

## MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS AMERIKÁBAN

### *Bevezető gondolatok*

Írásomban szeretném megosztani a különböző amerikai oktatási intézményekben szerzett személyes tapasztalataimat a multikulturális nevelésről. A Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Karának oktatójaként lehetőségem nyílt arra, hogy 2000 augusztusától doktori tanulmányaimat a Buffaloi Egyetem Kisgyermekkorai Nevelés Tanszékén végezzem. Egy néhány évvel korábbi szakmai látogatásom során kezdtem ismerkedni a multikulturális nevelés fogalmával és amerikai gyakorlatával.

A másság iránti érzékenységre nevelés megközelítésének sokszínűségét mutatja a szakirodalomban fellelhető számos különböző szakkifejezés: multikulturális nevelés, interkulturális nevelés, előítélet-mentes nevelés, és kultúra érzékeny pedagógia. Akadnak szerzők, akik a felsorolt fogalmakat egymás szinonimáiként kezelik, velük szemben mások fontosnak tartják elkülönítésüket. Banks (1989) szerint a multikulturális nevelés különböző reformtörekvések ötvözete, amely az egész oktatási és nevelési környezet megváltoztatására irányul. Alapelveként hangsúlyozzák, hogy minden tanuló joga – faji, etnikai, nemi hovatartozásától függetlenül – az esélyegyenlőség az oktatás bármelyik szintjén. Ezen túlmenően a gyerekek és ifjak esélyeit, sem tehetségük, sem fogyatékoságuk, sem szociális helyzetük sem korlátozhatja. A multikulturális szemléletű nevelés további fontos célkitűzése, olyan készségek, nézetek és tudás kialakítása, amelynek birtokában a gyerekek és fiatalok saját közösségükben és a globális világban egyaránt dolgozni és érvényesülni képesek.

Az amerikai társadalom végtelenül sokszínű, ha az itt élő emberek nemzetiségét, kultúráját, vallását, szociális helyzetet és családról vallott nézeteit vizsgáljuk. A kutatások kimutatták, hogy már 3-4 éves gyerekekben kezdenek kialakulni az etnikai és faji különbözőséggel kapcsolatos nézetek (Katz, 1976). Mindez azt sugallja, hogy az óvodától kezdve valamennyi iskolatípusban a pedagógusoknak rendelkezniük kell olyan hitvallással és gyakorlati készségekkel, ami az előítélet-mentes nevelést segíti elő.

### *Multikulturális szemléletű nevelés az óvodában*

A multikulturális nevelés egyik megközelítését élem meg nap mint nap, amikor az egyetem gyakorló óvodájában dolgozom. A 72 óvodás 13 különböző nyelvet képvisel, néhányan kétnyelvűek,

mások csak az anyanyelvüket beszélik: kínait, hindit, franciát vagy spanyolt. A változatosság nemcsak a nyelvi sokszínűségben van jelen, hanem a családok által képviselt kultúrák, szokások, a gyermeknevelési elvek és elvárások területén is. Ahogy a bevezető részben említettem, nemcsak a faji és etnikai sokszínűségből adódó gyerekcsoportok tartoznak a multikulturális nevelésbe, hanem azok a gyerekek is, akiket két anyuka vagy két apuka nevel, és nem-hagyományos családmódban nőnek fel. Továbbá, vannak óvodás gyerekeink, akik a testi, szellemi nevelés és viselkedés területén térnek el a többi gyerektől, és igényelnek speciális segítséget. Az óvodai munka során minden nap és minden szituációban megmértetünk, hogy valóban érzékenyek vagyunk-e a "sokszínűség" és másság iránt, és birtokában vagyunk-e azon készségeknek és ismereteknek, amelyek elengedhetetlenek egy-egy szituáció kezelésében.

Amerikai tartózkodásom alatt szerzett tapasztalataim azt a hitemet támogatják, hogy ha a gyerekek kezdettől fogva úgy nőnek fel, hogy a másság jelen van mindennapjaikban, akkor számukra természetes, hogy együtt élnek olyanokkal, akik külső megjelenésben, öltözködésben, nyelvben vagy képességekben eltérnek tőlük. Ugyanakkor azt is elsajátítják, hogy nem ezek alapján az eltérések alapján választják barátaikat, hanem az emberi tulajdonságok alapján. Ilyen befogadó környezetnek minősül az óvodánk, ahol nemcsak a gyerekek, hanem szüleik is előítéletmentes módon szocializálódnak. Az 2001. szeptember 11-ét követő napon egy szaúd-arábiai kisfiút nem hoztak óvodába. A mohamedán család – több ezer Amerikában élő mohamedánhoz hasonlóan - veszélyben érezte magát a terrortámadást követő napokban. Néhány nap elteltével az egyik angolszász anyuka levelet intézett a mohamedán kisfiú szüleivel. Ebben leírta, hogy szeretné, ha a kisfiú újra jönne óvodába, hiszen az óvoda életét nem zavarhatják meg a világpolitikában történő események.

