

Tanulmányok

Kitekintés

A brief discussion of the socio-political context of multiculturalism in the USA

Joan Z. Spade

Tanulmányok

Fókusz

Budapesti tanárok multikulturális attitűdje

Nguyen Luu Lan Anh

A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában

Boreczky Ágnes

Tanárok interkulturális nézetei és a szülőikkel való együttműködési gyakorlata

Gordon Győri János – Németh Szilvia –
Cs. Czachesz Erzsébet

Tanulmányok

Körkép

Képesítési keretrendszer – egy ajánlás

Szlamka Erzsébet

A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása

Gyarmathy Éva

Szemle

Aktuális olvasnivaló

A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai

Sántha Kálmán

Iskolázott gyarmatok, elsajátított diskurzusok

Amati Gergely Márton

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Felkért szerkesztő: Nguyen Luu Lan Anh
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
- Asszisztensek: Banai Angéla
Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Lencse Máté
Misley Helga
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

	Tanulmányok	
	<i>Kitekintés</i>	
A brief discussion of the socio-political context of multiculturalism in the USA	5	
	Joan Z. Spade	
	Tanulmányok	
	<i>Fókusz</i>	
Budapesti tanárok multikulturális attitűdje	10	
	Nguyen Luu Lan Anh	
A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában	24	
	Boreczky Ágnes	
Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata	39	
	Gordon Győri János – Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet	
	Tanulmányok	
	<i>Körkép</i>	
Képesítési keretrendszer – egy ajánlás	52	
	Szlamka Erzsébet	
A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása	67	
	Gyarmathy Éva	
	Szemle	
	<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai	83	
	Sántha Kálmán	
Iskolázott gyarmatok, elsajátított diskurzusok	87	
	Amati Gergely Márton	
	Szerzőink	91
	Authors	93
	English abstracts	95

Tanulmányok

Kitekintés

A brief discussion of the socio-political context of multiculturalism in the USA

Joan Z. Spade*

This paper addresses what is happening in multicultural education in the United States. It is important to understand the context of multicultural education and the multiple ways in which it is addressed in the schools in that country and in the training of educators there. After providing that context, the article briefly reviews the multiple approaches and forces that are advocating for multicultural education in the United States.

Keywords: multiculturalism, decision making, legal demands, accreditation requirements, curriculum

This paper addresses what is happening in multicultural education in the United States. It is important to understand the context of multicultural education and the multiple ways in which it is addressed in the schools in that country and in the training of educators there. After providing that context, the article briefly reviews the multiple approaches and forces that are advocating for multicultural education in the United States.

I want to begin with the caveat that I am a sociologist who studies education as a system of relationships and structures. I am not directly involved in teacher training, but rather a researcher who observes the patterns and practices within schools. Any direct involvement in teacher training comes from teaching a Sociology of Education course (primarily undergraduate, but occasionally graduate students in teacher training take this course to fulfill a foundation of education requirements in their degree programs) and as co-author of a text/reader (Ballantine & Spade, 2015) that is used in graduate courses in the United States and other countries.

First, in trying to understand the context of multicultural education in the United States, it is important to understand the dispersed decision making structure relating to system-wide decisions in the education system there. The United States does not have an educational system of strong central governance, instead primary authority for elementary and secondary public schooling is centered in local school districts. However, the financing of schools is diffuse. Therefore, virtually all school districts must respond to state and federal restrictions that are attached to funds that the districts receive from these outside sources. For example, school districts with a large proportion of low-income students receive funds specifically targeted to reduce inequality in educational achievement through the Elementary and Secondary School Act (ESEA). However, as with all funding from state and federal sources, these monies come with restrictions and requirements, particularly, in recent years, standards for accountability.

In addition to legislation coming from both the state and federal levels, United States school districts must respond to legal demands that have and continue to affect the multicultural context of education for minority groups. The most famous legal edicts are those that led to the desegregation of schools in the 1970s, and, more recently the resegregation of schools since the 1980s and 1990s (Orfield, 2007). While not directly related to the content of multicultural education, these court orders shaped the racial composition of schools in that country and the multicultural contexts of schools.

Influence over curriculum, while technically, the responsibility of local school districts, is complex with many outside influences. New York State, for example has, for many years, had standardized tests for most high

* Professor Emeritus, Department of Sociology, The College at Brockport State University of New York jspade@brockport.edu

school courses that students must pass in order to get credit for taking a “Regents” exam. Today, as required by the ESEA under a reauthorization related to the No Schools Left Behind initiative, states must create instruments assessing student learning, across grades resulting in a form of standardization of curriculum within states. This results in a “Report Card” for districts and schools. In many cases, teachers are now being evaluated based upon how well their students score on these exams. Thus, teachers are more likely to teach to the test and districts are developing curriculum around these standardized exams. Yet, no national curriculum guidelines have been established and/or tied to the funds that school districts receive from the United States government.

To further complicate curricular decisions, individuals such as parents or local community members try to influence what is taught in schools and how it is taught. Parents demand that certain subjects be taught or not taught in their children’s schools and individuals from religious, racial, or gender groups ask that their groups be represented in the curriculum. In addition, there is considerable pressure on what is included in textbooks and what can or cannot be taught from these individuals as well as groups representing specific political points of view (*DelFattore, 1992*). Needless to say, responding to the demands of these groups are more spontaneous and difficult to plan for or deal with, which leads to a patchwork curriculum and/or a bland curriculum designed to not offend anyone. Such demands have essentially sanitized textbooks in the United States of any controversial issues that are not in the best interest of developing a strong multicultural understanding for U.S. students.

To summarize, curricular decisions are dispersed across many levels in the United States and, unlike Hungary and many European countries, is far more decentralized and fluid, with many actors seeking to influence what is taught and how it is taught in schools in that country, as described by the examples above.

Second, the context for decision making in formulating teacher training is also diffused, residing primarily within accreditation organizations, who hold the power to shut down individual university or college degree programs by denying the legitimacy of the degrees offered if certain requirements are not met; professional organizations, who recommend criteria and practices for training educators; or curricular decisions made within individual universities or colleges. Therefore, while teacher training programs respond to many pressures and expectations, any attempts to promote new practices come either from (1) demands or perceived demands of accreditation, now centralized into one system, Council for the Accreditation of Educator Preparation – CAEP (see *NCATE, 2014; TEAC, 2014*); (2) suggestions from professional organizations that are primarily local or state-level, or national unions (see *AFT, 2014; NEA, 2014*); or (3) structural demands within individual colleges or universities. As a result, teacher education and curricular training is also decentralized in the United States.

Third, practices in the classroom in the United States, as in all countries, are individual, or, in some cases, team decisions. Teachers are trained to deliver multicultural education in their teacher training programs (sometimes only in one course) and there are multiple workshops and teacher training days scheduled across the school calendar throughout the school year. The latter, however, are typically only one-day workshops, which are devoted to a variety of topics, not just issues related to multicultural education.

Fourth, there is a long history of research on pedagogy relating to multicultural education, with considerable attention to the social psychological dynamics of desegregating schools. One of the more famous early pedagogical tools coming of the 1970s is the “jigsaw classroom” developed by *Elliott Aronson (1978)*. The jigsaw classroom is structured to engage students in a team by placing everyone, despite cultural or other subgroup differences, on an equal footing to solve the group task by making each team member an “expert” in a critical

part of the group solution. This technique has been around for a long time and is available to educators via a website (Aronson, 1914).

Research has changed over the years and multicultural educational research has expanded to include inequality on multiple levels since that time. Multicultural research now has a solid base in theories such as critical pedagogy (created by *Pablo Freire* and developed and used by people such as *Henry Giroux*, *Michael Apple*, *Bell Hooks*, and *Peter McLaren*); whiteness studies (*Peggy McIntosh*); and many other theoretical frameworks for developing multicultural pedagogy. Unfortunately, some of the current research at the theoretical level is better suited to understanding the issues surrounding multicultural education than to providing practices that teachers can employ in the classroom.

I am reluctant to organize the research further as I am stepping beyond the focus of my expertise. There are many journals in the United States devoted to multicultural education and diversity in the classroom. However, these are typically targeted to educators of teachers, therefore, teachers in classrooms are more likely to have access to these resources when they are training to be teachers than when they are teaching in the classroom themselves.

As alluded to earlier, the current emphasis in education in the United States right now is focused more on assessment than on multicultural pedagogies, particularly since the reauthorization of the ESEA with No Child Left Behind (*George W. Bush* administration) and Race to the Top (*Barack H. Obama* administration). Individual teachers are trained in multicultural education, but once in the classroom, it is up to them to negotiate the treacherous crevices of difference and inequality using whatever resources may be available to them. As noted earlier, research is available and there are multiple professional associations where resources can be found, including teachers' unions. One professional organization solely focused on improving multicultural education in the United States is the National Association for Multicultural Education (*NAME*, 2014). This group is led by distinguished researchers and provides a plethora of resources, including an annual meeting that in 2014 will feature speakers such as *Angela Davis* and *James Banks*.

Within this context, I can conclude by stating that multicultural pedagogy, training, and research studies are not only inconsistent across the nation, but also not a priority in the United States at this time. The reasons for this are complex, and I hope this brief analysis provided a better understanding of the forces that shape multicultural education in the United States.

References

1. AFT. (2014). American Federation of Teachers. www.aft.org
2. Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
3. Aronson, E. (2014). *Jigsaw Classroom*. www.jigsaw.org.
4. Ballantine, J. H. and Spade, J. Z. (2015). *Schools and Society: A Sociological Analysis*. 5th Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
5. DelFattore, J. (1992). *What Johnny Shouldn't Read: Textbook Censorship in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
6. NAME (2014). National Association for Multicultural Education. www.nameorg.org

7. NCATE (2014). National Council for Accreditation of Teacher Education. www.ncate.org
8. NEA (2014). National Education Association. www.nea.org
9. Orfield, G., and Frankenberg, E. (2007). *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools* (pp. 1–6), Charlottesville: University of Virginia Press.
10. TEAC (2014). Teacher Education Accreditation Council. www.teac.org

Multikulturális oktatás

Budapesti tanárok multikulturális attitűdje

Nguyen Luu Lan Anh*

Több, mint 300 budapesti tanárral végzett vizsgálatunkban¹ arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a tanárok multikulturális neveléssel kapcsolatos értelmezéseit, valamint kérdőív segítségével mérjük multikulturális neveléssel szembeni attitűdjüket és felszínre hozzuk ezen konstruktum összefüggéseit. Eredményeink alapján azzal együtt, hogy az interkulturális/multikulturális nevelés szakirodalmában szereplő elemek többsége valamilyen formában megjelenik a megkérdezett tanárok multikulturális nevelésre vonatkozó értelmezéseiben, a válaszok jelentős része deskriptív szinten mozog, a különbözőségekre, a különbözők együttnevelésére, más kultúrákra vonatkozó ismeretátadásra utalva. Az összképet árnyalja és a leíró szinten túlmutat azonban az, hogy a válaszoknak nem kis része az ún. etnocentrikus gondolkodást meghaladó etnorelatív szintre utaló elfogadást tükrözi. A multikulturális neveléssel kapcsolatos attitűdöt három főbb tényező jelzi előre: 1) az alapidimenziók, mint a Schwartz-féle jóakarat és egyenlőség értékek (pozitív irányban), valamint az erő (hatalom) érték és a tekintélyelvűség (negatív irányban). 2) a másokhoz, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzelem, szorongás; és végül 3) a sokféleség tapasztalata: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorukban) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

Kulcsszavak: budapesti tanárok, multikulturális neveléssel szembeni attitűd, érték, diverzitás

A multikulturális nevelés értelmezése

Az oktatásnak minden területen választ kell adnia a tanulók növekvő sokféleségéből fakadó lehetőségekre, ugyanakkor a kihívásokra is (Gomes és Buli-Holmberg, 2010). Ebben a vállalkozásban a tanároknak – mint a folyamat kulcstényezőinek – tanulóról, oktatásról, tanulásról, iskola és család közötti kapcsolatról, különösen a multikulturális nevelés lehetőségeiről alkotott nézetei perdöntőek (Llurda és Lasagabaster, 2010; Cockrell és mtsai., 1999). Maga a multikulturális nevelés fogalma rendkívül szerteágazó értelmezéseket kap és sok változáson ment át. Az elnevezés sem egységes. Kutatásunkban mind az európai szakirodalomban használt interkulturális (lásd Cs. Czachesz, 2014), mind az amerikai-angolszász szakirodalom bevett terminusát, a multikulturális nevelést (Boreczky, 2014) értjük alatta. Széles körű definíciós konszenzus hiányában a Gorski (2009) által, a multikulturális pedagógia történetének és különböző meghatározásainak alapos tanulmányozása során kikristályosodott 5 közös pontra,² az úgynevezett „alapelvekre” támaszkodunk. Tanulmányunkban egy konkrét munkadefiníció helyett az ezen pontok által kijelölteket értjük interkulturális/ multikulturális nevelés/pedagógia alatt:

1. a multikulturális pedagógia politikai mozgalom és folyamat, amely arra törekszik, hogy biztosítsa a társadalmi igazságosságot a történelmileg és jelenleg is jogfosztott diákok, valamint azok számára, akiknek az iskola nem elégíti ki az igényeit;

* ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ lananh@ppk.elte.hu

1. A tanulmány az OTKA-79143. sz. Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára c. kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Gyóri János.
2. Lányi Eszter és Boreczky Ágnes fordításában.

2. a multikulturális pedagógia felismeri, hogy míg egyes esetekben a tanórai munka, a gyakorlatok filozófiája összhangban áll a multikulturális pedagógiával, a társadalmi igazságosság intézményi kérdés, és mint olyan, kizárólag átfogó iskolai reformokkal valósítható meg;
3. a multikulturális pedagógia állítja, hogy az átfogó iskolai reform kizárólag a hatalom és előjogok rendszereinek kritikus elemzésével érhető el;
4. a multikulturális pedagógia alapvető célja az oktatási egyenlőtlenségek eltörlése; és
5. a multikulturális pedagógia minden diák számára jó.

Tanárok multikulturális attitűdjeit mérő kérdőíves vizsgálat

Budapesti mintaválasztással dolgoztunk. A mintakialakítás alapjául az EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/12-es adatbázisát használtuk, figyelembe véve az ebben szereplő nemi, életkori, tanítási tapasztalati, végzettségi, iskolatípusi arányokat. Kérdőíves vizsgálatunkban összesen 344 tanár vett részt (89% női és 11% férfi válaszadó), az átlag életkor 45 év, a legfiatalabb tanár 24 éves, a legidősebb pedig 74 éves. A pedagógiai tapasztalat szempontjából vegyes a mintánk: a válaszadók 49%-a több mint 21 éve tanít, 32%-uknak több mint 7 éves, de kevesebb, mint 21 éves pedagógiai tapasztalata van. A mintának alig egyötöde rendelkezik kevesebb, mint 7 éves tapasztalattal. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a minta valamennyivel több, mint egyharmada (36%) rendelkezik tanító (illetve tanító speciális képesítéssel), egyharmada (34%) általános iskolai tanár, 21% középiskolai tanár, 6% gyógypedagógiai, és további 3% egyéb képesítéssel (2% esetében hiányos az adat).

Saját tapasztalatainkra, összesen 18 budapesti iskola 50 pedagógusával végzett fókuszcsoportos vizsgálatunk eredményeire (lásd *Gordon Győri, Németh és Cs. Czachesz, 2014*) építve, valamint a szakirodalomban rendelkezésre álló releváns mérőeszközökből válogatva állítottunk össze egy kérdéssort a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeire vonatkozóan. *Llurda és Lasagabaster (2010)* „Tanárok interkulturális nézetei” című kérdőívéből, illetve *McInerney (2003)* „Az oktatásban való részvétel” című kérdőívéből merítettünk. Az eredmény egy 13 itemes, jól működő (Cronbach-alpha: 0,84) skála volt (*1. táblázat*). A magas Cronbach-alpha miatt „összesített multikulturális nézetek” mutatót készítettünk. Ötfokú skálára vetítve ennek átlaga 4,00, szórása 0,48. Mivel Magyarországon nem áll rendelkezésre kifejezetten a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeinek mérését célzó mérőeszköz, ebben a vizsgálatban az általunk összeállított kérdőívben „letapogatott” multikulturális nézeteket, más, a szakirodalom alapján általunk relevánsnak feltételezett konstruktumokkal való összefüggésben elemezzük.

Tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeit mérő skála	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.	344	1,0	5,0	3,63	0,89
Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.	344	1,0	5,0	4,22	0,92
Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.	344	1,0	5,0	4,05	0,97
Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.	344	2,0	5,0	4,56	0,67
Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.	344	1,0	5,0	4,08	0,93
Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.	344	1,0	5,0	3,40	0,99
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.	344	1,0	5,0	3,20	1,03
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.	344	1,0	5,0	3,23	1,12
A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.	344	1,0	5,0	4,56	0,68
Az idegen nyelv tanulása tárgítja a világszemléletet.	344	2,0	5,0	4,79	0,48
A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	344	1,0	5,0	3,44	0,81
Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.	344	1,0	5,0	4,39	0,69
Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.	344	2,0	5,0	4,55	0,63
Multikulturális attitűd mutató	344	2,5	4,93	4,00	0,478

1. táblázat: A tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjei

A mintánkban szereplő budapesti tanároktól (a kérdőívben ez megelőzi a multikulturális nevelés iránti attitűdöket célzó zárt kérdéseket) azt kértük, saját megfogalmazásukban mondják el, mit értenek multikulturális nevelés alatt. Ezzel igyekeztünk háttér-információt szerezni a multikulturális nevelés iránti attitűdökre vonatkozó, fenti skálával kapott adataink értelmezéséhez.

Mit értenek a tanárok multikulturális nevelés alatt?

Az összmintából összesen 292-en adtak számot arról, mit jelent számukra a multikulturális nevelés. 52-en nem válaszoltak a nyitott végű kérdésünkre, a hiányos adat ilyen nagy aránya többek között arra is utalhat, hogy a fogalomnak nincs egy jól kialakult, könnyen kifejezhető jelentése a vizsgálati populációban. A szabadon megfo-

galmazott válaszokat az *Atlas.ti 6.0.* program segítségével kódoltuk, majd átfogóbb kódcsaládok alá vontuk, végül ennek alapján végeztük a tartalomelemzésüket. A válaszok rendkívül szerteágazóak. Azon kívül, hogy a szakirodalomban felsorolt szinte valamennyi, interkulturális/multikulturális neveléssel kapcsolatos fogalom, irány, szint, különböző gyakorisággal ugyan, de legalább pár említés erejéig szerepel a tanárok válaszai között, *három gyakran említett tartalomkör* emelkedik ki a válaszokból:

1. Deskriptív módon, de egyértelműen megjelenik a kulturális *sokszínűség, különbözőségek* (22 említés) – mintegy reagálva a multikulturális hívószóra – és ehhez kapcsolódóan *a különbözők együttnevelése* (55 említés). Mind az európai interkulturális nevelés, mind a többnyire amerikai, angolszász multikulturális nevelés történetében volt olyan jellegzetes korszak, melyben a különbségeket emelték ki. A különbségekre való fókuszálás azonban többek között ezek esszencialista felfogásához, lényegiként, megváltoztathatatlanként, és főleg kulturálisiként (és nem például szocioökonómiaiként) való értelmezéséhez (Cs. Czachesz, 2014), illetve a csoporthatárok rögzítéséhez vezethet (Boreczky, 2014).
2. Nagy konszenzussal, 91 említéssel emelik ki (minden harmadik válaszoló esetében) a *különböző kultúrák megismerését, velük kapcsolatos ismeretek szerzését*. Ez természetesen a jelenlegi iskolarendszer elsősorban ismeretátadási szemléletétől sem független.
3. Változatos megfogalmazásban, de szintén gyakran említik az *elfogadást* (másság (13), egymás (24) és más kultúrák (26) elfogadását). Az interkulturális érzékenység fejlődéséről szóló modellben (Hammer, Bennett és Wiseman, 2003) ezt az *etnocentrikus* szintet – az a hit, hogy általános érvényű a saját világnézet, azaz csak egy „valóság” létezik – követi az *etnorelatív* szint – a kultúrák közötti, a világ észlelését érintő alapvető különbségek felismerésének és kezelésének a tanulási folyamata – első állomása. *Sonia Nieto* (1994) rendszerezésében is (Boreczky, 2014) az elfogadástól, az etnorelatív szint ezen első állomásától kezdődik a multikulturalitás, a sokféleség támogatása. A tanárok a multikulturális nevelés lényegét fókuszcsoportos kutatásunkban is a diákok másságának elfogadásában jelölték meg (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014).

Elemzésünk során közelebbről is megnéztük, *hogyan a multikulturális nevelés kulcsszó által előhívott másság, különbözőség, sokszínűség milyen tartalomnyalábokat, dimenziókat takar*. A leggyakrabban a nemzetiséget említik (49 említés), ezt követi a vallás (28 említés), majd a szokások (22 említés). Tízen felüli az értékek, a hagyományok, a nyelv, az ország-nemzet és az osztály-társadalmi réteg említése. Ezek többnyire szociodemográfiai háttérre vonatkoznak, ez alól csak az az értékek, a hagyományok és a szokások jelentenek kivételt. Elvértve (2-4 említés) kerül szóba az öltözék, az étkezés témája, valamint az SNI-s csoport is. Alig 1-2 említés erejéig, de lajstromba vették a határon túli magyarokat. A nemzetiség gyakori említése valószínűleg a magyarországi nemzeti kisebbségek oktatási rendszerével lehet összefüggésben. Annak ellenére, hogy a nemzetiséget sokszor említették a tanárok, a roma/cigány tanulókat, csoportokat szinte egyáltalán nem sorolták fel külön (egyetlen egyszer szerepel a roma szó, akkor is a szlovák mellett, a nemzetiségek illusztrálásaként). A társadalmi nem egyetlen egy alkalommal kerül szóba.

