351–373.
- NAPIER, J. L.–THORISDOTTIR, H.–JOST, J. T. (2010): The joy of sexism: A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relations to subjective well-being. *Sex Roles*, 62, 7-8. 405–419.
- QUINN, D. K.–SPENCER, S. J. (2001): The interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. *Journal of Social Issues*, 57, 1. 55–72.
- RUDMAN, L. A.–PHELAN, J. E. (2008): Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 28. 61–79.
- SADKER, D.–SADKER, M.–ZITTELMAN, K. R. (2009): *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Scribner, New York.
- SEKAQUAPTEWA, D.–THOMPSON, M. (2003): Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 1. 68–74.
- STEELE, J.–JAMES, J. B.–BARNETT, R. CH. (2002): Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male-dominated academic areas. *Psychology of Women Quarterly*, 26. 46–50.
- SZABÓ, M. (2012): Változó sztereotípiák, változó társadalom: Az egyenlőségek ideológiai és a kritikai társadalom-lélektan. In: FÜLÖP M.–SZABÓ É. (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 321–332.
- WARRINGTON, M.–YOUNGER, M.–WILLIAMS, J. (2000): Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26, 3. 393–407.
- ZEMORE, S. E.–FISKE, S. T.–KIM, H. J. (2000): Gender stereotypes and the dynamics of social interaction. In: ECKES, T.–TRAUTNER, H. M. (eds): *The Developmental Social Psychology of Gender*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 207–242.