Sokak számára egyértelműek a kultúra érzékeny nevelés alapelvei. Ugyanakkor távolról sem állíthatjuk, hogy mindenki azonos módon értelmezi a problémát. A magyarországi tanítójelöltek körében végzett felmérés (Szécsi & Miklósné, 2002) kimutatta, hogy a válaszadók 72 % nem tudja eldönteni, hogy csak a kisebbségi gyerekek számára vagy minden gyerek számára fontos a másság elfogadására nevelés megvalósítása. Hasonló interpretálással találkoztam egy óvodai akkreditációt előkészítő látogatás során egy amerikai kisvárosban. Az óvoda megtekintését követően hosszabb beszélgetést folytattam az óvoda vezetőjével. Mikor megkérdeztem, hogyan valósítják meg a multikulturális érzékenységre nevelést, az óvodavezető csodálkozva nézett rám: "Itt nincs szükség multikulturális nevelésre, mert ebben a kisvárosban csak fehér angolszász gyerekek élnek." Fontos és alapvető lépés, hogy az oktatásban résztvevők felismerjék, hogy a multikulturális nevelés az iskolai nevelés természetes, állandó és mindenki számára biztosított része kell, hogy legyen. Világunkban ma nem léteznek homogén szigetek, hiszen az emberek által képviselt sokszínűség mindenütt és mindig jelen van.

*Kultúra érzékeny pedagógia az általános iskolában*

A multikulturális nevelés amerikai gyakorlatát magyar anyaként is átélem. Gyerekeim amerikai iskolába járnak, és a kisebbséghez tartoznak ilyen kontextusban. A jelenleg harmadikos és negyedikes gyerekeim úgy kezdték az amerikai iskolát, hogy 7-8 évig egy merőben más kultúrában nevelkedtek, és angolul sem beszéltek. A két év alatt szerzett pozitív és negatív tapasztalatok azt erősítették meg bennem, hogy - mint az oktatás más területén is - a tanár felelőssége, felkészültsége és érzékenysége döntően befolyásolja a nevelés sikerességét.

Az előbbieket illusztrálására felidézek néhány példát. Az első néhány hónap eltelte után egy kisebb iskolai csínytevés kapcsán a fiam tanára felhívott, és miután elmondta mi történt, hozzáfűzte: “Kérdeztem tőle, hogy miért csinálta, de nem volt *hajlandó* válaszolni”. Megpróbáltam elmagyarázni a tanárnak, hogy nem hiszem, hogy nem volt hajlandó, csak egyszerűen nem tudta nyelviileg kifejezni, hiszen néhány hónap után idegen nyelven még nem rendelkezünk a megfelelő nyelvi készségekkel. Ez az eset elgondolkodtatott. Abban az országban – az Egyesült Államokban - ahol a tanárok 88 %-a egynyelvű, és nem rendelkezik jelentősebb nyelvtanulási élménnyel, a pedagógusok többsége képtelen megérteni a nem-angol anyanyelvű vagy kétnyelvű gyerekek nyelvi nehézségeit. A probléma valóságára számtalan amerikai oktatási szakember hívja fel a figyelmet. Az egyik kutató szerint 2000-ben az amerikai óvodáskorú gyerekek 34 %-a nem-angol anyanyelvű, ami nagy kihívás jelent az egész oktatási rendszer számára (Fernandez, 2000).