A másság, a különbségek kiemelése mellett sem elhanyagolható az azonos alapértékek kiemelése (9 említéssel), amely inkább a „culture-blindness”-ben, „kultúra-vakság”-ban és egyfajta kulturális konvergenciára való nevelésben véli megtalálni a multikulturális oktatás lényegét: „*Nemzetek fölött átnyúló kultúra, amelyre minden gyereknek szüksége van*”. Látszatra ez nyitott, egyenlőségpárti szemlélet (hiszen nem diszkriminál). Az interkulturális érzékenység felől közelítve (Hammer, Bennett és Wiseman, 2003) azonban ez etnocentrikus nézetre, a kulturális relativitás tagadására, a különböző csoportok tagjai saját identitásának elvitatására is utalhat. *A saját és a más kulturális csoportok közötti viszonyokra utaló válaszok* között sajátos mintázat tapasztalható. A társa-

dalmi és pszichológiai távolság csökkenése irányába haladva: a legkevésbé szoros viszonyulás a pusztán *egy-más melletti lét*. Ezt követi a *másik kultúrába való betekintés* – „szafari” jelleggel –, majd a szakirodalom által az interkulturális szenzitivitás és kompetencia egyik lényegi elemének kikiáltott *perspektívaváltás*, valamint a másik kultúra szemszögéből való *kitekintés*. Ez utóbbi kettő arra vonatkozik, hogy az egyén tudatában van annak a ténynek, hogy kultúrája értelmező lencséjén keresztül szemléli a világot, miközben más kulturális csoportoknak saját, az övétől vélhetően eltérő értelmezési keretei vannak, így adott esetben belehelyezi magát mások szemszögébe, értelmezési kereteiket is alkalmazva. Végül pedig a *másik kultúra elemeinek saját kultúrába való beépítésére* is utalnak válaszok. Ez utóbbi a csoportközi viszonyok szakirodalmában (például Wright, Aron és Bro-ok, 2006) az énkiterjesztés/énkitágítás mechanizmusaként azonosított jelenségre rímel. Eredetileg az énkiterjesztés arra az általános motivációra utal, hogy az emberek megpróbálják megnövelni saját hatékonyságukat, kitágítják határaikat, hogy céljaik eléréséhez szükséges újabb erőforrásokkal, kapcsolatokkal, identitásokkal, perspektívákkal gazdagodjanak. Ezt a szelfjük egy másik személyre, csoportra való kiterjesztésével (például azért, mert az adott csoport a számukra fontos barát, közeli személy fontos csoportja) érhetik el.

Az akkulturációs stratégiákra vonatkozó válaszokból kitűnik az európai interkulturális pedagógia elméleteiben oly központi szerepet játszó identitáskonstrukció fontossága (Cs. Czachesz, 2014). Kilencen kifejezetten az integrációt, a származási kultúra és identitás ápolását, ugyanakkor a többségi társadalomba való aktív csatlakozást támogatják. Tizenkét válaszban találkozunk az eredeti kultúra, identitás, nyelv megtartásának szorgalmazásával. Az utóbbi válaszok önmagukban a szeparációs stratégia támogatását tükrözik (Berry, 2005). Hét esetben említették a globalizált világot, a világpolgár nevelését. Ez a globális tudatosság a multikulturális nevelés egyik fontos szempontja lett (Boreczky, 2014). Az előbb felsorolt, inkább valami mellett érvelő, támogató álláspontokhoz képest sajátos képet ad az a három válasz, amely feltételhez kötve enged csak meg akármilyen másságot vagy ezzel való foglalkozást. Ilyen például a következő válasz: „*Kiemelten és elsődlegesen az adott ország, nemzet kultúrájának részletes, szerteágazó megismertetése, átadása mellett egyéb kultúrák érintőleges jelzésértékű bemutatása.*”

A mássághoz, a különbözőséghez való viszonyulásra vonatkozó válaszok jellegzetes mintázatot adnak. A más kultúrák iránti *nyitottságot* kulcstényezőnek tartó válaszok (9 említés) mellett a *toleranciát*, a toleráns gondolkodásra való tanítást 14 válaszban említik, a már említett *elfogadást* viszont összesen 63 válaszban. Más kultúrák iránti *tiszteletet* öten említene. *Sonia Nieto* rendszerezésében (Boreczky, 2014) a tolerancia, az elfogadás és a tisztelet a multikulturális pedagógia három első szintje, amit a negyedik szint, a megerősítés, a szolidaritás és a kritika követne.

A multikulturális nevelés elemei és folyamatai kódcsalád alá soroltak változatossága azt mutatja, hogy a már említett együttneveléstől, a sokféle diák együttes jelenlététől kezdve a differenciált oktatáson, majd az együttműködésre való nevelésen és az eltérő háttérrel való tudatos munkán át, a más kulturális csoportokra vonatkozó tudáselemek oktatásba való beépítéséig terjed a skála. Ez utóbbi elem az amerikai multikulturális oktatás történetében, különösen a múlt század 70-es, 80-as éveiben fontos szerepet játszó tantervi átformálásokra, az együttműködésre való nevelési törekvés megjelenése viszont a 90-es évektől kezdődő, a különbségekből fakadó lehetőségekre és azok hasznosítására koncentráló irányzatra rímel (Boreczky, 2014).

Magában a *sokféleségben, sokszínűségben rejlő értékeket* említik a megkérdezett tanárok (15 említés). Ez a budapesti tanárok részvételével folytatott fókuszcsoportos beszélgetésekben is gyakori motívum (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014). Ezen kívül a más kultúrákkal való találkozás önreflexióra, saját kultúra, saját kulturális keret megismerésére, tudatosítására gyakorolt hatását emelik ki (5 említés). Ez az interkulturális kompetencia sarokpontja (Cohen-Emerique, 2000; Ting-Toomey, 2009).

Az európai interkulturális pedagógia napjainkba is nyúló harmadik fázisában felvetett *szociális igazságosság* (Cs. Czachesz, 2014), valamint a 90-es évektől kezdve az amerikai multikulturális nevelés és a kritikai multikulturalizmus keretében megfogalmazott, illetve számon kért *méltányosság* és *társadalmi igazságosság* szempontjai (Boreczky, 2014) az általunk megkérdezett tanárok válaszaiban is megfogalmazódtak. Nem túl nagy gyakorisággal, de megjelent a társadalmi igazságosság: az előítélet-csökkenést négyen, az egyenjogúságot, egyenlő bánásmódot pedig hatan említették.

Az interkulturális/multikulturális nevelés egyik legfontosabb kérdése, hogy mégis, *kinek a neveléséről* van szó. Az új, mostanában formálódó és erősödő interkulturális/multikulturális nevelés igényt formál a többségi pedagógia státuszára, nem azonos a kisebbségi pedagógiával, nem elégszik meg a többségi társadalomban élő kisebbségek oktatási kérdéseivel való foglalkozással (Boreczky, 2014; Cs. Czachesz, 2007). Mintánkban több olyan válasz (összesen 14) fordul elő, amely a kisebbségek segítésére irányuló, a kisebbségi csoportok nevelésével foglalkozó törekvésként írja le a multikulturális nevelést, mint ahány a többség nevelésére, felelősségvállalására utal.

Multikulturális attitűdökkel összefüggésbe hozható konstruktumok

Interkulturális kommunikáció és érzelem

A kultúrák közötti interakciókat meghatározó tényezők között előkelő helyen szerepelnek a bizonytalansággal, szorongással járó érzelmek (Gudykunst, 2005; Stephan és mts-ai., 2000, 2005; Spencer-Rogers és McGovern, 2003). A multikulturális attitűdök ezen affektív elemét (az attitűd viselkedéses és kognitív elemei mellett) emiatt érdemes vizsgálat tárgyává tenni. Kutatásunkban Spencer-Rogers és McGovern (2003) Interkulturális kommunikáció affektus kérdőívéből adaptáltunk itemeket az iskolai környezetre. A megkérdezett tanárok ötfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet a következőkkel: „*Kellemetlen érzés fog el, ha olyan diákokat hallok beszélni, akiknek erős az akcentusa.*”, „*Általában frusztrál, ha olyan diákokkal találkozom, akik nem értik a magyar szokásokat és viselkedésmódot.*”, „*Türelmetlenné válok, miközben olyan diákokkal beszélek, akik rosszul beszélnek magyarul.*”, illetve „*Kulturális korlátok (pl. eltérő kommunikáció) miatt néha kényelmetlenül érzem magam nem magyar diákokkal való találkozás során.*” Az összesen 4 itemből álló rövidített skála Cronbach-alphája elfogadható (0,69). Az ebből készített összesített változó átlaga 1,66, szórása 0,61. Ezen a skálán, ha minél kisebb pontszámot kap valaki, annál kevésbé szorong, illetve érzi zavarban magát más nyelvi, kulturális környezetből érkező diákokkal való kommunikációban az észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatt. Feltételezésünk szerint a multikulturalitás iránt nyitott emberek kevésbé élnek át negatív érzelmeket kultúrák közötti interakciók során.

Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

A kulturálisan vagy etnikailag, földrajzilag különböző csoportok tagjaihoz való viszonyulás szoros kapcsolatban áll a multikulturális attitűdökkel (Ward és Masgoret, 2008). Kutatásunkban 12 különböző csoport tagjaihoz való viszonyulást mértük egy tízfokú skálán, mely mentén azt kérdeztük, hogy a válaszadók mennyire találják rokonszenvesnek az adott csoport tagjait (1: egyáltalán nem, 10: nagyon). A célcsoportokat kínaiak, szerbek, határon túli magyarok, németek, arabok, ukránok, zsidók, afrikaiak, spanyolok, románok, romák és vietnámiak képezték (2. táblázat). A mérőeszköz Cronbach-alphája 0,84. Az itemek átlagából egy összesített változót (fordított xenofóbia) képeztünk, amelynek átlaga 7,82, szórása 2,14. Az eredmények azt mutatják, hogy a legpozitívabban (7 fe-

letti átlaggal) a határon túli magyarokhoz, a spanyolokhoz és a németekhez viszonyultak a válaszadóink, míg a legkevésbé pozitívan (6 alatti átlaggal, a skála mediánját jelentő 5,5-höz közeli értékekkel) a romákhoz, az arabokhoz a románokhoz és az ukránokhoz. Feltételezésünk szerint a különböző csoportokhoz való viszonyulás pozitív összefüggésben van a multikulturalitás iránti nyitottsággal, a multikulturális attitűdök magas mutatójával.

Célcsoportok	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
kínai	338	1,0	10,0	6,52	2,10
szerb	338	1,0	10,0	5,92	2,17
határon túli	338	2,0	10,0	7,89	2,14
német	338	1,0	10,0	7,21	1,97
arab	338	1,0	10,0	5,51	2,32
ukrán	338	1,0	10,0	5,71	2,27
zsidó	338	1,0	10,0	6,77	2,28
afrikai	338	1,0	10,0	6,44	2,09
spanyol	338	3,0	10,0	7,39	1,91
román	338	1,0	10,0	5,57	2,34
roma	338	1,0	10,0	5,27	2,38
vietnámi	338	1,0	10,0	6,60	2,16
fordított xenofóbia	338	24,00	120,00	76,80	20,64

2. táblázat: Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

Tanulói (nyelvi, etnikai, kulturális, vallási) mássággal kapcsolatos tapasztalat

A kontaktushipotézis újbóli vizsgálatai (*Pettigrew és Tropp, 2006*) sorra azt mutatják, hogy ha nem is minden esetben felel meg *Allport* 1954-ben fogalmazott kritériumainak – egyenlő státusz, együttműködés, közös célok és intézményi támogatottság –, de a csoportközi érintkezés mindent egybevetve hozzájárul a csoportközi viszonyok javulásához, a multikulturális attitűdök erősödéséhez. Bizonyos helyzetekben azonban nehezebben érvényesül a kontaktus ezen hatása. *Dixon és mtsai. (2010)* vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy az erősen egyenlőtlen kapcsolatban, főleg ha merev módon strukturáltak az interakciók, a csoportközi kontaktus nem vezet a csoportközi viszonyok javulásához. Vizsgálatunkban a multikulturális attitűd és a különböző mássággal rendelkező diákokkal (ilyen értelemben családokkal) kapcsolatos tapasztalatok közti viszonyt különös érdeklődéssel kezeltük.

A válaszadók egy négyfokú skála mentén (1: nincsenek tapasztalataim, 4: komoly tapasztalattal rendelkezem) jelölték be, hogy milyen saját tapasztalattal rendelkeznek a nyelvi, vallási, etnikai és nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén. A mérőeszköz elfogadható (Cronbach-alpha 0.69). A négy csoportra adott válasz összegzéséből egy összesített változót készítettünk. Ennek átlaga 9,44, szórása 2,41. Átlagban ez körülbelül azt jelenti, hogy a „kevés” és a „viszonylag sok” között helyezhetőek el a tanárok tapasztalatai, egy kicsit a „kevés”-hez közelebb.

Iskolai integrációs stratégia: integráció, asszimiláció, szegregáció, elhárítás

A *Berry* által leírt négy jól ismert akkulturációs stratégiát (*Berry, 2005*) – integráció/multikulturalizmus, asszimiláció/olvasztótégely, szeparáció/szegregáció, illetve marginalizáció/kirekesztés – tartalmazó akkulturációs modellt, illetve a *Montreuil és Bourhis (2001)* szerzőpárosnak a befogadó társadalom akkulturációs stratégiáit mérő kérdőívének itemeit adaptálva és iskolai környezetre alkalmazva már a kérdőíves vizsgálatot megelőző fókusz-

csoportos vizsgálatunkban is kérdeztük a tanároktól, hogy melyik megközelítéssel tudnak a leginkább azonosulni a négy stratégia közül. Mindamellet a kutatás során általunk használt négy stratégia nem volt pontos tükörképe a fenti stratégiáknak; az iskolai világra alkalmazva ugyanis a magunk által kialakított variánsokat láttuk célszerűbbnek, minthogy már a fókuszcsoportos eredményeink is azt erősítették meg, hogy e négy akkulturációs stratégia mentén jelentéstartalmú mintázatot kaphatunk a tanárok nézeteire vonatkozóan.

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba (asszimiláció, 11,3%).
2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává (integráció, 71,8%).
3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális háttérű, vagy a hasonló képességű tanulóikat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák (szegregáció, 7,8%).
4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális, vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon (elhárítás, 5,5%).

Nguyen, A.M.D. és Benet-Martínez (2013) metaanalízise alapján azt várjuk, hogy az integrációt támogatók mutatják a legnagyobb nyitottságot a multikulturalitás iránt, őket követik az asszimilációval és a szegregációval azonosulók, a legalacsonyabb multikulturalitás értéket pedig az elhárítással azonosulók esetében tapasztalhatjuk.

Értékek

A társadalomtudományi kutatások (például, *European Social Survey*) elmaradhatatlan részévé vált, a Schwartz által azonosított értéktípusokat (erő/hatalom, teljesítmény, hedonizmus, stimuláció, önirányítás, jóakarát, emberek közötti egyenlőség, hagyomány, norma és alkalmazkodás, biztonság (Schwartz, 2003)) ebben a vizsgálatunkban is tanulmányoztuk. Az értékek olyan vezérlőelvek, amelyek megalapozzák a különböző nézetrendszerinket (Feather, 2004). Korábbi vizsgálatunk alapján (Nguyen Luu, Frieze és Kovács, 2003–2004) feltételezzük, hogy az egalitárius nézetekkel együtt járó értéktípusok pozitívan, míg a hierarchiaerősítő nézetekkel együtt járó értéktípusok negatívan kapcsolódnak a multikulturalitás támogatásához.

Tekintélyelvűség

Enyedi, Erős és Fábrián 2002-ben azt írták – és ez mind a mai napig időtállóan bizonyult –, hogy „Vizsgálataink számos érdekes adatot és összefüggést hoztak napvilágra, s mindezek arra utalnak, hogy a tekintélyelvűség fogalmának van relevanciája a mai Magyarországon.” (Enyedi, Erős és Fábrián, 2002. 395.). Többek között azt mutatták ki, hogy az iskolázottság szintjétől függetlenül a tekintélyelvűség a fő meghatározója az előítéletes attitűdöknek és a csoportközi ellenségeskedésnek. A tekintélyelvűségről szóló könyvében Stenner (2005) abban látja ennek lényegét, hogy a tekintélyelvű személy a „oneness and sameness” (egység és azonosság) mellett teszi le a voksát, és mindenféle diverzitástól elhatárolódik. Ez éppen a multikulturális attitűd ellentétje. Vizsgálatunkban az Enyedi (2004) által használt 9 itemes skálát alkalmaztuk. Ebből 7 item az F skála itemei (magyarországi kutatók egy item kivételével sok éven keresztül ezzel a skálával mérték a tekintélyelvűséget), kettő pedig Altmeyer

Jobboldali Tekintélyelvűség iteme. A skála a mi mintánkon is megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alpha=0,78), így képeztünk egy összesített tekintélyelvűség változót.

Az eddig tárgyalt konstruktumok között a különböző demográfiai tényezőkkel való kapcsolatot is vizsgáljuk. A nyelvhasználat, a külföldön szerzett tapasztalatok, a saját családjában, baráti körében tapasztalt nyelvi, etnikai, vallási diverzitás a kiemelt változók közé tartoznak.

Eredmények

Mivel jelen kutatásunk az első próbálkozást jelenti egy multikulturális attitűdöt mérő eszköz kidolgozására budapesti (és egyáltalán magyarországi) tanárookra vonatkozóan, várakozásunk szerint más konstruktumokkal való összefüggést vizsgálva közelebb juthatunk a célhoz, vagyis hogy az, amit multikulturális attitűdnek feltételezünk, milyen jelentést nyer, milyen nézetrendszerekben helyezhető el, ezekben milyen helyet foglal el, illetve hogyan viszonyul más tényezőkhöz.

Az iskolai integrációs stratégiával való összefüggés

Nem az iskolai integrációs stratégiával, hanem általában a négyféle akkulturációs stratégiával (integráció, asszimiláció, szeparáció/szegregáció, marginalizáció) kapcsolatos metaanalízisükben *Nguyen, A.M.D.* és *Benet-Martínez* (2013) azt mutatták ki, amit elméleti keretéből kiindulva már *Berry* (2005) is megfogalmazott, mégpedig azt, hogy a négy stratégia az előbb felsorolt sorrendben csökkenően adaptív és előrevívó. Vizsgálatunkban a varianciaanalízissel kimutatható, hogy a multikulturális attitűd és az iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat beleillik a fent vázoltakba. Az integrációval azonosulók (az iskola feladata segíteni, hogy más nyelvi, kulturális, földrajzi háttérrel rendelkező diákok saját identitásukat megőrizve váljanak a többségi társadalom tagjává) szignifikánsan nagyobb mértékben mutatják a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt támogatók (akik azt támogatják, hogy csak a többségi társadalomba való olvadást kell elősegíteni). Az utóbbi csoportba tartozók viszont szignifikánsan erősebb multikulturális nézeteket mutatnak, mint a szegregációs nézeteket képviselők (külön csoportokban elkülönítve oktasson az iskola), illetve az elhárítást képviselők (az iskolának eleve túl sok a dolga, hogy tudjon foglalkozni a diákok nyelvi, kulturális háttérével). Egyszerű módon így írható le a kapcsolat:

integráció → asszimiláció → szegregáció, hártás

A tanárok és más nyelvi, kulturális háttérű diákok (netán szülők) közötti kapcsolatot a szakirodalom szerint nagymértékben befolyásoló, az előrevetített, vagy éppen észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatti ún. interkulturális kommunikációs affektus vagy érzelem (pontosabban fogalmazva szorongás) és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat viszont így írható le:

integráció → szegregáció, és integráció → hártás

Az integrációt támogatók helyzete a legelőnyösebb, ők számoltak be a legkisebb fokú szorongásról. Ebből az összefüggésből éppen az asszimilációs stratégiát támogatók által átélt szorongás nem tér el szignifikánsan egyik csoporttól sem.

Szakmai továbbképzéssel való összefüggés

Kutatási eredményeink szerint magasabb mértékben mutat multikulturális attitűdöt ($t=2,34$, $p<0,05$) az, aki valamilyen továbbképzésen vett részt (romológiai, SNI, multikulturális képzés, vagy Integrált Pedagógiai Rendszer képzés). Ez is további adalékot ad az összképhez.

Az összkép

Elsőként egy olyan korrelációs táblázatot mutatunk be, melyen láthatóak a (szerény mértékű, de) szignifikáns összefüggések a multikulturális attitűd és más releváns tényezők között (3. táblázat). Ezek a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció során érzett szorongás, a kulturális, nyelvi mássággal rendelkező, más országokból érkező diákokkal kapcsolatos tanári tapasztalat, a beszélt nyelvek száma és az értékek.

	Ford. xenofóbia	Interk. komm. érzelem	Mátság tapaszt.	Nyelvek száma	Hatalom	Jóakarát	Egyenlőség
Multikulturális attitűd	0,370**	-0,133*	0,276**	0,128*	-0,174*	0,204**	0,207**
Fordított xenofóbia		-0,132*		0,118*	-0,181**		0,181**
Interkulturális kommunikáció érzellemmel			-0,141*		0,196**	-0,182**	-0,215**

3. táblázat: Multikulturális attitűd és más releváns tényezők összefüggései

Az előjeleket tüzetesebben figyelve a korrelációs mintázat meglehetősen koherens és jelentéssel teli. A multikulturális attitűd és a fordított xenofóbia (más csoportokhoz való pozitív viszonyulás) egymással *hasonló*, de a szorongással terhelt interkulturális kommunikáció érzellemmel *ellentétes* módon „viselkednek”. Az értékek mintázata is megfelel a Schwartz-modellnek (hatalom az egyik oldalon, jóakarát és egyenlőség a másik oldalon). Korábbi vizsgálatok (Feather, 2004; Nguyen Luu, Frieze és Kovács, 2003-2004) eredményeivel összhangban most is azt találtuk, hogy a Schwartz-féle értéktípusok (2003) az elvárt módon viszonyulnak egy nézethez (adott esetben a multikulturális attitűdhöz). A cirkuláris értékmodellben egymással szomszédos értékek (ilyen az én-transzcendencia jellegű értékek, a jóakarát és az egyenlőség értéke) azonos (pozitív) irányban, az egymással szemben helyezkedő értékek (egyik oldalon az előbb említett jóakarát és az egyenlőség értéke, másik oldalon az én-felnagyítás jellegű hatalom értéke) pedig ellentétes (előbbieket pozitív, utóbbi negatív) irányban kapcsolódnak a multikulturális attitűdhöz.

A multikulturális attitűd előrejelzői

Regresszió analízissel a következő tényezőket sikerült azonosítanunk, amelyek együttesen a multikulturális attitűd variációjának közel egyharmadát ($R^2=0,308$) magyarázzák (4. táblázat). Ezek szerint a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi-bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában, és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt. A külfölddel való kapcsolat változót a különböző kérdéseinkre adott válaszokból aggregáltuk.

Előrejelzők (R2=0,308)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Fordított xenofóbia	0,313	0,000
Tanulói másság tapasztalat	0,194	0,002
Tekintélyelvűség	-0,214	0,001
Nem magyar anyanyelvű diákok aránya	0,173	0,005
külfölddel kapcsolatos tapasztalat	0,131	0,030

4. táblázat: A multikulturális attitűd előrejelzői

A fenti modellben – valószínűleg a modellben levő változókkal való szoros kapcsolatuk miatt – nem mutatható ki, de külön regresszió analízissel (5. táblázat) kimutatható a következő tényezők előrejelző ereje is: beszélt nyelvek száma, interkulturális kommunikáció affektus (negatív irányban), és az, hogy beszélt-e más nyelvet is gyerekkorában. Ezek egyenként közel 2-3%-át magyarázzák a multikulturális attitűd varianciájának.

Előrejelzők (R2=0,075)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Beszélt nyelvek száma	0,128	0,018
Interkulturális kommunikáció affektus	-0,170	0,002
Beszéltek-e más nyelvet is gyerekkorában	0,142	0,008

5. táblázat: A multikulturális attitűd egyéb előrejelzői (külön regresszió elemzésekben)

A multikulturális attitűdre nézve mindközül a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia) bír a legerősebb magyarázó erővel. A három legerősebb magyarázó tényezőhöz még a tanulói mássággal kapcsolatos tanári tapasztalat és tekintélyelvűség (negatív irányban) sorolható. Az utóbbi összefüggés megfelel a szakirodalom alapján fogalmazott várakozásainknak: a tekintélyelvű személy az ún. „egység és azonosság” híve, elutasít mindenfajta diverzitást, a tekintélyelvűség ellentétes a multikulturalitással. A fentiekén túl igyekeztünk feltárni a multikulturális attitűd és az értékek kapcsolatát is (6. táblázat). A három érték együttesen 8%-át magyarázza a multikulturális attitűd varianciájának. Ebből az erő (hatalom) szerepe egyértelmű (0,05-nél jóval kisebb szignifikancia szinttel), míg az egyenlőség és a jóakarát éppen hogy csak súrolja az elfogadható előrejelző erő határát (szignifikancia szint: 0,056 és 0,055). Az előrejelzés irányai megfelelnek az összkép részben leírtaknak.

Előrejelzők (R2=0,075)	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Erő (hatalom)	-0,146	0,006
Egyenlőség	0,122	0,058
Jóakarát	0,123	0,055

6. táblázat: A multikulturális attitűd érték előrejelzői (egy közös regressziós modellben)

Összegzés helyett

Ebben a kérdőíves vizsgálatban kísérletet tettünk arra, hogy a multikulturális nevelés értelmezésének feltárása mellett egy multikulturális attitűd-mérő eszközt dolgozzunk ki és első lépésként meghatározzuk, melyek azok a tényezők, amelyek összefüggésbe hozhatóak a budapesti tanárok általunk mért multikulturális attitűdjével. Úgy látszik, hogy három főbb tényezőcsoport határozza meg³ a multikulturális attitűdöt:

1. az alapdimenziók, mint az értékek és a tekintélyelvűség mellett
3. Mivel vizsgálatunk szigorúan korrelációs jellegű, szakmai megfontolások alapján fogalmaztuk meg a regresszióelemzéssel alátámasztott összefüggéseket „meghatározó” és „előrejelző” viszonyként. Valójában a kauzális összefüggések megnyugtató feltárásához kísérlet jellegű kutatásra lesz szükség.

2. a másikkhoz, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzelem, szorongás, és végül
3. a sokféleség-tapasztalatok: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorában) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

Mind a mérőeszköz finomításához, mind pedig a multikulturális attitűdök korrelátumainak meghatározásához további kutatásokra lesz szükség.

Szakirodalom

1. Berry, J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 697–712.
2. Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus. Multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
3. Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H. and Middleton, J. N. (1999): Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*. 15. 351-366.
4. Cohen-Emerique, M. (2000): L’approche interculturelle auprès des migrants. In: Legault, G.. (ed.): *L’intervention culturelle*. Gaëtan Morin Éditeur, Québec. 161-184.
5. Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
6. Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*. 17. 3–11.
7. Dixon, J.; Durrheim, K.; Tredoux, C.; Tropp, L.; Clack, B. and Eaton, L. (2010): A paradox of integration: Interracial contact, prejudice reduction, and perceptions of racial discrimination. *Journal of Social Issues*. 66. 401–416.
8. Enyedi Zsolt (2004): A voluntarizmus tere: A pártok szerepe a törésvonalak formálásában. *Századvég*. 3. 3–27.
9. Erős Ferenc, Enyedi Zsolt és Fábián Zoltán (2001): Tekintélyelvűség és előítélet: Újabb magyarországi vizsgálatok. In: Hunyady György és Nguyen Luu Lan Anh (szerk.): *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 389–402.
10. Gomes, M. P. and Buli-Holmberg, J. (2010): Focus introduction: Reflections on teacher education for diversity. *Intercultural Education*. 21. 411–413.
11. Gordon Győri János, Németh Szilvia és Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány*. Megjelenés alatt.
12. Gorski, P.C. (2009): What we’re teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*. 25. 309-318. www.edchange.org/publications/MTE-published.pdf (Olvasható volt: 2014. június 30.)

13. Gudykunst, W.B. (2005): An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. In: Gudykunst, W.B. (ed.): *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications. 281–322.
14. Hammer, M. R., Bennett, M. J. and Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27. 421–443.
15. Llurda, E. and Lasagabaster, D. (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*. 20. 327–353.
16. McInerney, V. (2003): *Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?* Paper at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education Auckland, New Zealand. November, 2003.
17. Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet és Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Megjelenés alatt.
18. Nguyen, A. M. D. and Benet-Martínez, V. (2013): Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44. 122–159.
19. Nguyen Luu Lan Anh, Kovács Mónika M. and Friezee, I. H. (2003-2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. *Alkalmazott Pszichológia* (angol nyelvű különszám). 3–4. 7–19.
20. Nieto, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*. Spring. 1-8.
21. Pettigrew, T. F. and Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90. 751–783.
22. Schwartz, S. H. (2003): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In: Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 97–122.
23. Spencer-Rodgers, J. and McGovern, T. (2002): Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 609–631.
24. Stenner, K. (2005): *The Authoritarian dynamic*. Cambridge University Press, Cambridge.
25. Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W. and Martin, T. (2005): The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*. 29. 1–19.
26. Stephan, W. G. and Stephan, C. W. (2000): An integrated threat theory of prejudice. In: Oskamp, S. (ed.): *Claremont symposium on applied psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 23–46.
27. Ting-Toomey, S. (2009): Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. In: D. Deardoff (ed.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications, Los Angeles. 100–120.

28. Ward, C. and Masgoret, A. M. (2008): Attitudes toward immigrants, immigration and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*. 42. 222–243.
29. Wright, S. C., Aron, A. és Brook, S. (2006): Énkiterjesztés és csoportközi viszonyok. In: J. P. Forgas és K. D. Williams (szerk.): A társas én. Kairosz Kiadó, Budapest. 396–420.

A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában

Boreczky Ágnes*

A tanulmány a multikulturális pedagógia fogalmát értelmezi, és amellett érvel, hogy a multikulturális pedagógiában is makacsul továbbélő hiánypedagógia minden jó szándéka ellenére hozzájárul a társadalmi eredet, a kisebbségi helyzet és identitás negatív tartalmainak továbbéléséhez, miáltal rögzíti és újraalkotja a csoportok közötti különbségeket. Ezzel szemben azok az irányzatok, amelyek a kultúra fogalmát újragondolva úgy alakítják át az iskolát, hogy a tanulók háttérkultúrájának elemeit a tanulási környezetbe és a tanulás folyamatába integrálják, lehetőséget teremtenek egy méltányosabb és igazságosabb iskolai gyakorlat megteremtésére. A tanulmány bemutatja a családi kultúra megismerésének egyik eszközét, a családtörténeti módszert, melynek segítségével a családi kultúra számos tartománya feltárhatóvá válik és az iskolai kultúrába illeszthető.

Kulcsszavak: multikulturális pedagógia, kultúra, kultúraazonos pedagógia, családtörténet és narratívák

Bevezetés

Az oktatással foglalkozó szakemberek között is vannak, akik úgy vélik, hogy a multikulturalizmus ideje lejárt. Néhányan ezen azt értik, hogy el sem jött, és ez így is van rendjén. Nem tudom, hogyan gondolkodik az a tanár, aki az IPPK keretében jelenleg is folyó OTKA kutatás¹ egyik résztvevőjeként a multikulturalizmus értelmezésére vonatkozó kérdésre röviden ennyit válaszolt: „zsákutca”.

A multikulturalizmusnak mindenütt vannak bírálói. A kritikák a fogalom politikai, jogi, tudományos tartalmát (például a mögöttes társadalomfilozófiákat, a különböző definíciókat, a fogalom eltérő használatát, a kultúra értelmezéseit) éppúgy érintik, mint magát az iskolai gyakorlatot. Egyik oldalról a társadalmi státus quo fenntartása, másiktól a gyors társadalmi változások és a „hagyományok” vagy a „nemzeti kultúra” erodálása képezi a kritika tárgyát. De vajon ugyanaz-e a szemantikai értéke akár a társadalom, akár a kultúra, vagy a fogalom kritikájának egy olyan országban, mint például az Egyesült Államok, ahol a különböző multikulturális irányzatoknak durván számolva is legalább 50 éves történetük van, ahol *Paul Gorski* a multikulturalizmus konzervatívvá válásának veszélyeiről beszél (*Gorski, 2006*), vagy Magyarországon, ahol még a fogalom sem igen vette be magát a közbeszédbe, a pedagógia tudományába, a pedagógiai gondolkodásba, hogy az iskolai gyakorlatot ne is említjük? A pedagógusok multikulturális felfogását-nézeteit vizsgálva arra a belátásra kellett jutnunk, hogy a fogalom ködös (van, aki egy nemzetek feletti kultúrát ért rajta, van, aki a nemzeti ünnepeket, a többségi kultúra ismertetése mellett „esetleg” más kultúra bemutatását), idegen (= a „multikultúra” tanítása), szegényes, tagolatlan és minden konszenzust nélkülöz.

A tanárok interkulturális nézeteinek feltárásával foglalkozó kutatásunkban (lásd 1. lábjegyzet) a megkérdezett 344 tanár válaszaiból egy nagy közös állítás rajzolódik ki, aminek első fele – tudományosan nem alátámasztható – közhely: a különböző kultúrák ismerete egymás elfogadásához vezet, ennek útja pedig az integráció.² A kultúra fogalom általában annak felületét, a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb eset-

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, boreczky.agnes@gmail.com

1. Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára OTKA K-79143. Kutatásvezető: *Gordon Győri János*.

2. 33-an nem válaszoltak, a többi tanár megfogalmazásából 537 értékelhető tartalomból a kultúraismeret 93, az elfogadás 63, az integráció pedig 71.

ben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust (Heroes and Holidays Approach, *Banks*, 1989. 17.), a multikulturalizmus felfogásoknak mára már elméletileg meghaladott szintjét. A megfogalmazások egy részében a tanulók ugyan aktívak, ők azok, akik megismerkednek más „népek-, népcsoportok-kisebbségek” stb. kultúrájával, más részében azonban maguk is passzív befogadók, a kultúrák ismertetése a tanár feladata. Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint például a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, keveredése (a kulturális hibridizáció), a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig jelennek meg a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség, a xenofóbia- vagy a diszkrimináció ellenesség. Az előítélet csökkentés is csak kevesek felfogásában része a multikulturalizmusnak, és még köztük is volt olyan, aki a „felesleges” előítéletek leépítését említette. Ennek a tanulmánynak tehát az a célja, hogy a terjedelmi korlátok adta keretek közt 1) bemutassa a multikulturális pedagógia fogalmát, 2) tisztázza a különböző kultúrafelfogások, kulturális megközelítések alapfeltevéseit és segítsen a kultúra fogalmának újragondolásában, valamint 3) abban, hogy miként lehet a gyerekek családi kultúráit megismerve, azokat az intézménybe illetve a tanulási folyamatba integrálni.

Multikulturális pedagógia(ák)

A multikulturalizmusnak nagyon sok változata ismert. Az egyes országok saját történetükből eredően más különbségkonstrukciókat hoznak létre (*Grant*, 2001), így más és más az azok kezelésére kialakított ideológia és társadalmi gyakorlat is (*Grant és Portera*, 2011). Az Egyesült Államokban például mai napig erősen él a rabszolgaságig nyúló feketék és fehérek között húzódó „faji”³ válaszvonal, melynek egyik reprezentációja egy radikális multikulturális irányzat, a Critical Race Theory (kritikai fajelmélet). Képviselői szerint „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 (*Feischmidt*, 1997), vagy miként fogják fel a kultúrát és a kulturális különbségeket. Ahogyan a multikulturalizmus, a multikulturális pedagógiai irányzatok is nagyon sokfélék, némi túlzással ahány szerző és ahány iskola, annyi féle multikulturális pedagógia létezik. Mivel lehetetlen a több évtizedes irodalmat akárcsak röviden is bemutatni, néhány ismert szerző definíciójából idézek:

„A multikulturális oktatás egyszerre elképzelés, reformmozgalom és folyamat. Mint elképzelés... faji, etnikai, társadalmi, kulturális háttérüktől és nemüktől függetlenül egyenlő tanulási lehetőségeket kíván biztosítani minden tanuló számára. Mint reformmozgalom arra törekszik, hogy átalakítsa az iskolákat és a többi oktatási intézményt annak érdekében, hogy a társadalom különböző osztályaiból, nemi, faji és kulturális csoportjaiból származó tanulók számára egyenlő esélyeket (kiemelések B. Á.) biztosítsanak. A multikulturális oktatás folyamat, melynek céljai, például az esélyek egyenlősége és az iskolai teljesítmények növelése sosem fognak megvalósulni, mivel ideálok, melyek felé törekszünk, de amiket sosem fognak elérni.” (*Banks*, 1997. 3–4.)

3. Európában jó okkal nem használatos, de az Egyesült Államokban a faj a politikatudomány és a társadalomtudományok egyik alapkategóriája.

„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 cselekvést (praxis) a társadalmi változás feltételének tartja, ezekre összpontosít, miáltal támogatja a társadalmi igazságosság (kiemelések B. Á.) demokratikus alapelveit.” (Nieta, 1996. 307–308.)

Bennett (1999) definíciójában az esélyegyenlőség helyett a méltányosságot írja körül, a kulturális pluralizmust pedig más kontextusba, az adott társadalom és a világban erősödő interdependencia keretébe illeszti. Összetett – mint a jazz – vallja *Ladson-Billings* (2004), 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). *Gorski* (2006) az emancipatorikus pedagógia felé mozdul: „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.) *Gay* (2000) és *Ladson-Billings* a tanulók háttérkulturájára épülő oktatás mellett érvel, a kultúraazonos pedagógia (culturally responsive teaching) szükségességét hangsúlyozza.

Az eltérő megfogalmazásokból újra és újra kihallatszik a társadalmi igazságosság, a szabadság, az egyenlőség, az etnikai-kulturális stb. sokféleség reprezentációjának az elve. És természetesen az, hogy a multikulturalizmus reform folyamat, az iskola a társadalmi változás egyik eszköze. Az egyébként utópisztikusnak tűnő gondolat mégsem egyfajta társadalmi illúzió, inkább egy olyan jövő látomása, melynek perspektívájából visszatekintve felsejlik egy igazságosabb társadalom képe, és az arra való törekvés reálissá válik. *McDonough* viszont a másik irányból, a múltból tekint a jelenre, és a multikulturális pedagógia eddigi történetét összefoglalva szintén a politikai, társadalmi igazság gondolatához érkezik:

„A sajátos értékekhez és szokásokhoz kötődő, etnikai identitásra alapozó pedagógiától addig a pedagógiáig, mely tartózkodik az identitás olyan felfogásától, mely korlátozta és megfegyelmelte az egyént, a közös emlékekre és történelmekre épülő képzelte kollektívizmus tanításáig, a narratív konstruktivizmusig, melyben a kulturális sajátosság nem több mint egyfajta társadalmi-történeti artikuláció, a multikulturális oktatást a 70-es évek elejétől fogva – gyakran látszatra egymással ellentétes céllal – nagyon sokféle módon gyakorolták. A multikulturalizmus napjaink legtünékenyebb kérdéseit feszegeti, beleértbe a rasszizmust, a diszkriminációt, az imperializmust, a kolonializmust, és egy csomó olyan ellentmondásos politikai és oktatási kérdést, mint amilyenek a privatizáció, a pozitív diszkrimináció, az egyéni és a kollektív jogok. Mint kutatási téma, valamint oktatáspolitikai és pedagógiai vita tárgya, a multikulturalizmus helyet biztosított számos különféle, a politikai és társadalmi igazságot elősegítő program szószólójának.” (*McDonough*, 2008, 321–322.)

Multikulturalizmus, deficitpedagógia és kultúra

A deficitpedagógia a heves kritikák a kulturális paradigmaváltás ellenére a multikulturális pedagógiának is része. Az iskolai teljesítmények közti különbségeket, az alacsony szocio-ökonómiai státusú és/vagy a kisebbségi családok gyerekeinek tendenciaszerűen gyengébb iskolai eredményeit,⁴ az alulteljesítést, a lemorzsolódást a nevelésszociológusok és a pedagógusok egy része jobbra a családi háttérből eredő hátrányos helyzettel, a szociális záció és a szülői támogatás hiányából is fakadó motiválatlansággal, intézményi részről pedig a makacsul továbbélő nyílt és rejtett előítéletességgel, újabban a tanárok kulturális kompetenciájának elégtelenségével magyarázzák.

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 és a lehetséges erőforrásokra stb., és még mindig az otthon, a családi környezet hiányosságait tekinteti pedagógiai tevékenysége alapjának. Minden jó szándéka ellenére, rögzíti az alá-fölrendeltségi viszonyok hierarchiáját, 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) képviselői a hatalmi viszonyokat és az egyenlőtlenségi rendszert fenntartó strukturális és szimbolikus mechanizmusokat nem érintő multikulturalizmus legitimációs funkcióit és konzervatívizálódását látva, értelemszerűen kritikusak a deficitelméletekkel és az azok alapján kialakult státusörökítő gyakorlattal szemben.

A hiánypedagógia kultúrafelfogását a pluralizmushoz kapcsolódó kulturális különbségek elmélete követte. Később, a 90-es évektől a különbségekből adódó lehetőségek kerültek előtérbe, mára egyre gyakoribb a globalizációval összefüggő egymásrautaltságot, interdependenciát hangsúlyozó transznacionális kultúraelmélet. „A transzfiguratív multikulturális pedagógiának fel kell készíteni 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 utolsó sorban 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.