Kellemesebb élmény az, amit szintén számtalanszor tapasztalok. Vannak olyan tanárok, akik a napi tananyagba próbálják meg “becsempészni” a gyerekeim által más kultúrából hozott “tudást” és tapasztalatot. Az ünnepek közeledtével, mesélhetnek a magyar ünnepekről, étkezési szokásokról, és családi tradíciókról. Kapcsolódva a tananyaghoz, megoszthatják élményeiket a magyar iskoláról, a városokról és arról, hogy miként töltik a magyar gyerekek a szabad idejüket. Ez a példa jól mutatja, hogy mind a valamilyen szempontból kisebbséghez tartozó, mind a “többséghez” tartozó gyerekek számára fontos a kultúrák sokszínűségének felfedezése. Azok, akik lehetőséget kapnak, hogy kultúrájukat megosszák, felfedezik azt az érzést, hogy megbecsülik őket, és úgy fogadják el őket amilyenek, és amilyen örökséggel rendelkeznek. A többséghez tartozó gyerekek is felismerik, hogy bizonyos különbségek ellenére – ami lehet bőrszín, nyelv, különböző szociális osztályba tartozás vagy eltérő vallás – sok mindenben azonosak vagyunk, és a látszólagos különbségek nem elválasztanak bennünket, hanem árnyaltabbá teszik az emberti kapcsolatokat.

### *A multikulturális nevelés feladatai a pedagógusképzésben*

A doktori tanulmányaim és középpontjában az előítéletmentes pedagógia gyakorlati megvalósítása áll. Szeretném minél jobban megismerni azt, hogy milyen szerep- és feladatvállalásra van szükség a tanárok és tanárjelöltek részéről a sikeres multikulturális pedagógiai gyakorlat kialakításához.

Tanulmányaim során számos olyan kurzuson vettem részt, amelynek anyaga a különböző kultúrák iskolai megismertetésére és az interkulturális kommunikációra koncentrált. A kurzusokon kiemelt hangsúlyt kapott a pedagógusok felelőssége. Az általam megismert foglalkozások és kutatási programok egyik legtanulságosabb eleme az, hogy résztvevők a világ minden tájáról verbuválódnak. Így a különböző kultúrák, vallások, etnikai csoportok képviselői osztják meg nézeteiket a máság elfogadásáról és kezeléséről, miközben természetes környezetben tapasztalják meg a kultúrák sokszínűségének mibenlétét.

2002 tavaszán egy projektet indítottunk a Jászberényi Főiskola angol műveltségi terület tanítójelöltjeivel és a Buffaloi Egyetem „A multikulturális nevelés a kisgyermekkorban” című kurzusának résztvevőivel. A diákok elektronikus levelezés útján kommunikáltak, s olyan kérdésekkel foglalkoztak, amelyek a kultúraérzékeny nevelés körébe tartoznak. Megvitatták például azt, hogy miként tudnak a pedagógusok egyenlő esélyeket biztosítani a szegény gyerekek vagy etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek számára. Eszmecserét folytattak arról is, hogy milyen szerepet játszanak a tanárjelöltek a különböző kultúrákról szerzett ismeretek és tapasztalat közvetítésében. A projekt során azt is szorgalmaztuk, hogy a médiumokból szerzett információ mellett a személyes élményeket, azok erejét is hasznosítsák. Feltételeztük, hogy egy más kultúrába tartozó „baráttól” szerzett ismeret a máságról kialakított nézeteik át- és újragondolásához vezethetnek.

A pedagógusjelöltek multikulturális érzékenységét vizsgáló amerikai szakirodalom bőséges. Az ezzel kapcsolatos kutatások, és a pedagógusképzésben alkalmazott innovatív programok kiinduló pontja az egyre növekedő demográfiai eltérés a diákok és tanáraik között. Jelenleg, az amerikai diákok 40 %-a etnikai kisebbséghez és a szegényebb társadalmi réteghez tartozik, míg a tanárok közel 90 %-a fehér, középosztályból jön és annak habitusával kerül pályájára (Sleeter, 2001). Azonnali intézkedésekre van szükség a pedagógusképzés területén. A tanárképzésért felelős Akkreditációs Tanács követelményként jelöli meg a pedagógusjelöltek hatékony felkészítését a kulturális különbségekkel rendelkező diákok nevelése esetében is (NAEYC Standards, 2002).

A szakirodalom számtalan formát mutat be a multikulturális nevelésről szóló ismeretek átadására és a készségek elsajátítására. A kutatások azt mutatják, hogy néhány napos intenzív szeminárium nem elegendő, hogy megfelelő ismeretet közvetítsen, és hosszú távú eredményt hozzon. A tanárjelöltekben élő elképzelések, esetleg előítéletek megváltoztatására a csak elméleti kurzus (Xu, 2000; Sleeter, 2001) vagy számos elméleti kurzus (Tait & Purdie, 2000) sem hatékony. A multikulturális szemlélet kialakításának legígéretesebb módja a hosszabbtávú gyakorlati “élményszerzéssel” kísért elméleti kurzus (Mason, 1999). A kutatók azonban felhívják a figyelmet, hogy a gyakorlati “élményszerzés” megtervezése és kivitelezése nagy felelősséget ró a pedagógusképzésben résztvevő oktatókra. Kutatások azt mutatják, hogy a nem megfelelően előkészített tanítási gyakorlat a többszörösen hátrányos helyzetű gyereket oktató iskolákban megerősítheti a tanárjelöltekben már korábban meglévő negatív sztereotípiákat vagy alacsony elvárásokat (Haberman & Post, 1992).