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

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
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

1. táblázat: A kulturális tényezők oktatásban betöltött szerepének különböző megközelítései Forrás: *Rueda és Stillman, 2012. 248.*

Kultúraazonos pedagógia

A hiánypedagógia híveit leszámítva mind a konzervatívnak tekintett, mind a transzformatív és a kritikai multikulturalizmus követői elengedhetetlennek tartják, hogy a tanulói kultúrák sokfélesége,⁵ multikulturális iskolák működésének egyik, de közel sem elégséges feltétele) csak azok ismeretében valósítható meg. A nyolcvanas-kilencvenes évek óta a kultúraazonos pedagógia (culturally responsive teaching),⁶ a tanulói kultúrák alapvonásai – a tanításhoz szükséges tudás (funds 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 szakadék (achievement gap), mai kifejezéssel a lehetőségek közötti szakadék (opportunity gap; *Manheim Teel-Obidah, 2008*) nem csökkenthető.

A kultúraazonos pedagógia értelmezése

A kultúraazonos pedagógia leggyakrabban használt angol fogalma, a culturally responsive teaching 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.

5. A sokféleség jelentése a különböző irányzatoknál más. Ahogyan erről már volt szó, a hagyományosabb multikulturalizmus központi kategóriája az azonosság és különbség, a kritikai multikulturalizmusé a heterogenitás.
6. A kultúraazonos pedagógia szinonimái a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia, a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás, kulturálisan releváns oktatás stb. A *Torgyik Judit* (2008) által szerkesztett *Kulturálisan érzékeny iskola* c. 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.

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. Azt írja, hogy 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. (*Banks, 1999*).

Nieto (1999) a kilencvenes évek végén már gazdag kutatási eredmények birtokában állítja, hogy amennyiben (az iskola), a tanárok megértik, értékelik és az oktatás alapjaiként kezelik a fekete diákok kultúráját, akkor a tanulók teljesítménye egyértelműen nő. De hasonló a helyzet más csoportokkal, így például a latinokkal, vagy az indiánokkal is. *Ladson Billing (1994)* szerint a kultúraazonos oktatás a tanulás valamennyi formájában a diákok kulturális referenciáit mozgósítja. *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 tiszteletéhez, 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 folyamat feltételezi a család megismerését, ami – ahogyan erről később még lesz szó – a családi rendszer, a családtörténet, és ezzel a tágabb szocializációs közeget, sőt elképzelésem szerint a család egésze által kitöltött szimbolikus tér feltárását jelenti.

A tanulói kultúrák alapvonásai – a tanításhoz szükséges tudás

A kultúraazonos oktatáshoz szükséges tanári tudás megszerzésének antropológusokkal együtt kidolgozott módszere a terepmunka, mely a funds of knowledge for teaching irányzattal került be a pedagógiai elméletbe és gyakorlatba. A módszer kimunkálói hangsúlyozzák a kultúrák élő, 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 kutatói közösséggé. Hasonlóan az előzőkhöz, a családtörténeti interjúkat és a megfigyeléseket összegezve a munkacsoport megvitatja, 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

7. Az Egyesült Államokban, azokon a területeken, ahol még jelenleg is sok indián él (például Alaska, Oklahoma, New Mexico), az iskolákban kultúraazonos tantervek vannak életben.

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 (Moll, Amanti, Nefi és Gonzalez, 1992; González, Moll és 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 szakaszaihoz kapcsolódnak (Phillion, He és 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 nagyszülők-szüllők bátorságát, akaraterjét, szorgalmát, kitartását hangsúlyozzák, ezzel erősítik tanulóikat, biztatják őket a tanulásra, bátorítják őket az egyetemi tanulmányokra. A migrációhoz szükséges kockázatvállalást, a nehézségek leküzdését felelevenítve készítik fel őket a társadalmi csoportváltással járó nehézségek vállalására és leküzdésére. A kritikai fajlemélelen belül a kisebbségi élettörténeteket a többségi narratívák dekonstrukciójának szándékával idézik fel (Ladson-Billings, 1998).

A multikulturális iskola

Milyen hát egy, az előzőekben vázolt alapelvekre, vagy azok valamilyen változatára épülő multikulturális iskola? És multikulturálisnak tekinthető-e az, amelyikben a tanulói összetétel heterogén, ahol a diákok között egyaránt találunk többségi és kisebbségi csoporthoz tartozó, hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákokat? Semmiképpen. Ahogyan a multikulturális társadalom nem azonos a multikulturalista társadalommal (előző népszerűség számos etnikai- vallási- társadalmi csoportot magába foglal ugyan, de a különbségek kezelésére asszimilációs politikát folytat, utóbbi politikája és társadalmi gyakorlata vállaltan demokratikus és multikulturális alapelveken nyugszik, mindenki számára biztosítja a részvétel és a politika alakításának a lehetőségét),⁸ a multikulturális iskola sem azonos tanulóinak összetételével. Számos olyan iskola létezik, mely tanulóinak sokfélesége ellenére pedagógiai programjában és praxisában egyáltalán nem, vagy nagyon kevésbé jeleníti meg a különböző csoport- és család kultúrákat, és ha netán reflektál is rájuk, multikulturális repertoárja az ünnepek, ételek, esetleg néhány zene és tánc bemutatásáig terjed, vagyis nem haladja meg a kulturális sokszínűség felszínes ismertetését, „ünneplését”. Más iskolák elakadnak az előítélet csökkentő- és toleranciatréningeknél, esetenként a toleranciát hirdető leereszkedő megértés gesztusainál. Az ilyen iskolák a tanulói sokféleség ellenére sem tarthatóak ténylegesen multikulturálisnak.

A multikulturalista iskolákban nyilvánvaló, hogy minden szociális világban és kultúrában van olyan érték, mely megjelenítésre érdemes, és a többiek számára is általános érvénnyel bírhat. Valóban multikulturálisak tehát azok az iskolák, ahol a gyerekek részben saját világukra ismernek. Ahol a kapcsolatok a bizalomra épülnek, és a tanárok számára kézenfekvő, hogy saját történetük és tanítványaik története nem választható szét egymástól, sőt egymást értelmezi. Tudják, hogy a történetek elmesélhetők, megoszthatók, és lehetőség van az egyes, például történeti, korszakok, fordulatok közös jelentésének kialakítására. Azok az iskolák, amelyek képesek intézményi határaikat úgy kitágítani, hogy korábban láthatatlan valóságok történeteit is láthatóvá – élhetővé –

8. A fogalom Parekh (2000) nevéhez fűződik.

megoszthatóvá teszik, ahol „felolvad” az idegenség. De legfőképpen talán azok, amelyekben nincs sem rejtett, sem nyílt diszkrimináció, vagyis amelyekben a diákok a tanulói sokféleség mellett az egyenlőség élményét kitörölhetetlenül megtapasztalják.

A családi rendszer

Egy új családfogalom

A tanulmány korábbi részeiben megnevezett multikulturális irányzatok közül a kultúraazonos pedagógia, a tanulói kultúrák alapvonásai és a narratív módszer közvetlenül is a csoport és a családi kultúra vizsgálatához fordul. A kutatási eredmények értelmezéséhez a kultúra-diskurzusok mellett a multikulturális családfogalom⁹ és a Parsons-i paradigma meghaladására volt szükség. A család szintjén a szemléletváltást az elmúlt évtizedek nemzetközi (történeti, demográfiai, szociológiai, kulturális pszichológiai) kutatásai készítették elő, megkérdőjelezték a modern társadalom alapegységének tekintett nukleáris kiscsalád elméletét.

A családelméleti irányzatok közt jelentős helyet foglalnak el azok, amelyek a családi és az együttélési formák pluralizálódására hívják fel a figyelmet, és az apából, anyából és gyerekekből álló család normatív fogalmát problematizálják. A különböző típusú családok létének tudatosítására és elfogadására, a fogalom újragondolására a hazai pedagógiában is nagy szükség lenne, mert például elvált szülők gyerekeinek lenni, „csonka család”-ban nevelődni már csak a címke révén is megkülönböztető iskolai helyzetet implikál, holott az egyszülős család nem magától értetődően jelent valóban hátrányt, csak akkor, ha nincs mögötte egy kiterjedt, segítő rokonsági-családi rendszer. Felfogásomban a család egy szövevényes kapcsolatokkal átszőtt több-és intergenerációs rendszer, mely a mindenkori történelmi-társadalmi változásokhoz alkalmazkodva maga is állandóan alakul, miközben a változásokat sajátos logikába rendezi, és hogy mint család fennmaradjon, számos értéket – szokást – nyelvi formát, történetet stb. hagyományoz. A család egyben többretegű közvetítő rendszer is, melynek egyik legfontosabb funkciója az adaptáció elősegítése. Mint intézmény, átszűri a mindenkori változásokat és saját értelmezési keretébe illeszti őket. A folyamatos alkalmazkodás során a kapcsolat a napi események, a megélt valóság és a generalizált családi világ közt több-, a külső világ és a család között pedig kétirányú. A rendszerben ugyanakkor a család napi élete, a családtagok élményei és a szimbolikus tartomány egymásra rétegződnek. Az a tér, amiben az egyes családok élete zajlott/zajlik és értelmeződik, a család mindenkori szimbolikus történeti – társadalmi tere (Boreczky, 2007). Mint minden rendszer, a család is növekszik, és az alkalmazkodás során egyre nagyobb társadalmi tér betöltésére, térnyerésre törekszik. Részben ez az expanzió adja a dinamikáját, részben pedig ez az, ami a biztonságot jelenti, egyfajta stabilitást (kisebb fokú sérülékenységet) és ellenálló képességet. Az expanzió, a tágabb család által betöltött történeti-társadalmi tér tágítása történhet „hagyományos” módon, nagyszámú utód biztosításával, de úgy is, hogy a „vegyes” házasságok,¹⁰ a földrajzi mozgás, valamint a kulturális tőke felhalmozásának révén a családtagok által bejárt-bejárható helyek és pályák száma szaporodik, és a mindezek által is reprezentált szimbolikus tér nő. Az iskoláztatással kapcsolatos elképzelések változása, majd azok megvalósítása azért is térnyeréssel jár, mert a rendszerbe bekerülő új minták gazdagítják a választási lehetőségeket. A család adaptivitását legerőteljesebben a szimbolikus csalárendszer kiterjedése és flexibilitása befolyásolja. A két tényező összefügg egymással. A tágasabb, differenciáltabb rendszer nagyobb valószínűséggel

9. A szakirodalomban a kilencvenes évekig a többségnek tekintett nukleáris rendszertől eltérő kisebbségi családokat nevezték multikulturálisnak (például a latinok vagy az ázsiaiak nagycsaládi rendszerben működő családjait).

10. Ez egyaránt jelenthet különböző társadalmi, vallási etnikai stb. csoportokhoz tartozók között kötött házasságot.

több követésre és választásra alkalmas mintát integrál, ez a családi egységek és az egyének adaptivitását növeli (Boreczky, 2012). Ezt támasztják alá két korábbi, 2001 és 2004 majd 2005 és 2009 között folytatott kutatás¹¹ eredményei is. Az első kutatás kérdőíves¹² szakaszában résztvevő 600 családra vonatkozóan a családi rendszerek és családi pályák négy alaptípusát lehetett rekonstruálni:

1. az alacsony státusú, alacsony kulturális tőkével rendelkező homogén családot, mely több generáció óta változatlan társadalmi teret foglal el,
2. a döntően alacsony státusú, de heterogén mintákat is ötvöző család két változatát: a deklasszálódó és a lassan mobilizálódó családot,¹³
3. a kulturális tőkeakkumuláció felhalmozásának fokozatos, többgenerációs módját reprezentáló lokális vagy nem lokális stratégiákat követő heterogén családot,¹⁴ valamint,
4. a magas státusú, státusmegőrző, jobbra homogén családot, melyben a társadalmi tér expanziója ma már főként a transznacionális mozgásból és a vegyes házasságokból ered.

Az 1. és 2. típusba sorolódott családok (n=121) társadalmi helye a vizsgálat által átfogott több mint száz év alatt lényegében semmit sem, vagy nagyon keveset változott. A két csoport többtől megkülönböztető jellemzője, hogy a nagyszülők – szülők – gyerekek nemzedékéből a harmadik generáció iskolai végzettsége sem haladta meg az általános iskolát, illetve a szakmunkásképzőt. A nagyobb csoportot alkotó, 1. típusba tartozó 86 (14%) családból három generációra visszamenően sem a nagyszülők-szülők, sem a testvérek, házastársak szintjén sem volt nyolc osztálynál, illetve a szakmunkásképzőnél magasabb iskola, azaz a befejezett iskolai években kifejezhető kulturális tőke volumene évtizedek óta, változatlanul nagyon alacsony.¹⁵

Ezek a családok tulajdonképpen önmagukba záródva akadályozzák-korlátozzák az újabb generációk társadalmi mozgását, helyzetváltoztatását. A kisebb, a 2. családtípus 35 családot számláló heterogénabb csoportjában a nagyszülői vagy a szülői generációban akad középiskolai felsőfokú végzettség. Ezek a tartósan deklasszálódott, vagy az olyan családok, amelyekben a kulturális tőkefelhalmozás folyamata epizodikus maradt, alig, hogy megkezdődött, el is akadt, vagy a szórványos továbbtanulást nem követte státusváltás, s így a visszarendeződés, a csalárendszer bezárulása újra és újra megtörténik.

A 86 családból 27-ben senkinek sincs nyolc általánost meghaladó iskolai végzettsége, ebből 15-ben a legfiatalabb nemzedékéből kikerült, 32 év alattiak családjáról van szó. A szakmunkás bizonyítvánnyal is rendelkező 59 családban 25 fiatal végzettsége maradt a felmenők szintjén, vagy az alatt, ami azt jelenti, hogy 40 (46,5%), az iskolai tőke szempontjából leghátrányosabb helyzetű család az utóbbi másfél évtizedben még a korábbiánál is esélytelenebbül, már a legfiatalabb korosztály esélyeit érintve örököltette át rossz helyzetét és/vagy érvényét veszített mintáit.¹⁶ A szóban forgó családok több mint fele (46=55%) lakhelye szerint is homogén csoportot képez, 41 többgenerációs falusi család (Boreczky, 2012).

A felsorolt csoportok közül az 1. csoportba tartozik, de abban sajátos helyet foglal el az asszimilálódott/asszimilálódó cigány családok jó része. Az analfabetizmustól a nyolc osztályig vagy a szakmáig terjedő családi isko-

11. A Modernitás és család c. OTKA kutatás 2001 és 2004 között folyt, A kultúraazonos pedagógiai felé c. ugyancsak OTKA által támogatott kutatás pedig 2005 és 2009 között.

12. Ez a kutatás két szakaszból állt. Az első szakaszban kérdőíves, a másodikban interjú módszerrel dolgoztunk.

13. Előzőben a továbbtanulás nem vált mintává, elakadt, utóbbiban, ha a megkérdezettek szintjén nem is, de házastársaik vagy a testvéreik szintjén elkezdődött.

14. A magasabb iskolai végzettség valamelyik generációban megjelenik, majd fokozatosan szétterjed a tágabb családban (vö. lépészetes mobilitás).

15. Azért állítom, hogy a csoport helye az elmúlt évtizedek során meglehetősen változatlan maradt, mert a 3. generáció tagjai sem haladták meg az iskolázottság adott időszakban átlagos szintjét.

16. Ilyenek például a már említett, a közelmúlt iparpolitikáját családi stratégiává alakító munkás-stratégiák.

lapálya ugyan sokkal rövidebb időbe sűrítve¹⁷ került be a családi rendszerbe, vagyis gyorsabban emelkedett az iskolázottsági szint, de leggyakrabban még jelenleg is ugyancsak a hetvenes-nyolcvanas évek vidéki munkás-stratégiái jelölik ki a családi jövőelképzelések horizontját (Boreczky, 2009). A fáziseltolódás miatt ezek sokszor még kevésbé vannak szinkronban a mai viszonyokkal. Az adaptivitást tovább nehezíti, hogy a cigány szülőknek és gyerekeiknek elképzeléseiket, vágyaikat igen gyakran diszkriminatív intézményi viszonyok közt kell megvalósítaniuk, miközben az emancipatórikus multikulturális pedagógia eszköze, a családi rendszer megismerése számtalan lehetőséget nyújthatna a pedagógusok számára, hogy a gyerekek iskolai előmenetelét, pályáját a mainál jóval hatékonyabban segítsék.

Családfák és családnarratívák a pedagógiai gyakorlatban

Többgenerációs családfák és iskolai pályák

A pedagógiai gyakorlatban ez a fajta elméleti háttér a legalább három generációs *családfák* felvétele és elemzése, illetve a *családnarratívák* révén hasznosítható.¹⁸ A többgenerációs adatokat tartalmazó családfáról sok minden leolvasható. A pedagógus a családszerkezetre és a gyerekszám alakulására vonatkozó adatokon, a házasságokon, a lakhelyeken, a foglalkozások és iskolázottság alakulásán, valamint a nemi szerepeken keresztül például képet alkothat a családi stratégiákról. Arról, hogy a családon belül áthagyományozottan milyen módon történik a társadalmi hely, a társadalmi státus megteremtése illetve megőrzése, és hogy ebben milyen szerepminták örökítődnek. Arról, hogy a családi rendszerben hol vannak fordulatok, hogy mennyire rugalmas vagy rugalmatlan, miként képes vagy képtelen az alkalmazkodáshoz szükséges új boldogulási lehetőségek integrálására, illetve milyen források állnak rendelkezésére, milyen mintákat tud mozgósítani az új helyzetekhez való alkalmazkodáshoz.

Az elmúlt évtizedek nagyon sok családban drámai fordulatot hoztak. A társadalmi változások következtében minden családnak újra kellett definiálnia a saját helyét, ami gyakran identitásvesztéssel, de legalábbis számos konfliktussal járt. Az ipari körzetek át- és leépülése például számos korábban intézményesült életstratégiát érvénytelenített, többek között a tradicionális és a falusi háttérrel rendelkező városi ipari munkásokét, és azokét a falusi családokét, amelyek tagjai korábban a helyi tsz-ben, illetve tsz-üzemben dolgoztak vagy a közeli város valamelyik ipari létesítményébe ingáztak, miközben a nagyobb család közösen a háztáji földet művelte, kertészkedett és állatokat tartott. Utóbbiak lányaikat eladónak, fodrásznak, esetleg tanárnak szánták, fiaik szakmát tanultak.

A hetvenes-nyolcvanas években értéké, a boldogulás és az érvényesülés személyes útjává, egyben identitásképző elemmé váló, a nagy társadalmi legitimáció által is erősített városi és falusi munkáslét mára elenyészett. A munkanélküliség, az alkalmi munkák, az el- vagy a falura való (vissza)költözés, esetleg a falusi önellátásra való visszaállás nehéz kérdéseket vet fel. Milyen választásokat hív életre a nyilvánvaló kényszerhelyzet? Lehetséges, hogy nagyszülői generációk egy időre elfelejtett, de a szülők által még megélt és kisgyerekkorból

17. A már említett, A kultúraazonos pedagógia felé c. kutatás egyik fontos eredménye volt, hogy a roma családok átalakulásának alapfolyamatai más időtávot fognak át, de egyébként alapvetően nem különböznek a nem roma családokban végbement változásoktól.

18. Joggal felvethető, hogy a mai körülmények között, miként van egy pedagógusnak családfák készítésére és családi interjúkra ideje és lehetősége. Már csak azért is, mert a családlátogatás az utóbbi években egyáltalán nem általános gyakorlat. Az is felhozható, hogy a tanárok nem rendelkeznek az ilyenfajta tevékenységhez szükséges szaktudással. Mindennek ellenére, ha komolyan gondolkodunk azon, hogy miként lehetne változtatni sokak esélytelenségén, komolyan fontolóra kellene vennünk ennek, az egyébként az Egyesült Államokban már bevált módszernek a bevezetését, a tanárok felkészítését, antropológusok és pszichológusok bevonását, illetve a családlátogatások visszaállítását.

ismerős vidéki szegényeinek a hangja szól vissza? Az a szegénységben fogant vágy és elképzelés, hogy ha más nem is, legalább enivaló legyen. Elég ennyi a gyerekek jövőjéhez? És mi lesz azoknak a gyerekeivel, akik az egykori panelvilág és a gyárak szűkös, de elérhetőnek megélt valóságából a kényszerű dologtalanságba kerültek? Mi lesz azokkal, akik a társadalmi tér növelésének hagyományos módját, a nagycsaládot, a tágabb családból pedig az egyre kevésbé élhető, mert egyre kevésbé releváns munkahagyományt kapják örökül, hisz a többgenerációs családi rendszer nem igen kínál számunkra több mintát és azon keresztül több választási lehetőséget? Mi lesz azokkal a gyerekekkel, akiknek valamelyik szülője külföldön dolgozik ugyan, de a kényszer szülte migrációból a negatív élményeket, a kiszolgáltatottságot és a megalázottságot hagyományozza gyerekeire? Mi lesz azokkal a gyerekekkel, akik tágabb családjá zsákutcába került? Képes-e a tanár segíteni, hogy a gyerekek életpályája jobban alakuljon, mint szüleiké, nagyszüleiké, és ha igen, hogyan?

Ezek azok a kérdések, amikkel a pedagógusok is szembesülnének, ha mintegy mikroszkopikusan betekintnének a családi rendszerbe és annak történeti dinamikájába. És ezek azok, melyek fel sem merülnek a családi rendszer ismerete nélkül. Ha azonban a ma iskolás gyerekek támogatásához mégis a család történetének alapvonala lenne a kiindulópont, a pedagógiai stratégiát annak tudatában kellene kidolgozni, hogy a család zárt vagy nyitott rendszert alkot. A tanárok tevékenysége arra irányulna, hogy a családi pályák ismeretében és azokra épülve segítenének megfogalmazni a gyerek számára kínálkozó lehetőségeket, illetve segítenének a zárványozódó vagy zárványozódott rendszerek felnyitásában, a lehetséges életpályák újragondolásában. Ahhoz, hogy az egyes családok története, a családi rendszerek működése, a bennük rejlő tartalékokkal és korlátokkal együtt világgossá váljon, a többgenerációs rendszerek struktúráját, a bennük zajló szerveződések és a változások irányát is figyelembe véve újra kell értelmezni a hátrányos helyzetet is. Talán ez lehetne az út a többgenerációs determinációk leküzdése felé. Talán így át lehetne írni a funkcionalitásukat veszített stratégiákat, és megszabadítani a legfiatalabb generációkat az átörökített mozgásképtelenségtől.

A családi narratívák

Míg a családfák a család életének tényeit rögzítik, a családi történetek többek közt a szereplőkhöz és eseményekhez kötődő érzelmeket, a rájuk rakódó viszonyulásokat, nézeteket, értékeket, az események kapcsolatát értelmező általánosításokat tartalmazzák, a mítoszok pedig inkább a család identitásáról, eredetéről, vágyairól stb. árulkodnak. A történetek „abban is segítségünkre lehetnek, hogy feltárjuk, miként segítik vagy gátolják egymás mobilitását férfiak és nők, szülők és gyerekek, (...) hogy megismerjük a fennmaradt stratégiákat, az elmulasztott lehetőségeket, az álmokat és a csalódásokat, azt, amin keresztül az egyén szakmai érvényesülése/pályája megvalósul” (Thompson, 1997. 35.). Ez utóbbi mondat közvetlen pedagógiai vonatkozású üzenet. De a tanárok számára valamennyi forrás kimeríthetetlen, mert a családi és családtörténeteken¹⁹ keresztül közvetített valóságok az elmesélt történelem átszemélyesített részletei egyfelől támpontokat nyújtanak az alkalmazkodás megélt perspektíváinak (vagy éppen jövőtlenségének), másfelől a családi világ egészének rekonstruálásához.

A családi mítoszok, narratívák, illetve a megkonstruált családtörténet mind egyéni mind osztályszinten felhasználhatók. A fontos személyek mintául szolgálhatnak, erőt adhatnak, a történetek pedig erősíthetik a tanulók identitását és motivációját, orientálhatják az iskola és a pályaválasztást, illetve a tanár számára érthetővé tesznek számos olyan tanulói reakciót, melyet korábban túlegyszerűsített vagy esetleg félreértelmezett. Közösségi szinten az iskolaérvényesítési lehetőséget, nyilvánosságot biztosíthat a különböző kultúrákban gyökerező szociális és individuális világok számára. Lehetőséget teremthet arra, hogy megszerkesztett világán belül a különböző

19. A családi történetek bármilyen kisebb történetek-epizódok lehetnek, a családtörténet viszont általában a család generalizált logikája alapján egybefűzött többgenerációs történet.

ző társadalmi és etnikai csoportok szerint is más-más családokban, más-más történetek közt felnövekvők egymás világát megismerjék, megértsék, és tovább folytassák. Ismerősebben fogalmazva alkalmat teremthet az „iskolai tudás” és a tanulók „otthonról hozott”, a múlttól ugyancsak elválaszthatatlan előzetes tudása közötti szinkronizációra, a kultúraazonos pedagógiára.

A narratíváknak azért tulajdonítok ilyen nagy jelentőséget, mert a generációk közötti kommunikációban megidézett²⁰ tér és idő szerkezetében, fordulópontjain, de a legegyszerűbb epizódokban is sajátos értékek közvetítődnek. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszok „hősök”-től és feketebárányok-tól népesek, de vannak eredet-, helyállás- és hűség-történetek, sikertörténetek, karriertörténetek, alkoholista történetek, öngyilkos történetek stb., melyek a fontos személyeken keresztül megélt valóságokkal együtt egymásba is szövődve sajátos családi valósággá és értékvilággá állnak össze.²¹ Ez utóbbi az összetartozás-tudat mellett, illetve azon keresztül az elvárásokat, és a tőrészhatárokat jelzi a felnövekvő generáció számára. A történetek tehát egyfelől kanalizálnak, másfelől határkijelölő funkciójuk van. A családi narratívá(k)ban nyíltan, gyakran azonban látenszen vagy rejtetten sokrétegű és sokszínű valóság sűrűsödik. A nagytörténelem és a személyes történelem találkozását megörökítő történetek ismeretlen világokba és viszonyokba nyújtanak betekintést, átélhetővé teszik a szenvedést, a hősiességet, ügyességet, helyállást stb.. Kitágítják a tapasztalati teret, ok-okozati viszonyokat teremtenek, továbbá új megértéssel és mintákkal gazdagítják a család szimbolikus világát. A múlt- jelen- jövő együttesében szerkesztett történetek belsővé tétele révén a legfiatalabb generációkban öntudatlanul is kialakul a történelem és a személyes lét alapidimenzióihoz (például folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függőségi helyzet-kiszolgáltatottság, reflektivitás- reflektálatlanság) való általánosabb viszony. A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból általánosított logikáját. A világ különböző pontjaira szétszóródott család tagjai (találkoznak egymással vagy sem) megszelídíthetik a távolságokat, segítve ezzel a család egyes tagjainak migrációs döntéseit. De magának a szabadságnak a tartalma is igen eltérő lehet.

A történetek fontos motívumai a folytonosság, illetve a változás. A kontinuitás képét éltető, azt hangsúlyozó családokban erősebb a hagyományörzés, nehezebben változtatnak helyet, döntéseikben nagyobb szerepet játszik a család, a család közelsége. A változás, ha erőszakos, kényszer szülte változások, családi tragédiák következménye (deklaszálódás, elszegényedés, halálesetek, betegségek) összegződhet a kiszolgáltatottság-érzés, a függőség, az alkalmazkodási kényszer keserűséggel általánosított kudarcos logikájában, de eredményezheti a túlélés képessége felett érzett büszkeséget is. A kontinuitás és a változás ugyanakkor a legtöbb családban sajátos arányban keveredik, mint ahogyan valamennyi, a történetekből átszűrődő élmény – tapasztalat – általánosítás is az adott családra jellemző variációt hoz létre. A történetek egy része olyan időkbe, és olyan világokba kalauzol, olyan valóságokat személyesít át, amelyek egyébként már csak történelemkönyvekből, irodalomból vagy képeplapokról ismerősek. Az epizódok a legkülönfélébb helyzeteket jelenítik meg: háborús lövészárkokat, hadifogságot, emigrációt, letűnt világok mindennapjait, szokásait, egykor volt foglalkozásokat, valamikori csínytevéseket, vágyakat és csalódásokat stb. Groteszkek, vagy ironikusan humorosak, drámaiak vagy szentimentálisak, poétikusak vagy „semlegesek” – mesélőik viszonyairól vallanak, azokat adják tovább. Az epizódok közül

20. Az emlékezeti idő és tér általában 3-4 nemzedéknyi (vö. kommunikatív emlékezet, *Assman*, 1999.).

21. Természetesen vannak olyan (szegény vagy szétszóródott stb. családok) esetek, amikor a családban nincs összefüggő történet. (A szakirodalomból ismert, hogy a családtörténet elterjedése a polgárosodáshoz, a családon belüli polgárosodási folyamatokhoz kötődik). De epizódok mindenütt vannak, és ha nem is alkotnak teljes valóságértelmezést, önmagukban is jelentős értékűek.

nem egy – anélkül, hogy annak szánják –, korrajzá – tantörténetté válik. A családtörténetek tehát fő és altémákban megjelenített különböző múlt- és jövőképek, értékek, szerep-reprezentációk, stb. hordozói is. A nagyobb rokonsági vagy baráti minták szerepe egyes élethelyzetekben, például nagyobb döntések előtt sokkal fontosabb, mint gondolnánk. A sokszor rejtőzködő, látenciában maradó minták mozgósíthatnak és mozgósíthatók, sőt a közvetlen szerepmintán túl eligazítanak, értékeket közvetítenek, orientálnak, megerősítenek stb.

A történetek által közvetített valóságok az ismereteken túl ugyanakkor befolyásolják az egyén választásait, magatartását, sőt személyiségének alapvonásait, kapcsolatait, viszonyulásait, így iskolai társas helyzetét, beállítódását (idegenség, kívülállás, túlalkalmazkodás-konformitás, mozgékony-ság-tehetetlenség, önállóság-önállótlan-ság, stb.) is. Közvetve vagy közvetlenül bekerülnek az iskolába, és a tanárok – ha készek erre – felfejthetik, megérthetik, milyen jelentést hordoznak.

Összegzés

Az Egyesült Államokban több évtizede intézményesült, lassan talán Magyarországon is erőre kapó multikulturális pedagógia progresszív iskolái és képviselői az iskolai eredményekben megmutatkozó és makacsul visszatérő egyenlőtlenségek csökkentésére, valamint egy méltányosabb, igazságosabb társadalom megteremtésére törekuszenek. Céljaik elérésében kulcsfontosságú szerepet tulajdonítanak a tanulói kultúrák megismerésének és annak, hogy azok az iskolai kultúrába integrálódjanak. Ez utóbbi megvalósításához mind a transzformatív- és a kritikai multikulturalizmus, mind a kultúraazonos pedagógia felfogásában alapvető feltételként fogalmazódik meg a különböző társadalmi, etnikai, vallási háttérű tanulók családi kultúrájának a feltárása, illetve az iskolai praxis és a család működésmódja közötti összhang kialakítása. A tanulmányban ismertetett – magyarországi viszonyokat tükröző reprezentatív kutatásra támaszkodó – elméleti megközelítésből a tanárok olyan gyakorlati eszközöket alakíthatnak ki, amelyekkel ugyan megfontoltan kell bánniuk, de amelyek segítségével képesek lehetnek tanulóikat segíteni, hogy az elszegényedett, gettósodott, zárványozódott, marginalizálódó stb. kultúrákból kimozdulva új utakat járjanak be, új lehetőségeket fedezzenek fel maguk és társaik számára, és amelyek nyomán gyarapodna a valóban multikulturális iskolák száma.

Szakirodalom

1. Assman, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
2. Banks, James, A. (1989): Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, Vol. 3, Issue 3, 17-19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5 (Utolsó letöltés: 2014. február 4.)
3. Banks, James, A. and McGee Banks, Cherry, A. (1997): *Multicultural Education Issues and Perspectives*. (3. ed.) Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
4. Banks, James, A. (1999): *An Introduction to Multicultural Education* (2. ed). Allyn and Bacon, Boston
5. Bennett, Christine, I. (1999): *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
6. Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Boreczky Ágnes és társai (2007): *Családok távolból és félközérből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
8. Boreczky Ágnes (szerk. 2009): *Cigányokról másképpen*. Gondolat, Budapest.

8. Boreczky Ágnes (2012): A multikulturális iskola és a család. Antropológiai és családtörténet a pedagógiai gyakorlatban. In: *Tanári Létkérdések*. Raabe, Budapest. 1–22.
9. Erickson, Frederick (1987): Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18/4. 335–356.
10. Feischmidt Margit (szerk.1997): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
11. Gay, Geneva (2000): *Culturally Responsive Teaching*. Teachers College Press, New York.
12. Gergen, Kenneth, J. and Gergen, Mary, M. (1988): Narrative and the self as relationship. In: Berkowitz, Leonard (ed.): *Advances in experimental social psychology*, 21. Academic Press, San Diego, 17–56.
13. Gergen, Kenneth J. (1991): *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Basic Books, New York.
14. Gorski, Paul, C. (2006): Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 2, 163–177.
15. González, Norma – Moll, Luis, C., and Amanti, Cathy (eds. 2005): *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Routledge, New York-London.
16. Grant, A. Carl and Lei, J. K. (eds. 2001): *Global Constructions of Multicultural Education*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahway, NJ-London.
17. Grant, A. Carl – Portera, Agostino (2011): *Intercultural and Multicultural Education*. Routledge, New York-London.
18. Ladson-Billings, Gloria (1994): *The dreamkeepers*. Jossey-Bass Publishing Co., San Francisco.
19. Ladson-Billings, Gloria (1998): Preparing Teachers for Diverse Student Populations: A Critical Race Theory Perspective. *Review of Research Education*, 24. 211–247.
20. Ladson-Billings, Gloria (2004): New Directions in Multicultural Education: Complexities, Boundaries and Critical Race Theory. In: James A. Banks és Cherry A. McGee Banks (eds.): *Handbook of Research in Multicultural Education*. Jossey-Bass Publishing Co, San Francisco, 50–65.
21. McDonough, Tim (2008): The Course of „Culture” in Muliculturalism. *Educational Theory*, Vol. 58, No. 3., 321–342.
22. McGoldrick, Monica – Gerson, Randy and Petry, Sueli (2008): *Genograms. Assessment and Intervention*. W. W. Norton, New York-London.
23. Manheim-Teel, Karen and Obidah, Jennifer, E. (eds. 2008): *Building Racial and Cultural Competence in the Classroom*. Teachers College Press, New York-London.
24. Moll, Luis, C. – Amanti, Cathy, – Neff, Deborah and Gonzalez, Norma (1992): Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, Vol 31, No. 2, 132–141.
25. Nieto, Sonia. (1996): *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2. ed.), Longman, New York.

26. Nieto, Sonia (1999): Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. In: Stephan May (ed.) *Critical Multiculturalism*. London, London, 191–215.
27. Parekh, Bhikhu (2000): *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Macmillan, London.
28. Phillion, JoAnn-He, Ming, F. and Conelly, Michael, F. (2005): *Narrative and Experience in Multicultural Education*. Sage Publications, Thousand Oaks.
29. Portes, Pedro, R. (2005): *Dismantling Educational Inequality. A Cultural –Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. Peter Lang, New York.
30. Rueda Robert and Stillman Jamy (2012): The 21st Century Teacher: A Cultural Perspective. *Journal of Teacher Education* 63 (4), 245–253.
31. Thompson, Paul (1997): Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility In: Bertaux, Daniel – Thompson, Paul (eds.) *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Clarendon Press, Oxford. 32–62.
32. Torgyik Judit (szerk. 2008): *Kulturálisan érzékeny iskola*. Educatio, Budapest.

Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata

Gordon Győri János – Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet*

Az egyre diverzebbé váló tanulói csoportok méltányos és hatékony oktatásának kulcsszereplője a tanár. Ugyanakkor a tanárok tantermi munkáját nagymértékben befolyásolják az oktatásról vallott nézeteik. Kutatásunkat megelőzően egyáltalán nem zajlott a magyarországi tanárok interkulturális nézeteire és ezeknek az osztálytermi munkára való hatását feltáró vizsgálat. E témakör megismerése érdekében egy több módszert integráló (ún. triangulációs) vizsgálatot folytattunk le budapesti tanárok körében. Elsőként egy fókuszcsoportos vizsgálat zajlott, majd egy kérdőívet vettünk fel tanárokkal, végül pedig a válaszaik alapján kulturálisan érzékenynek mutakozó tanárok óráit rögzítettük videóval, és elemeztük ezeket. Jelen tanulmányban a fókuszcsoportos vizsgálat egy részterületét ismertetjük: a tanárok interkulturális nézeteit mutatjuk be a szülőkkel való együttműködésük gyakorlatának összefüggésrendszerében. A pedagógusok értelmezésében a multikulturális nevelés lényege a tanulói másság elfogadása a bevándorló vagy kisebbségi tanulók esetén, a minőségi és eredményes oktatásra való törekvés a más kultúrájú tanulók beilleszkedése érdekében, ami a tanulók erőfeszítésén túl elsősorban értő és hatékony támogatómunkát igényel a tanártól. E munkájuk során azonban a tanárok számos nehézséget éreznek a szülőkkel való kapcsolattartás terén. A bevándorló szülők esetében a nyelvi akadályokat, a roma családok esetében a szülők elérhetetlenségét érzik a fő gátló tényezőnek. A tanárok a személyes viszonyulásmódjaik mellett iskoláiknak a tanulói diverzitásra adott ellentmondásos intézményi stratégiáiról is beszámolnak.

Kulcsszavak: tanárok nézetei, szülőkkel való együttműködés, tanulói sokféleség, interkulturális nevelés, tanári reakciók, oktatási intézményi stratégiák

A kutatás rövid bemutatása

Az eredményes és méltányos iskola egyik legfontosabb feltétele a jó tanár. Ezt a nagyon könnyen belátható feltevést a pedagógusok és az oktatáskutatók elvileg régóta tudják, de az utóbbi évtizedekben nagyhatású empirikus kutatások tudományosan is igazolták, hogy nem az számít elsősorban, például, hogy mekkora az osztálylétszám, vagy milyen a tanulói csoportbontás, hanem a döntő faktor a jól felkészült pedagógus (*Hattie, 2008*). A pedagógus a teljes személyiségével hat, amelyből a tanulási-tanítási folyamatban a kognitív jellemzők – mint például a pedagógus szakmai tudása – mellett olyan tényezők is kiemelkedően fontosak, mint a tanár tanulóiról, tanulásról és fejlesztésről meglévő elképzelései, nézetei, hitei (*Anning, 1988; Calderhead, 1987*). Különösen fontos a pedagógus szerepe a mára minden országban és kultúrában egyre diverzebbé váló tanulócsoportok eredményes és méltányos tanításában. A tanárok nézetei általában, az interkulturális oktatás lehetőségeiről speciálisan, nagy hatással vannak az osztálytermi gyakorlatokra és az osztálytermi szociális klímára (*Llurda és Lasagabaster, 2010; Cockrell et al., 1999; Ming és Kennedy, 2012*).

* Gordon Győri János habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának oktatója, az Esterházy Károly Főiskola főiskolai tanára, gyori.janos@elte.ppk.hu Németh Szilvia a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója. Cs. Czachesz Erzsébet egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán tudományos tanácsadó, az ELTE PPK-n óraadó. czachesz@gmail.com

A politikai rendszerváltás, de különösen az Európai Unióhoz való csatlakozás után a pedagógusok Magyarországon is egyre inkább szembesülnek a tanulói populáció kulturális sokféleségével (*Gordon Győri Boreczky, Cs. Czachesz, Vámos, 2011*). Amíg korábban elsősorban a nemzeti- és etnikai kisebbségek oktatása, az utóbbi időben a migráns háttérű tanulók iskolai integrációja jelentik az új kihívásokat (*Feischmidt és Nyíri, 2006*). Magyar kontextusban nagyon kevés kutatással megalapozott ismeretünk van arról, hogy milyen nézeteket vallanak a tanárok az oktatásról, illetve hogy ezek hogyan jelennek meg az osztálytermi munkájukban (*Golnhofer és Nahalka, 2001*). Kutatásunkban⁴ a tanári nézetek vizsgálatát kapcsoltuk össze osztálytermi tevékenységük vizsgálatával. Egy kérdőíves felmérés segítségével mintegy 300 tanár⁵ nézeteit tárjuk fel a tanulói sokféleségre, az interkulturális oktatásra vonatkozóan, és 41 videón rögzített tanórát elemzünk ugyanezen szempontok szerint. Jelen tanulmányban a kvantitatív kutatást megelőző és előkészítő kvalitatív vizsgálatunk egy dimenziójáról, a fókuszcsoportos interjúk eredményeiből mutatunk be néhány érdekes összefüggést.⁶

A fókuszcsoportos beszélgetések módszertani és elemzési kerete

A fókuszcsoportos beszélgetésekben 18 budapesti iskola 50 pedagógusa vett részt. 3 heterogén és 3 homogén beszélgetést szerveztünk. A heterogén fókuszcsoportos beszélgetéseken a tanárok többsége más-más oktatási intézményből került ki, a homogén csoportokat pedig egy-egy iskola tanárainak részvételével szerveztük (*Vicssek, 2006*). Budapest négy belső kerülete (6., 7., 8. és 9. kerületek) iskoláinak tanáiraival egy 8 témakörből álló forgatókönyv alapján beszélgetéseket folytattunk, hanganyagukat rögzítettük, majd legépeztük. A témakörök a következők voltak: bemutatkozás, a képviselt intézmény fő jellemzői, a kihívásokra adott intézményi- és egyéni szintű válaszok, továbbképzések, multikulturális nevelés, egy-egy tanulói csoport konkrét jellemzői és változtatási javaslatok. A leírt szövegeket Atlas.ti tartalomelemző program segítségével elemeztük. A kvalitatív elemzési technika segítségével először a tartalmi blokkok, majd a tartalmilag egymáshoz kapcsolódó blokkok összevonásával tematizációk, témacsoportok (kódcsaládok) alakultak ki. Ezek a kódcsaládok adják az elemzés vázát. A tartalomelemző program a szöveg formai sajátosságait (például az állító és tagadó mondatok arányát) is ki tudja emelni, így lehetőséget nyújthat a kimondott mondatok mögötti lehetséges rejtett tartalmak azonosítására is.