Fontosnak tartják, hogy mind a gyakorlati mind az elméleti kurzusok folyamán a hallgatók lehetőséget kapjanak élményeik lejegyzésére, értékelésére és kérdéseik közvetítésére. A reflektív pedagógusképzés elemeit a multikulturális értékrend közvetítésekor is alkalmazni kell, hogy így a hallgatókat az élmények és ismertek alaposabb feldolgozására ösztönözzék.

### *Záró gondolatok*

Az Egyesült Államok az előítélet-mentes nevelés első lépéseit a 60-as években tette, így közel negyvenéves tapasztalat, próbálkozás, siker és kudarc áll a jelenlegi helyzet mögött. Banks (1989) szerint a multikulturális nevelés egy örökké mozgásban lévő folyamat, amiről soha nem mondhatjuk, hogy megoldottuk és elvégeztünk. Ahogy a társadalom változik, a célok és tennivalók is napról-napra újabb feladatokat állítanak a pedagógusok elé.

A másság elfogadására nevelés nemcsak a „látványosan sokszínű” amerikai oktatásban elengedhetetlen. Hiszen minden társadalom faji és etnikai népcsoportokból épül fel, ahol az emberek eltérnek vallási hitük, szociális helyzetük, nemük, képességeik és nézeteik alapján. Ha minden gyereknek egyenlő esélyt akarunk biztosítani az oktatásban, és diszkrimináció-mentes gyerek-és felnőttkort, akkor előítélet-mentes pedagógiai módszerek segítségével kell, hogy nevelkedjen minden „többségi” és „kisebbségi” gyerek.

Az eddig szerzett személyes tapasztalataim az amerikai oktatási rendszerről hozzásegítettek abban, hogy megfogalmazzam magam számára, hogy nekünk, magyar pedagógusoknak milyen szerepe és felelőssége van a multikulturális nevelésben. Az is egyértelmű, hogy a pedagógusoktól csak akkor várható el, hogy minden szükséges készséggel, ismerettel rendelkezzenek, ha ehhez a segítséget és felkészítést megkapják. A tanárképzés évei azok, amikor a tanárjelöltek felfegyverkezhetnek a sikeres multikulturális neveléshez szükséges elengedhetetlen tudással, érzékenységgel és készséggel. A tanárképzésben résztvevő vezetők, oktatók és mentor tanárok felelőssége, hogy a leghatékonyabban hozzásegítsék a jövő pedagógusokat a kultúra-érzékeny oktatás és nevelés közvetítéséhez.

## Felhasznált irodalom

- Banks, J.A., & Banks, C.A. (1989). Multicultural education. Issues and perspectives. Boston: Allyn and Bacon.
- Fernandez, C. (2000). No hablo Ingles: Bilingualism and multiculturalism in preschool settings. Early Childhood Education Journal. 27(3), 159-163.
- Haberman, M., & Post, L. (1992). Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority students? Midwest Educational Researcher, 5 (2), 29-31.
- Katz, P. A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), Toward the elimination of racism (pp. 125-154). New York:Pergamon.
- Mason, T. C. (1997). Urban field experience and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. Teacher Education Quarterly, 24(3), 29-40.
- NAEYC Standards (2002) Elérhető: [www.naeyc.org/profdev/prep\\_review/2001](http://www.naeyc.org/profdev/prep_review/2001)
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse classroom. Journal of Teacher Education, 52 (2), 94-106.
- Szécsi, T., & Miklósné, K. I. (nyomtatásban) Elfogadás és elutasítás a mássággal szemben: összehasonlító felmérés az idegen nyelvi műveltség területet választó pedagógusjelöltek körében.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. International Journal of Disability, Development and education. 47 (1), 25-38.
- Xu, H. (2000). Preservice teachers integrate understanding of diversity into literacy instruction: an adaptation of the ABC's model. Journal of Teacher Education, 51, 135-142.