A fókuszcsoportos beszélgetésekre „semleges” helyszínen, tehát nem az iskolákban került sor. A beszélgetések résztvevői – a hazai gyakorlatnak megfelelően – az iskolák legaktívabb pedagógusai, akiket az iskolavezetés delegált. A bemutatkozáskor felvázolt életutak is erre vallanak: diplomaszerezés után többnyire másoddiploma, majd továbbképzéseken való részvétel és az intézményi projekteken való aktív részvétel a jellemző. Tehát a beszélgetések nem a heterogén tanársokaság, hanem sokkal inkább a legképzettebb, leginkább tájékozott és véleményformáló tanárok nézet-együttesét tükrözik.

Az intézményi minta viszont heterogénebb, mivel az említett négy belső kerület olyan intézményeit választottuk ki, amelyek intézményi nagyságuk, struktúrájuk és tanulói összetételük alapján is egymástól nagymértékben eltérőek (például hátránykompenzálásra fókuszáló intézmények és két tanítási nyelvű programot működtető „elitiskolák” egyaránt szerepelnek a mintában).

4. A kutatást az OTKA támogatja (K–79143 sz. projekt).

5. Budapestre reprezentatív tanármintán folytattuk a kutatást (n=344).

6. Írásunk az Országos Neveléstudományi Konferencián 2011 novemberében elhangzott előadás kibővített és szerkesztett változata.

Interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés, fogalmi értelmezések

Bár a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is viták folynak arról, hogy a multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia miben hasonló, miben különbözik egymástól, illetve mi a tartalmuk, mi a kutatásunk során a két fogalmat megközelítően azonosnak tekintettük (*Jokikko, 2005; Cs. Czachesz, 2007; Kislev, 2012*). Erre az, a kutatásunk korai szakaszaiban megtapasztalt tény – egyben kutatásunk azon fontos eredményeinek egyike – kényszerített rá, hogy, míg a tanárok a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során könnyen hívtak elő tudati tartalmakat akkor, ha multikulturális nevelésről kérdeztük őket, az interkulturalitásra való rákérdezéskor vagy megakadtak, vagy automatikusan azonosították azt a multikulturalitással. Így, bár a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tervezése során explicit kérdéseket fogalmaztunk meg az interkulturális pedagógiával, a multikulturális neveléssel kapcsolatosan egyaránt, a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések kivitelezése során – a fentiek miatt – jószerevével már csak a multikulturális nevelésre tudtunk rákérdezni. A kérdések segítségével az ezirányú tanári nézetek tartalmát kívántuk előhívni. Azt kérdeztük, hogy szerintük mit jelent a multikulturális nevelés, és milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a tanár, aki a multikulturalitás szempontjából hatékony, jó tanár.

A tanárok a multikulturális nevelést vagy az interkulturális pedagógiát mint kifejezéseket/fogalmakat keves-szer használták, de a beszélgetések során a megfelelő kontextusokban tartalmukat – alapvetően mint multikulturális pedagógiát – körülírták, értelmezésüket megkísérelték. A beszélgetések során a fókuszcsoporthoz tartozó tagjainak hozzászólásaiban a szövegek kódolása alapján megállapítható, hogy alapvetően két tartalmi elemmel jellemzik a multikulturális nevelést. Egyrészt úgy vélik, hogy egy-egy intézmény multikulturális nevelési tevékenységet végez, ha arra törekszik, hogy segítse az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. A beilleszkedés interpretációjukban nem kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie annak érdekében, a pedagógus feladata pedig az, hogy felelősséget érezve megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat.

„Éppen az, hogy meg kell tanítani, meg kell mutatni az utat ahhoz, hogy legyen a többségi társadalom tagja. És ebben van felelősségünk, csak nem kizárólagos. Az a lényeg, hogy beilleszkedjen, és hogy adjunk neki felelősséget. Érezzen felelősséget azért, hogy ő valahova szeretne tartozni, és a másik ember, vagy a másik fél is érezzen ahhoz felelősséget, hogy megadjam az utat, hogy hogyan tartozhat közénk.”

Amikor egy kisebbségi csoport vagy személy a többségi csoporthoz kapcsolódik, *Berry (1998)* modellje szerint négyféle stratégia közül követheti valamelyiket. A folyamatot akkulturációnak nevezik, amely magában foglalja a saját kultúra és a többségi társadalom iránti orientációkat. A négyféle stratégia közül annak függvényében alakul a választott, megélt stratégia, hogy a kisebbségi helyzetben lévő csoport vagy személy mennyire tartja kívánatosnak a saját és a többségi kultúra elemeinek megtartását illetve átvételét. Ha elfogadja vagy azonosul mindkét csoport értékeivel, akkor integrációról beszélhetünk. Ha egyiket sem, marginalizációról. Ha a többségi befogadói csoporttal kíván azonosulni, asszimilációról, ha csak a saját, kisebbségi csoporttal, akkor szeparációról beszélhetünk. A multikulturális nevelés és interkulturális pedagógia hagyományosan ideálisnak tekintett akkulturációs stratégiája az integráció, amikor úgy tanulja a személy és a csoport a többségi kultúrát, hogy közben az eredeti, saját kisebbségit is meg kívánja őrizni (*Banks, 1997; Gogolin és Krüger-Portraz, 2006*). Asszimilációnak tekinthető a folyamat, ha a többségi társadalomba való beilleszkedés folyamatában a kisebbségi kultúra háttérbe szorul, elfelejtődik. A multikulturális nevelés elméletei ezért hangsúlyozzák az iskolai folya-

matok kölcsönös, interaktív jellegének fontosságát, amikor is a kisebbségi és a többségi helyzetben lévő ágensek is erőfeszítéseket tesznek a beilleszkedés érdekében (*Auernheimer, 2003*).

Másrészt, a fókuszcsoporthoz beszélgetéseken megszólaló pedagógusok értelmezésében a multikulturális nevelés fő tartalmát a tanulói másság elfogadása jelenti. Ezekben a narratívákban öröndetes módon már megjelenik a kölcsönösség, vagy legalábbis az az igény, hogy a tanár maga, illetve kezdeményezésére a tanulócsoporthoz is „hozzáigazítsák” az elvárásait és a magatartásukat a multikulturális jellegű szituációhoz. De nem csupán az elfogadás igénylése, hanem a migráns gyerekek esetében az eleve pozitív előfeltételezések is kedvezően árnyalják a képet. A tanárok úgy értékelik, hogy a migráns tanulók egyfajta kulturális többlettel érkeznek a magyarországi iskolákba, amire értékként kell tekinteni.

„Én azt gondolom, hogy azt, és ezt mindig hangsúlyozom, az, hogy ő egy érték. Ő már többet tud, többet hoz, mert megismeri a magyar kultúrát, de neki van egy külön kultúrája, ami egy csúcs számunkra. Úgy gondolom, hogy a szülők maguk se tudnak olyan helyzeteket teremteni a hétköznapokban, hogy a gyerekeket ennyiféle fajta kultúrára tudják megismertetni.”

Az interkulturális kompetencia fő elemei

Milyen személyes tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a tanárok hatékonyak legyenek a multikulturális osztályokban is, vagyis melyek a tanári interkulturális kompetencia elemei? *Deardoff (2006)* kutatásai szerint az interkulturális tanári kompetencia fő elemei a hatékony kommunikáció interkulturális helyzetben, a viselkedés rugalmas alakítása az adott kulturális kontextushoz, a kulturális mintázatú viselkedés felismerésének képessége és az ahhoz való alkalmazkodás, valamint az interkulturális tanulás iránti általános nyitottság.

A fókuszbeszélgetésen résztvevő tanárok leggyakrabban az empátiát említették. Ezután az alkalmazkodni tudás, a nyitottság és a másság elfogadásának képessége azok a tulajdonságok, amelyek a legfontosabbak értelmezésük szerint ahhoz, hogy segíteni tudják a migráns tanulók iskolai és társadalmi beilleszkedését.

„Tanári attitűd feltétlenül, empátia. Az empátia, az rendkívül fontos, illetve a sokszínűség, az alkalmazkodni tudás. Nyilván mindenből egy adott szituációban. Van, aki egyikben ügyes, van, aki a másikban, azoknak lehet kezdeményező vagy főszerepet adni, esetleg csoportmunkában, minden helyzetben más-más értékek kerülnek előtérbe.”

A tanárok által említett tulajdonságok minden pedagógus számára feltétlenül fontosak és szükségesek, de nem jeleznek olyan többletet, amely egy multikulturális kontextusban, a többféle kulturális háttérrel és viselkedésrepertoárral rendelkező tanulókkal kapcsolatban speciálisan szükséges tanári képesség lehet. *Walton és munkatársai (2013)* az interkulturális oktatás nemzetközi szakirodalmának kritikai másodelemzése révén összefoglalták azokat a kulcsfaktorokat, amelyek a megalapozott és módszertanilag szigorú empirikus vizsgálatok szerint hatékonyak a multikulturális nevelésben. A közös kulturális tudás építése (többségi és kisebbségi folyamatos interakciójával) szükséges, de nem elégséges feltétel. A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek és csoportok között tartalmas személyes kapcsolatoknak is kell működniük, amelyeket támogató iskolai légkör vesz körül. A multikulturális környezetben dolgozó pedagógusok folyamatos képzése, a nekik való professzionális segítségnyújtás és támogatás, valamint az iskola vezetésének pozitív hozzáállása is előfeltételek. Feltűnő, hogy a tanári narratívákban egyáltalán nem fordul elő az a követelmény a multikulturális oktatással, az interkulturális helyzetben dolgozó pedagógussal kapcsolatban, hogy a tanítása eredményes legyen. A multikulturális oktatás céljai között, – mint általában minden oktatási formában és szinten – kiemelkedő helyet

foglal el a minőségi és eredményes oktatásra való törekvés is, illetve a tanárral szembeni ilyen elvárás is (*Ladson-Billings, 1994; Walton et al., 2013*). *Ladson-Billings (1994)* multikulturális környezetben dolgozó eredményes tanárokról végzett kutatásai alapján összefoglalta, hogy milyen feltételek mellett lehet sikeres az oktatás. Ezek: következetes, minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára, a tanulók saját kultúrájának támogatása, a tanulók szocio-kulturális háttérének a figyelembevétele és magas teljesítményelvárás.

A szülőkkel való kapcsolattartás bevett formái és nehézségei

Fókuszcsoportos beszélgetéseink során a pedagógusok nagy hangsúllyal említették, hogy az általuk végzett pedagógiai munka szempontjából milyen fontosnak tartják a szülőkkel való megfelelő kapcsolattartást. A tanárok felfogásmódja szerint pedagógiai tevékenységük nem irányulhat a tanulók individuációs folyamatainak elősegítésére a sikeres iskolai és azon keresztül a sikeres társadalmi integráció elérése érdekében, amennyiben ütközik a család értékrendjével, hanem azzal szoros összefüggésben képzelhető el. A résztvevők szavaiban a szülői háttér a gyerekek iskolai nevelését is meghatározó szerves kontextusként ábrázolódik, amelynek figyelembevétele, sőt pedagógiai fejlesztése nélkül nem képzelhető el a tanulók hatékony befolyásolása sem. A kettő tehát egységet alkot, egyik a másik feltételeként jelenik meg.

„Addig, amíg a gyökereket nem tudjuk valamilyen szinten, tehát a gyökereikre nem tudunk hatással lenni, addig sajnos a gyerekeikre sem.”

Ugyanakkor a pedagógusok saját tapasztalata az, – és számos frusztrációjuk, amelyekről beszámolnak, abból fakad –, hogy a szülők és az iskola együttműködése csak nagyon kevéssé tud kialakulni a mai iskolában, a bevándorlók és a roma/cigány tanulók esetében pedig – bár lényegesen eltérő okokból, de – kifejezetten nehezen jön létre, noha éppen náluk különösen fontos lenne a szülők és az iskola együttműködése. A szülői együttműködés hiánya azonban a pedagógusok megítélése szerint más-más tényezőkből fakad az egyik, mint a másik csoporthoz tartozó tanulók esetében, illetve más-más problémákban manifesztálódik a szülőkkel való formális, valamint a nem formális kapcsolattartási nehézségek esetében.⁷ A bevándorló szülők esetében a pedagógusok a nyelvi akadályokat látják a formális kapcsolattartásban megnyilvánuló nehézségekben meghatározónak (akárcsak az e családokból származó gyerekek iskolai teljesítményeinek problémái esetében). Meglátásuk szerint ezzel magyarázható egyes bevándorló szülők gyermekük iskolai munkáját nem kellőképpen támogató magatartása, illetve az iskolával való kapcsolatkeresés gyengesége.

„A család csak beírta a gyereket az iskolába, és akkor ott van ránk hagyva. A háttérben otthon semmi segítséget nem kap meg. Bejár az iskolába, amit tud magyar nyelvből magára szed, de ennyi.”

„Probléma, hogy a nyelvtudás hiánya miatt esetleg az a migráns tanuló hátrányos helyzetbe kerül, és nem sajátítja el azt a tudást, nem éri el azt a tudásszintet, amit esetleg a saját országában, a saját anyanyelvén megtehetne. /... / Ebben én azt a veszélyt látom, hogy esetleg az ő pályája, karrierje megszerzeni, főleg így szülői segítség nélkül.”

7. Noha a fókuszcsoportos kutatás során a legbővebb és legkidolgozottabb adathalmazt a cigány/roma tanulókra vonatkozóan nyertük – ahogy az a vizsgálatban részt vevő pedagógusok tapasztalatvilága miatt várható is volt – erről a tanulói populációról a jelen írásunkban csak érintőlegesen szólnunk, mondandónkat inkább a bevándorló tanulókkal kapcsolatos adatokra építjük. Ennek az az oka, hogy kutatásunk valódi újdonságát kevésbé a roma, mint inkább a bevándorló tanulókra vonatkozó adatok feltárásában véltük megragadni. Mindezekből következően a roma diákokról tanulmányunknak csak a jelen pontján szólnunk részletesebben, ahol a bevándorló tanulókkal, illetve családjukkal kapcsolatos tanári tapasztalatok, hiedelmek, attitűdök körvonalait különösen élesen láttatják vagy éppen ellenpontozzák a roma tanulókkal kapcsolatos, ide tartozó tanári jellemzők.

A szülők nyelvi nehézségein a gyerekek tolmácsolásban nyújtott segítsége jelenthet megoldást. Csakhogy ezt a tanárok nagyon problematikusnak látják, hiszen így a bevándorló családból származó tanuló szinte megoldhatatlanul ellentmondásos helyzetbe kerül: ő maga közvetít a saját iskolai problémáiról a tanárok és a szülei között. Az ellentmondásos helyzetben olykor deviáns viselkedésmódot választanak a gyerekek: mást fordítanak a szülőnek, mint ami a tanár részéről elhangzik.

„Róla van szó, aki nem volt egy egyszerű nevelési helyzetű fiúgyerek, merthogy nagyon eltért-e az ő családjában az értékrend, amit itt Magyarországon, meg a/z iskolánkban/ tapasztaltak, sok probléma volt. És nekem azért az az érzésem hogy, vagy az volt az érzésünk, hogy a felső tagozatra már ő tudta, hogy mit kell fordítani. És amikor eskalálódtak a problémák a felső tagozaton, akkor az ő édesapja egy eredeti tolmáccsal jött, és akkor lehetett látni az apukán, hogy nagyon jelentősen megdöbbsent a visszamenőleges információkon. Tehát, mikor elmondták, hogy ezt már mondtuk is, a gyerek lefordította, akkor kiderült, hogy azért ez nem, tehát nehézkes volt a dolog. Ott mondta is az édesapja aztán, hogy talán az elejétől kezdve ezzel a tolmáccsal kellett volna jönnie.”

Mindamellettt érdemes megjegyezni, hogy miközben a pedagógusok a saját nyelvismereti hiányukat is megemlítik, mint a szülőkkel való kommunikációs szakadék egyik okozóját, ezt az állapotot adott dologként, statikus tényként kezelik. A fókuszcsoportos beszélgetések során egyszer sem tértek ki arra, hogy mit tehetnének ők maguk az idegennyelv-tanulás terén – például az angol nyelv elsajátításával – annak érdekében, hogy képesek legyenek kommunikálni a bevándorló gyerekek szüleivel. A roma családok esetében viszont arról a tapasztalatról számolnak be a pedagógusok, hogy a szülők a kapcsolattartás formális keretei között egyszerűen elérhetetlenek, nem jelennek meg a szülői értekezleten, probléma esetén sem keresik fel a tanárokat a fogadóórán, és a legkülönfélébb – többnyire ellenőrizhetetlen vagy a tanár számára ellentmondásosnak látszó érvekkel térnek ki a családlátogatás lehetősége előtt. A kapcsolattartás informális lehetőségeinek megvalósíthatatlansága esetében a tanárok ismét csak a nyelvi hiányokat látják meghatározónak, de alkalmasint már a bevándorló szülők érdektelenségével kiegészítve. A szülői együttműködés hiánya természetesen nem hagyja hidegen a tanárokat, akik a helyzetet nemcsak személyes tapasztalatként, hanem intézményi kihívásként is megélik. Attól félnak, hogy az igazán érzékelhető kulturális másságok (a negatívan megítélt bevándorló csoportokból származó, illetve a roma gyerekek túlzott mértékű megjelenése az iskolájukban) elijeszthetik a többségi szülőket az intézménytől, akik emiatt a gyermeküket más intézményekbe viszik át.

„Elég sok olyan értelmiségi szülő van, akinek ez nagyon tetszik mindaddig, amíg valóban, tehát van egy fok, amikor azt mondja, hogy jaj, de akkor ez nem fog az én gyerekem kárára válni? Ez egy nagyon érdekes dolog, hogy a felszínen el lehet fogadni, az elvek szintjén el lehet fogadni, ha viszont megjön az együttélés, annak vannak nehézségei.”

Az iskolaelhagyás lehetőségét a tanárok fenyegetőnek érzik, és mindenképpen szeretnék elkerülni.

White flight: az iskolaváltás okai

A szakirodalomban azt a jelenséget, amikor az adott közösségben, településen vagy iskolában a fehérbőrű lakosság kisebbségbe kerül, majd elhagyja azt, white flight-nak hívják. Magyarországon ezt a fogalmat az iskolai szegregációval, az iskolaváltásokkal, az iskolák elhagyásával kapcsolatban szokták emlegetni, amikor közép- vagy felsőfokú iskolákban észlelve a roma, migráns és/vagy hátrányos helyzetű tanulók megjelenését az iskolában vagy

gyermekük osztályában, más iskolát keresnek. *Papp Z. Attila* (2011) félrevezetőnek tartja ezt a fogalmat magyar kontextusban, mert szerinte implicite egy etnikai dimenziót hoz be, miközben valójában a középosztály elkülönüléséről, „rich flight”-ről van szó. Bárminek is nevezzük, a fogalom által megjelölt folyamat lényeges szerepet játszik a magyar közoktatási rendszer erős szelektivitásában, a szegregált iskolák kialakulásában (*Havas és Liszkó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2005; L. Ritók Nóra, 2011*). Tudomásunk szerint nincsenek hazai kutatási eredményeink arról, hogy ezt a folyamatot hogyan értékeli a közoktatásban működő tanárok, saját elbeszéléseik szerint a szülői elvándorlással kapcsolatos tapasztalataik miként épülnek bele a nézetrendszerükbe, illetve hogyan hatnak tanári gyakorlatukban. A társadalmi környezethez hasonlóan az iskolai környezet is folyamatosan változik, gyakran olyan ütemben, hogy a pedagógusok munkájukban magukra hagyatottnak, eszköztelennek érzik magukat. A folyamatos és felfokozott változás az iskola minden lényeges funkcióját, szerepeit és szereplőjét érinti: nem csupán az oktatás törvényi kereteit (mint például a közoktatási törvény permanens módosítása), az oktatás társadalmilag elfogadott céljait, hanem a tanulói összetételt is. Kutatásunkban a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalmi tervezése során a kihívásokra adott intézményi és egyéni válaszok kérdései is helyet kaptak a forgatókönyvben. Megkérdeztük, hogy változott-e, és ha igen, akkor hogyan a tanulói összetétel a beszélgetésen résztvevő pedagógusok intézményeiben, illetve azt is, hogy a változásokra hogyan reagáltak.

„Aztán mindenféle lett velünk. Egyrészt tanár nénik változtak nagyon az elmúlt időszakban, míg volt 21 gyerekből 2-3, addig beilleszkedtek. A 25-ből van már 8, meg se próbálnak. És látványosan sok olyan gyerek érkezik, aki 10-11-12 évesen érkezik. 13 éves negyedik, ötödikben még mindig ott tart. Jönnek Miskolcra, ezekkel már nem tudunk mit kezdeni, és ami nagyon-nagyon nagy rossz hozadéka ennek, hogy ezzel párhuzamosan elkezdtek elvinni a gyerekeket az osztályokból, azokat, akik jól tanulnak, akiknek számít, hogy milyen osztály. És a színvonal az akaratlanul is csökken miattuk, és vele már nem tudunk mit kezdeni, ő nem fog sorba állni az énekkarban, nem fog sorba állni a néptánc szakkörben. Semmit. És azóta jelent meg, addig soha nem volt probléma, nálunk soha nem volt ilyen, hogy te kínai, te cigány. Ott álltak egymás mellett, együtt léptek fel, együtt utazott velük. Ők hozták be ezt, hogy 'mer én cigány vagyok'. Így jelent meg nálunk ez a cigányprobléma”.

A fókuszcsoporthoz tartozók résztvevői határozottan érzékelik a szülői elvándorlás problémáját. Mint a fenti idézetből is látjuk, az interjúban megszólaló tanár a szülői elvándorlását egyértelműen összekapcsolja a tanári fluktuációval és a cigány tanulók növekvő számával, illetve az ebből a létszámból fakadó intézményi teljesítményromlással és a tanulói motivációk látványos gyengülésével. De amíg a tanárok elvándorlását csak megemlíti, addig a cigánytanulók számát, létszámuk növekedését, a negatív együttjárásokat részletesen kifejti. A kérdés – mint a fókuszbeszélgetésekből kiderült – mélyen érinti, erősen foglalkoztatja a pedagógusokat. Azért is véljük így, mert például pedagógiai, oktatási szempontból szintén nagyon sok kihívást jelentő migráns tanulók létszámára vonatkozóan egyáltalán nem tudtak a kutatásban résztvevő pedagógusok ilyen pontos adatokat megadni. A beszélgetések kezdetén, a saját intézmény bemutatása során megadott migráns tanulói létszámadatokat a későbbiek során, különböző kontextusokban a tanárok többször is korrigálták. Igaz, az is kiderült, hogy a pedagógusok nem tudják pontosan, ki tekinthető migránsnak. A jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozás alapján az etnikai alapú adatgyűjtés nem megengedett, de a fókuszbeszélgetések alapján megállapítható, hogy az iskoláknak vannak belső becslései, illetve ezekben a becslésekben nagyobb a bizonyosság-érzet, mint a migráns tanulók létszámára vonatkozó becslésekben. A szülők érzékelt elvándorlása, a szülői elvárásoknak való meg nem fele-

lés érzése, az iskola tanulási eredményességének, színvonalának hanyatlása nagyon keserves tapasztalat a tanárok számára, amint ez az alábbi beszélgetésrészlet is mutatja.

„Ti megpróbáltok kimászni belőle, mi most süllyedünk bele, és fuldoklunk a nyomás alatt. Hogy vigyük, amit megszoktak tőlünk, amit szeretnénk, amit elvárnak tőlünk a szülők, a gyerekek, az iskola hírneve, és közben így jönnek. Nincs hónap, hogy ne jöjjön ...mellőli faluból és többnyire túlkoros, többször bukott gyerekek.”

A szülői elvándorlás megakadályozásának intézményi stratégiái

A fókuszbeszélgetések anyagában, ebben a vonatkozásban a fő intézményi stratégiatípus a kéttannyelvű oktatás bevezetése és a nemzetiségi oktatás befogadása, illetve az oktatási programok kínálatának bővítése. A kéttannyelvű oktatásnak magas a presztízse Magyarországon. Amíg a nyugati világban többféle funkciót, például felzárkóztatást is betölt ez az oktatási forma (*Garcia és Baker, 1995*), addig nálunk egyértelműen a jó minőségű, eredményes oktatás, bizonyos kontextusokban az elitképzés megjelenítőjévé vált. A hazai kéttannyelvű iskolák reneszánsza közvetlenül a rendszerváltás előtt, 1987-körül középiskolákban kezdődött (*Vámos és Kovács 2008*). Azóta sokféle változata és formája született, mára egyre több általános iskolának is van ilyen kínálata. *Kovács (2006)* elemzése szerint az 1996/97-es tanévben Budapesten 6, a fővároson kívül 3 olyan általános iskola működött, amelynek volt kéttannyelvű programja is. A 2002/03-as tanévre 22-re, illetve 29-re nőtt ez a szám. Az iskolák vonzerejük növelésére, a „jó házból való” tanulók megtartására illetve behívogatására is igyekeznek ilyen programokat indítani.

„Az előzőekhez kapcsolódva nálunk, mióta az angol kéttannyelvű osztály beindult, ezekben az osztályokban talán kevesebb a roma tanuló, illetve a hátrányos helyzetű roma tanuló, de olyan roma tanulók azért vannak, akik nem hátrányos helyzetűek, hanem kifejezetten olyan családból származnak, ahol nyomon követik az ő eredményeiket, támogatják, anyagilag sem hátrányos helyzetűek, esetleg értelmiségi családok, és ezekkel az égvilágon semmi probléma nincs.”

„Nagyon sajnálom, hogy csökkenő a gyereklétszám, mert most pont azzal küzdünk, hogy hozzánk megannyi gyerek akar jönni a kéttannyelvű osztályba, és nincs rá törvényes mód, hogy hogyan válogassunk, és ezért csalásra kényszerítik a szülőket, mert most például az önkormányzat azt az intézkedést hozta, hogy csak körzeti gyerekeket lehet felvenni.”

Korábbi vizsgálatunk (*Cs. Czachesz és Erdélyi, 2007*) szerint a nemzetiségi oktatás, különösen a nagy presztízsű német kisebbségi kéttannyelvű programok is nagy vonzerőt jelentenek a nem kisebbséghez tartozó szülők körében. Egyik tanár a fókuszbeszélgetést vezető kolléga kérdésére, hogy kik kerülnek a német nemzetiségi osztályba, az alábbiakat válaszolta:

„Aki szeretnének. Szerintem azt mi nem nyomozzuk, hogy milyen kapcsolatuk van a német nemzetiséggel. Aki oda jelentkezik, azt mondja, hogy szeretné megismerni ezt a programot, szeretné ilyen keretek között taníttatni a gyermekét, akkor az jelentkezik.”

Más tanárok arról számoltak be, hogy intézményük törekvése az, hogy minél színesebb legyen az oktatási/nevelési kínálatuk. Ez a diverzifikálás kiterjed a vallásos/felekezeti nevelésre, művészeti-, számítástechnikai-, sportprogramokra is.

„Amit mi tudunk kínálni, az a református oktatás hatodik, hetedik kerületnek.”

„Kiemelten fontos nálunk a sport, nálunk van vízilabda-osztály, aztán vannak olyan tantárgyak, amiből nívós foglalkozásokkal próbáljuk még plusz óraszámban oktatni a gyerekeket, így nyelvből is tudunk plusz két órában tanulni.”

Intézményi stratégiák a bevándorló, kisebbségi vagy eltérő szociális helyzetű gyermekek kezelésére

A multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia elméleti szerint egy multikulturális iskola intézményi stratégiája a következő elemeket tartalmazza (Auerheimer, 2003):

- gyerekközpontú pedagógia (élményközpontú tanulás, kritikai és kreatív gondolkodás, különböző tanulási stílusok stb.),
- multikulturális tanterv (teljesség, minden csoport, kisebbség kultúrájának megjelenítése, perspektíva-váltás, a kánonok felülvizsgálata stb.),
- multikulturális oktatási anyagok,
- segítő-támogató intézményi légkör,
- folyamatos értékelés.

Kutatásunk célja, mint korábban írtuk, a tanárok nézetrendszerének illetve ezzel kapcsolatba hozható iskolai tevékenységének feltárása, így a fókuszcsoportos beszélgetések során közvetve a résztvevő tanárok intézményeinek interkulturális stratégiái is kirajzolódtak. A beszélgetések tartalmi elemzése alapján elmondható, hogy alapvetően két elem meglétével jellemzik a tanárok a multikulturális iskolát. Egyrészt az intézményben tanuló bevándorló, kisebbségi vagy eltérő szociális helyzetű tanulók társadalmi beilleszkedésének segítése, másrészt a „mátság” elfogadása. A tanári narratívákból sok elem hiányzik, bár a „mátság” elfogadása feltétlenül a segítő-támogató intézményi légkör és a gyerekközpontú pedagógia része is lehet. A multikulturális tananyagok abban a kontextusban kerülnek elő, hogy hiányoznak, ezért nagyon nehéz az intézmények és a pedagógusok munkája. Figyelemreméltó, hogy az értékelés vagy a folyamatos értékelés egyáltalán nem, vagy csak nagyon áttételesen jelenik meg a tanárok „elmesélt” gyakorlatában, ahogyan a tanulási eredményességre való törekvést sem említik a szükséges pedagógiai kompetenciák között. Határozottan érzékelik a megszólalók, hogy az iskoláknak nincsenek kidolgozott intézményi stratégiái és működésük korántsem merít ki minden elméleti lehetőséget az eredményes interkulturális oktatáshoz, ennek az okát elsősorban a környezeti feltételekben látják. A pedagógusok egyénileg próbálkoznak megküzdeni a feladatokkal, de sem a felkészültségüket, sem pedig az intézményi-oktatáspolitikai háttérrel ehhez nem érzik elegendőnek.

„Vannak ilyen elvi síkok, mint tehetséggondozás, felzárkóztatás, interkulturális pedagógia, és van a valóság. A kettő között hagyományosan mély a szakadék.”

„A saját kultúra megtartása, és a többségi társadalomba való beilleszkedés. Ez nyilvánvaló, de ezt minden intézmény nem tudja felvállalni, annál inkább nem, mert még egy sima tehetséggondozást se tud minden intézmény felvállalni. Van olyan önkormányzati intézményünk a kerületben, ahol mindenegyes szakkört megszüntettek, mert nincs miből kifizesse az iskola, hiszen az igazgató azért kapja a prémiumát, egy előző jogszabály alapján, hogy minél kevesebb pénzből hozza ki az intézmény működését.”

Az iskolafenntartó önkormányzat esetleges ellenérdekeltségén kívül az is megjelenik a tanári narratívákban, hogy a pedagógusok – mint már szó volt róla – magukra hagyatottnak érzik magukat, nem készülnek multikulturális oktatási anyagok, az interkulturális pedagógia alkalmazásához szükséges tananyagok, oktatási segédeszközök hiányoznak.

„Voltak nálunk is ilyen mesemondó roma alapokon nyugvó mesék, történetek, diák, borzalmas nehéz volt az anyagot összeszedni hozzá, hogy az értékes egyéb munka legyen”.

A bevándorló vagy migráns tanulók oktatásával kapcsolatban a pedagógusoknak a legtöbb gondot az okozza, hogy a gyerekek nem tudnak magyarul. A magyar mint idegen nyelv vagy második nyelv tanulása és tanítása „szervezetlen”, ötletszerű.

„Valóban, egy kicsit olyan szervezetlen, mert volt nekem is olyan tanítványom, aki orosz anyanyelvű volt, és akkor néha tudtam vele korrepetáláson foglalkozni...”

„Különösen, ha belegondolunk egy magyartanár esetébe, mikor kell neki hetedikben, meg nyolcadikban mit kell tanítani magyarból, és ott van neki egy gyerek, ott ül az osztályban, aki egy szót nem ért az egészről, azzal ő mit kezdjen? De ugyanakkor bizonyítványt kell neki adni, meg vizsgáztatni valahogyan kellett, méghozzá magyarul. Ez a dolog abszolút nincs megoldva.”

Kutatási részeredmények, következtetések

Az interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés fogalma többnyire nem jelenik meg markánsan a pedagógusok narratíváiban. Ha mégis megjelenik, akkor szeparált egységként, „szigetként” tűnik fel a fókuszcsoportos beszélgetéseken résztvevő tanárok pedagógiai nézetegyüttesében.

A migráns tanulói háttér említése nem párosul konkrét szakmai megoldási javaslat, kísérlet vagy bevett gyakorlat bemutatásával. Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák. A pedagógusok nagyon eszköztelennek, „elhagyatottnak”, szakmai segítség nélkül állónak érzik magukat. Egyéni erőfeszítésekkel próbálkoznak, de ezek mögött nem állnak, nem látják, hogy állnának formális képzések, de önképzési próbálkozásoknak sincsen nyoma a beszámolókból. A szülőket a legtöbb képviselt intézmény nehezen éri el, holott a velük való együttműködést elvileg fontos célnak tekintik a tanárok. A szülők, ha nem elégedettek az iskolával, elviszik gyermekeiket másik iskolába. Ezt fenyegetésként élik meg az iskolák, erre különféle – most már intézményi – stratégiákkal válaszolnak, mint amilyen például a kétnyelvű oktatás bevezetése.

Szakirodalom

1. Anning, A. (1988): Teachers' theories about childrens' learning. In J. Calderhead (ed.): *Teachers' professional learning*. Falmer Press, London. 128-145.
2. Auernheimer, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
3. Banks, J. (1997): Multicultural education: Characteristics and goals. In: J. Banks, C. M. and Banks (eds.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon, Needham Heights. 3-31.
4. Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Segal, M. H. and Dasen, P. R. (1998): Etnikai csoportok és kisebbségek. In: Cs. Czachesz Erzsébet (szerk.): *Multikulturális nevelés*. Mozaik Kiadó, Szeged. 43-64.

5. Calderhead, J. (1987): *Exploring teachers' thinking*. Cassell, London.
6. Cockrell, K. S. – Placier, P. L. – Cockrell, D. H. and Middleton, J. N. (1999): Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351–366.
7. Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8. 3–12.
8. Cs. Czachesz Erzsébet és Erdélyi Árpád (2007): Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései. Vizsgálat német kéttannyelvű nemzetiségi iskolába járó tanulók körében. *Modern Nyelvoktatás*, XIII. 12. 3–18.
9. Deardoff, K. G. (2006): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalisation at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
10. Feischmidt Margit és Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Sik Kiadó, Budapest.
11. Garcia, O. and Baker, C. (1995): *Policy and Practice in Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
12. Gogolin, I. and Krüger-Portraz, M. (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.
13. Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
14. János Gordon Győri, Ágnes Boreczky, Erzsébet Cs. Czachesz and Ágnes Vámos (2011): Multicultural education in Hungary. In: J. A. Spithourakis, – J. Lalor, W. Berg (eds.): *Cultural diversity in the classroom. A European Comparison*. Verlag für Sozialwissenschaften und VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 29–44.
15. Hattie, J. (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. Routledge, London.
16. Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. Kutatás közben, 266.
17. Jokikko, K. (2005): Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16. 1. 69–83.
18. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, LII. 4. 317–335.
19. Kislev, E. (2012): Components of intercultural identity: towards an effective integration policy. *Intercultural Education*. 23. 3. 221–235.
20. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös Kiadó, Budapest.

21. Ladson-Billings, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass, San Francisco.
22. Llurda, E. and Lasagabaster, D. (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 327-353.
23. L. Ritók Nóra (2011): *Az egyházi iskolák és a szegregáció*. Tani-tani Online.
URL: <http://tani-tani/info> Utolsó letöltés: 2012. december 1.
24. Ming, H. T. and Kennedy, K. J. (2012): Creation of culturally responsive classrooms: Teachers' conceptualisation of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hon Kong Secondary School. *Intercultural Education*, 22. 2. 119–132.
25. Papp Z. Attila (2011): *Roma tanulók az általános iskolában*.
URL: <http://oktpolcafe.hu/0422630> Utolsó letöltés: 2012. dec. 1.
26. Vámos Ágnes és Kovács Judit (2008, szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös Kiadó, Budapest.
27. Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.
28. Walton, J., Priest, N. and Paradies, Y. (2013): Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education* 24. 3. 181–194.

Tanulmányok

Körkép

Képesítési keretrendszer – egy ajánlás

Szlamka Erzsébet*

A képesítési keretrendszer egy, az Európai Unió által javasolt oktatáspolitikai eszköz a képezések átláthatóságának és összehasonlíthatóságának biztosítására, amely a tanulási eredményekre és a társadalmi partnerek bevonására építve, alszektortól függetlenül igyekszik egymással összehasonlíthatóvá tenni az egyes tagállamokban megszerezhető képezéseket. A képezések tartalmának megmutatása és ezáltal a mobilitás elősegítése önmagában egy kommunikációs cél, van azonban a kommunikációnak egy másik aspektusa: nevezetesen, hogy az európai uniós szervek miképpen érik el a nemzeti képesítési keretrendszerek kifejlesztésére vonatkozó, nem kötelező érvényű ajánlás betartását. Jelen dolgozat szerzője azon EU-s intézkedéseket, folyamatokat elemzi és értékeli, amelyek a tagállamokat az Ajánlás betartására, végeredményben a keretrendszerek implementációjára ösztönzik.

Kulcsszavak: képesítési rendszer, képesítési keretrendszer, európai uniós oktatáspolitikai, mobilitás, egész életen át tartó tanulás

Bevezetés

Az oktatási, képesítési rendszerek átláthatóságát, valamint az egész életen át tartó tanulás szakpolitikai támogatását jelentő eszközök létrehozása és bevezetése régóta szerepel az európai politikai agendán. A kreditrendszerek, a minőségbiztosítási sztenderdekről szóló iránymutatások, a különféle tájékoztató eszközök és adatbázisok, mint például az Europass vagy a jelenleg átalakítás alatt levő Ploteus portál, a pályorientációs tanácsadás, az előzetesen szerzett tudás elismerésére vonatkozó modellek, a tanulási eredmények használata, az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszere mind az egész életen át tartó tanulás megkönnyítését szolgálják (lásd az 1. táblázat).

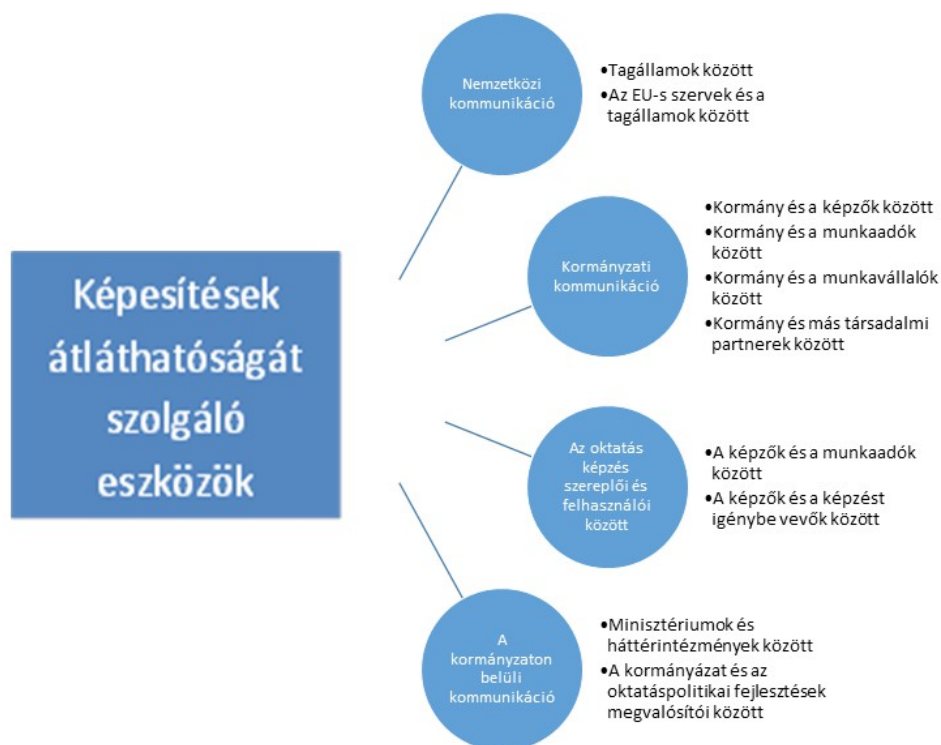
Az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközök	Példák
Tanulási eredmények használata	
Képezési keretrendszerek	Felsőoktatási képesítési keretrendszer Nemzeti képesítési keretrendszer
Tanulási és pályorientációs tanácsadás	
Minőségbiztosítási standardok	EQAVET (szakképzés) ESG (felsőoktatás)
Kreditrendszerek	ECTS (felsőoktatás) ECVET (szakképzés)
Az előzetesen szerzett tudás elismerése	
Adatbázisok	Ploteus, ESCO
Tájékoztató eszközök	Europass csomag
Tanulásszervezés	
Referenciaeszközök	Kulcskompetenciák

1. táblázat: A képezések átláthatóságát szolgáló szakpolitikai eszközök rendszere. (Forrás: a szerző saját szerkesztése.)

* Szakmai szakértő, Oktatási Hivatal, Képezési Keretrendszer, szlamka.erzsi@gmail.com, erzsebet.szlamka@oh.gov.hu

A fenti fejlesztések nagy részét elsősorban kommunikációs, az átláthatóságot és összehasonlíthatóságot szolgáló eszköznek tekinthetjük, hiszen egyik legfőbb céljuk, hogy a munkaadók, munkavállalók, diákok, tanárok – röviden az összes társadalmi érintett – számára érthetőbb legyen az egyre több képző intézményt és képesítés-fajtát felvonultató képesítési rendszer. Ahogy az 1. ábra is mutatja, az eszközökkel kapcsolatos, átláthatóságot szolgáló kommunikáció több irányban valósul meg. A tagállamokon belül egyfelől az oktatásban érintett kormányzati szervek közötti együttműködést segítheti, másfelől a kormányzat és a társadalmi partnerek közötti párbeszéd is megindulhat a mindenki számára érthető eszközök révén.

Elsőként az adott országon belüli kommunikáció kell, hogy meginduljon: ha a minisztériumok értik egymást, akkor lesz következetesebb és érthetőbb a mindenkori kormány társadalmi partnerekkel (munkaadókkal, munkavállalókkal, képzőkkel stb.) történő párbeszéde. Ennek elsődleges feltétele az egységes fogalomhasználathoz való ragaszkodás, az oktatási alszektorok (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás) közötti szakadék áthidalása, a minisztériumok és háttérintézményeik közötti kölcsönös bizalom megteremtése. Az igazi sikert az jelenti majd, ha a társadalmi partnerek maguk között is hasznát veszik a képesítések átláthatóságát szolgáló eszközöknek: ha könnyebbé válik ezek által a munkaadók és a képzők, valamint a képzők és a képzést igénybe vevők közti kommunikáció, továbbá, ha elkezdik ezeket állásinterjúk, statisztikák, munkaerő-mobilitás stb. során is alkalmazni. Ha a képesítési rendszer (a képesítések struktúrája, tartalma, egymásra épülése) érthetővé válik az országon belül, akkor válhat hiteles, valós eszközzé a képesítési keretrendszer fejlesztése, bátrabb országok esetében a képesítési rendszer (keretrendszer által történő) reformja és ennek az Európai Unió, valamint a többi tagállam felé való közvetítése. A képesítési rendszer nemzetközi átláthatóságának sikere elvezethet a tagállamok közötti kommunikáció, vagyis egymás képesítési rendszereinek megértése és az országok közötti tanuló-, valamint munkaerő-mobilitás támogatása felé.



1. ábra: A képesítések átláthatóságát szolgáló eszközök hatása. Forrás: a szerző saját szerkesztése

Jelen dolgozat íróját itt elsősorban a tagállamok érdekérvényesítése, valamint az Európai Unió és a tagállamok között lezajló viták érdeklik, amelyet a képesítési keretrendszerek kifejlesztése, bevezetése és annak nemzetközi elfogadtatása kapcsán vizsgál. Az Európai Unió szakpolitikai eszközöket kínál a tagállamok számára, amelyet azok egyetértés esetén elfogadnak, adaptálják saját nemzeti körülményeiknek megfelelően, végül implementálják. Arra keressük a választ, vajon kommunikációs szempontból mitől függ, hogy egy képesítési keretrendszer bevezetése sikeres-e; hogyan ösztönzi közös megoldásokra az Európai Bizottság a tagállamokat anélkül, hogy a harmonizálás gyanújába keveredne; mekkora hatása van a bizottsági és tagállami véleményeknek a nemzeti fejlesztésekre nézve. A keretrendszerekről szóló szakirodalom egyre bővül; angol nyelven már több könyvespolcnyi elemzés született, de a TÁMOP-fejlesztéseknek hála már magyarul is lehetőség van a képesítések keretrendszerbe foglalásáról, a tanulási eredmény alapú megközelítésről olvasni. Jelen tanulmány szerzőjét ezúttal kevésbé a keretrendszer-fejlesztés mögött megbújó innováció érdekli, inkább az európai uniós adminisztráció és a tagállamok egyeztetései, ennek eredményei és visszacsatolásai, az eszközök, amelyekkel az Unió a tagállamokra e témában hat.

Az Európai Képesítési Keretrendszer

Az Európai Képesítési Keretrendszer célja, hogy európai szinten összehasonlíthatóvá, az egyének, az oktatási és képző intézmények, valamint a munkaadók számára átláthatóvá tegye az egyes országokban különböző formában megszerezhető képesítések tartalmát a tanulási folyamat eredményeképpen elsajátított tudás, készségek, kompetenciák alapján. Az Európai Képesítési Keretrendszer 8 szintet tartalmaz, és a tagországok maguk döntenek el, hogy saját, hazai keretrendszerük hány szintre épül, amelyeket aztán bizonyos kritériumok alapján meg kell feleltetni az európai keretrendszernek.

A keretrendszer egyik sarokköve és jelentős pedagógiai újítása a tanulási eredmények alapul vétele. Országos szinten az oktatási, képzési rendszer szereplői és „felhasználói” (tanuló egyének, vállalkozások) számára átláthatóvá válik a képzettségek, képesítési szintek egymásra épülésének rendszere, a képesítések révén megszerzett tudás (ismeret, készség, attitűd) szintje és annak munkaerő-piaci „értéke”. Az átválthatóbb és átjárhatóbb képzési és tanulási utak ösztönzik az egész életen át tartó tanulást, valamint az oktatási, képzési intézményrendszerek együttműködését. A képesítési rendszer elmozdul afelé az Európában dominánssá váló szemlélet felé, amely nem a képzési program során tanított tartalmak leírása, hanem a tanulási folyamat eredményei alapján közelít a képesítésekhez. Európai síkon a nemzeti képesítési keretrendszereknek az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolása révén érdemlegesen javul az egyes országok oktatási, képzési rendszereinek összehasonlíthatósága, a rendszerek közötti átjárhatóság, erősödik a képesítések átválthatósága, javulnak a munkaerő nemzetközi mobilitásának feltételei. Egy nemzeti keretrendszer létrehozása nemzetközi szinten jelentős mértékben előmozdítja az adott tagállam oktatási, képzési rendszerének, valamint képesítéseinek nemzetközi elfogadottságát; a továbbiakban ez teszi lehetővé a nemzetközi szintű oktatási együttműködések, és ezáltal a lépéstartást a nemzetközi oktatáspolitikai fejlődéssel. Világszerte több mint 142 ország dolgozik saját képesítési keretrendszer létrehozásán (ETF 2013), és sok ilyen nemzeti keretrendszer legalább egy transznacionális keretrendszer része: így például a Magyar Képesítési Keretrendszer az Európai Képesítési Keretrendszernek képezi majd részét.

„Az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozása 2004-ben kezdődött a tagállamoknak, a társadalmi partnereknek és más érintett feleknek arra a kérésére, mely a képesítések átláthatóságának javítására szolgáló közös referencia kialakítására vonatkozott. A Bizottság az EKKR Szakértői Csoport támogatásával tervet készített,

amely nyolcszintű, tanulási eredményeken nyugvó keretrendszert javasolt a képezések átláthatóságának és átválthatóságának a megkönnyítése, valamint az egész életen át tartó tanulás támogatása érdekében. A Bizottság ezt a tervet 2005 második felében bocsátotta Európa-szerte konzultációra. A konzultáció során érkezett visszajelzések azt mutatták, hogy Európában az érintettek széles körben támogatják a Bizottság javaslatát. Ugyanakkor számos pontosítást és egyszerűsítést is kértek. Válaszul a Bizottság – a 32 érintett országban dolgozó szakértők, valamint az európai társadalmi partnerek véleményére támaszkodva – módosította a javaslatot. Ezután a Bizottság a módosított szöveget elfogadta javaslatként 2006. szeptember 6-án. Az Európai Parlament és a Tanács 2007-ben sikeres tárgyalást folytatott a javaslatról, amelynek nyomán 2008 februárjában az EKKR-t hivatalosan elfogadták” (Európai Bizottság 2009. 3.). A keretrendszer kifejlesztésének háttéréből látszik: a tagállamokat bevonták a folyamatba, megalapozva ezzel a dokumentum elfogadását.

Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról szóló ajánlást az Európai Parlament és Tanács adta ki, és hivatalosan 2008 áprilisában lépett hatályba (Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása, 2008. április 23.). Az ajánlás 2010-et tűzi ki határidőnek, amikor a résztvevő országoknak el kell készülniük nemzeti képezési rendszereik EKKR-hez történő viszonyításával, 2012-ig pedig az országoknak gondoskodniuk kell arról, hogy az egyes képezésekről kibocsátott bizonyítványok utalást tartalmazzanak az EKKR megfelelő szintjére. A dokumentum szerint tehát 2013 januárjától minden, az uniós tagállamokban kiadott új bizonyítványnak és oklevélnek hivatkozást kell tartalmaznia arról, hogy a képezés mely szintnek felel meg. Az ajánlást az Európai Parlament valamennyi magyar képviselője megszavazta.

Tekintve, hogy a tagállami reakciókat, a határidők betartását és a későbbi kommunikációt jelentősen meghatározza, először az ajánlás fogalmát szükséges tisztázni. „A közösségi jogban az ajánlás olyan jogi aktus, amely a címzettjeit egy meghatározott módon való eljárásra ösztönzi, anélkül, hogy az kötelező lenne. Az ajánlás lehetővé teszi a Bizottság (vagy a Tanács) számára a tagállamok, vagy meghatározott esetekben az Unió polgárai számára nem kötelező szabályok megállapítását” (Európai Bizottság 2009. 3.). Fontos azonban, hogy nem kötelező érvénye ellenére a közösségi jogban eljáró nemzeti bíróságoknak figyelembe kell venniük az ajánlások tartalmát. Összefoglalva tehát: az ajánlás lehetővé teszi a tagállamok, intézmények számára álláspontjuk közlését, és azt, hogy intézkedési stratégiára tegyenek javaslatot, anélkül, hogy az ajánlás címzettjeire bármilyen jogi kötelezettséget rónának.

A határidők mellett fontos azt is megjegyezni, hogy az EU-nak nemcsak időbeli, hanem minőségi kritériumai is vannak a képezések besorolására, valamint a nemzeti keretrendszerek Európaival való megfeleltetésére vonatkozóan. Az alábbi, keretes írásban olvasható 10 kritériumot az Európai Képezési Keretrendszer Tanácsadó Testülete dolgozta ki.

1. Az illetékes hatóságok világosan meghatározták és közzétették a viszonyítási folyamatban érintett valamennyi nemzeti szerv, köztük a nemzeti koordinációs pont, felelősségi körét és/vagy jogi hatáskörét.
2. Világos és bizonyítható kapcsolat van a nemzeti képesítési keretben vagy rendszerben szereplő képesítési szintek és az Európai Képesítési Keretrendszer szintleírásai között.
3. A nemzeti képesítési keret vagy rendszer és a benne szereplő képesítési szintek a tanulási eredmények alapelvén és célkitűzésein alapulnak, továbbá kapcsolódnak a nem formális és informális tanulás elismerési eljárásaihoz, valamint ahol az létezik, a kreditrendszerekhez.
4. A képesítéseknek a nemzeti képesítési keretrendszerbe történő beillesztésére és a nemzeti képesítési rendszerben elfoglalt helyének leírására irányuló eljárásmodok átláthatók.
5. Az oktatásra és képzésre vonatkozó nemzeti minőségbiztosítási rendszer(ek) hivatkozik/hivatkoznak a nemzeti képesítési keretre vagy rendszerre, és összhangban vannak a vonatkozó európai alapelvekkel és irányelvekkel (az ajánlás 3. mellékletében foglaltak szerint).
6. A viszonyítási eljárás magában foglalja az illetékes minőségbiztosítási testületek kifejezett egyetértését.
7. A viszonyítási eljárásba nemzetközi szakértőket is be kell vonni.
8. Az illetékes nemzeti hatóságnak vagy hatóságoknak tanúsítaniuk kell a nemzeti képesítési kereteknek vagy rendszereknek az EKKR-hez történő viszonyítását. Az illetékes nemzeti hatóságoknak, köztük a nemzeti koordinációs pontnak átfogó jelentést kell közzétenniük, amely részletezi a viszonyítási folyamatot és az eredményeket alátámasztó bizonyítékokat. A jelentésben egyenként ki kell térni minden egyes kritériumra.
9. A hivatalos EKKR-platformnak nyilvános listát kell vezetnie azokról a tagállamokról, amelyek megerősítették, hogy befejezték a viszonyítási eljárást, valamint tartalmaznia kell a kész viszonyítási jelentésekre mutató linkeket is.
10. A viszonyítási eljárást követően és az ajánlásban meghatározott időkeretekhez igazodva, minden, az illetékes hatóságok által kiadott új bizonyítvány, oklevél és Europass dokumentum – a nemzeti képesítési rendszereken keresztül – egyértelmű hivatkozást tartalmaz az Európai Képesítési Keretrendszer megfelelő szintjére.

1. keretes írás. A megfeleltetés 10 kritériuma: Európai Bizottság – Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF

Tekintve, hogy bár az Európai Unió nemzeti oktatáspolitikára gyakorolt hatása folyamatosan növekedett az idők során,¹ most is mindig hangsúlyozni szükséges, hogy az oktatási és képesítési rendszerek harmonizációjára nem törekednek, az *Ajánlás* szövegébe az alábbi két pont is bekerült:

- Ez az ajánlás nem helyettesíti vagy határozza meg a nemzeti képesítési rendszereket és/vagy képesítéseket. Az Európai Képesítési Keretrendszer nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így egy bizonyos képesítést a megfelelő nemzeti képesítési rendszereken keresztül kell az Európai Képesítési Keretrendszer megfelelő szintjére vonatkoztatni.
- Tekintettel nem kötelező jellegére, ez az ajánlás megfelel a szubszidiaritás elvének, mivel az átláthatóság növelése, valamint a mobilitás és az egész életen át tartó tanulás előmozdítása révén támogatja és kiegészíti a tagállamok intézkedéseit. Az ajánlást a nemzeti joggal és gyakorlattal összhangban kell végrehajtani (*Európai Bizottság 2009. 7.*).

Az átláthatóvá tétel és a harmonizálás közötti határok azonban néhol elmosódní látszanak: Bukarestben megegyeztek az oktatásért felelős miniszterek, hogy a felsőoktatásba belépést jelentő érettségi bizonyítványo-

1. A folyamatról bővebben lásd: Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

kat egységesen az Európai Képesítési Keretrendszer 4. szintjére sorolják a bolognai folyamatban részt vevő államok (*Bucharest Communiqué*, 2012). Emellett az 1997-ben aláírt, Magyarországon 2001-ben kihirdetett Lisszaboni Elismerési Egyezmény kiegészítéseként a 2013 júniusában jóváhagyott szöveg szerint az egyik tagállamban EKKR 6, 7, 8. szinten elfogadott képezést a többi tagállam is azonos EKKR szintű képezésként kell, hogy elismerje (*Subdiary Text to the Convention*).

A megfeleltetési eljárások nyomon követése

A fenti bevezetésből látható, hogy a képesítési keretrendszer alapvetően egy szakpolitikai eszköz, amely a képesítési rendszerek átláthatóságát, a társadalmi partnerek és más országok polgárai, munkaadói, munkavállalói, diákjai számára való jobb érthetőséget teszi lehetővé. Jelen tanulmány szerzője a keretrendszerek egy eddig kevésbé vizsgált aspektusát elemzi: a különböző európai uniós szervezetek (Európai Bizottság, Európai Tanács, Cedefop, Európai Képzési Alapítvány) annak érdekében végzett tevékenységét, kommunikációját és intézkedéseit, hogy a tagállamok tényleg megvalósítsák, amit 2005-ben megígértek:

- Hogyan motiválják a tagállamokat, hogy egy nem kötelező érvényű ajánlást betartsanak határidők és minőség tekintetében egyaránt?
- Hogyan biztosítják az *1. keretes írásban* olvasható kritériumok betartását?
- Miképpen tudja jelezni a Bizottság vagy a többi tagállam, ha egyik vagy másik megfeleltetési jelentéssel nem elégedett, a kritikák alapján jellemzően javítanak-e a tagállamok saját megfeleltetési jelentésükön?

A nem kötelező jellegű ajánlás betartatásának alapfeltétele, hogy a tagállamok csatlakozzanak a kezdeményezéshez, vagyis az adott ország azonosuljon az Unió szakmapolitikai elképzeléseivel (Magyarország csatlakozott: az összes európai parlamenti képviselője megszavazta a dokumentum elfogadását). Ha már csatlakoztak a tagállamok, akkor az unió beszámoltatási módszerei is jelentősen hozzájárulnak az önként résztvevők motiválásához az informálisan „*naming and shaming*”-nek, vagyis *megnevezés és megszégyenítés*-nek nevezett értékeléssel. Ez többféleképpen nyilvánul meg: egyrészt a folyamat megvalósítását nyomon követő testület, jelen esetben az EKKR Tanácsadó Testületének ülésén, általában az első vagy második napirendi pontban elmondja az Európai Bizottság képviselője, mely tagállamok végezték már el a feladatot, melyek a soron következők, s melyek azok, amelyek csak a távoli jövőt jelölik meg teljesítési dátumként. Ez a motivációnak talán legközvetlenebb módja.

Az Európai Bizottság másik eszköze az ún. *Open Method of Coordination (OMC)*, vagyis a nyitott koordinációs módszer,² amely a tagállamok közötti kommunikáció fejlesztésére, a legjobb gyakorlatok elterjesztésére és ezzel a kölcsönös tanulás elősegítésére szolgál. A nyitott koordinációs módszert az Unió az olyan, nehezebben irányítható területeken alkalmazza, amelyeknél a kemény szabályozás nem vezetne eredményre. Ebben a kormányközi együttműködést jelentő módszerben a tagállamoknak és Európai Tanácsnak van kulcsszerepe oly módon, hogy a folyamat elvezethet a politikák harmonizációjához is. Az OMC egyik eleme a társaktól való tanulást (peer learning activity, PLA) középpontba helyező szemináriumok révén terjeszti a jó gyakorlatokat. A képesítési keretrendszerek kapcsán is rengeteg PLA-t rendeztek: az utóbbi időben Västerås-ban például a nemzetközi képezések besorolásáról, Párizsban az 5. szintre sorolható képezésekről beszélgettek a résztvevők. Az esemény házigazdája jellemzően olyan tagállam, amelynek van mondanivalója a témáról, de értelemszerűen fel-

2. Jelen tanulmánynak nem célja a nyitott koordinációs módszer mibenlétének részletes kifejtése, azonban a témáról már rendkívül bő szakirodalom áll rendelkezésre, lásd például: Halász, 2003.

kérnek más országokat is jó példáik bemutatására. A PLA-k témáit az EKKR Tanácsadó Testületén belül tervezik és vitatják meg, majd a lebonyolítás után értékelik az eredményeket.

Szintén a tagállamok ösztönzésére szolgál, hogy a Cedefop minden évben készít egy helyzetértékelő dokumentumot, amelyhez a tagállamoktól kéri az információkat a képesítési keretrendszerük jellegéről, fejlesztésének, implementációjának állapotáról (Cedefop, 2012). Hasonló, ám más célból készült értékelő kötet jelent 2012-ben az Európai Parlament Kulturális és Oktatási Bizottsága számára *Az európai képesítési keretrendszer végrehajtásának állása (State of Play of the European Qualifications Framework Implementation, Európai Parlament, 2012)* címmel. E kötet kevésbé a tagállamok eredményeit, mint inkább az uniós szinten jelentkező kihívásokat taglalja:

- hiányolja az EKKR, *Európa 2020*, valamint az *Oktatás és képzés 2020* közötti látható, egyértelmű kapcsolatot,
- bizonyos (elsősorban a foglalkoztatásért és a belső piacért) főigazgatóságok bevonását sürgeti,
- felhívja a figyelmet a tagállamok között már az Ajánlás elfogadásakor fennállt különbségre és ennek következményeire,
- rámutat a határidők betartása körül adódó nehézségekre és annak okaira,
- kiemeli a társadalmi partnerekkel való együttműködés szükségességét és időigényességét (néhol érdeklődésük hiányát).

A kihívásokra adandó válaszként ajánlásokat fogalmaz meg először az Európai Parlament, az Európai Bizottság és más európai szintű intézmények számára, majd az EKKR Tanácsadó Testülete és a tagállamok, végül a tagállamok és a tagállami érdekelt felek (társadalmi partnerek) számára. Mivel az ajánlások viszonylag általánosak maradtak, az EKKR-folyamat sikerét azonban kiemelték, a Tanácsadó Testület ezt bemutató ülésén több delegált részéről érte kritika a kutatást.

A fentieknél is nagyobb jelentőséget szánnak egy most készülő helyzetértékelésnek, amelyet az EKKR-ról szóló ajánlás írt elő: 2013 áprilisáig az Európai Bizottságnak jelentést kell tennie az Európai Parlament számára, amelyben beszámol az Európai Képesítési Keretrendszer és a nemzeti keretrendszerek bevezetésének jelenlegi állapotáról, nehézségeiről, eddigi és várható hatásairól. E jelentés alapját egy-egy országról szóló esettanulmány, interjúk (az EKKR Tanácsadó Testületének tagjaival, a Nemzeti Koordinációs Pontokkal, valamint társadalmi partnerekkel), továbbá a társadalmi partnerekkel készített online kérdőívek (*Európai Bizottság, 2012*) képezik.³ A kritikusabb tagállami képviselők ebben az esetben is kétségüket fejezték ki a valós kihívások kiderítése kapcsán: a felmérés készítői ugyanis nagyrészt olyanokkal érintkeztek, akik ismerik a keretrendszert, így kevésbé derült ki, a kérdésekre adott válaszok vajon az átlag tájékozottságot tükrözik az adott országban, vagy valójában kevésbé elterjedtek még az EKKR bevezetéséhez szükséges koncepciók, fogalmak.

A fent említett, magyarul „*megnevezés és megszügyenyítés*”-ként aposztrofálható módszernél is súlyosabb következményekkel jár két egyéb tényező. Az egyik az, hogy a képesítési keretrendszer bevezetése az Európai Szociális Alapból 2014–2020 között nyújtható támogatások *ex ante* feltételei között szerepel, vagyis – hazai vonatkozásban – ezt azt jelenti, hogy 2014-ig mindenképpen be kell vezetni a Magyar Képesítési Keretrendszert. A másik egy összetett és sokak számára nehezen átlátható folyamat: az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközök evolúciója (lásd az első ábrát). Ezek ugyanis olyannyira egymásra épülnek, hogy amennyiben egy eszköz kimarad, nehéz csatlakozni egy másikhoz. Konkrét példával élve: ha a tanulási eredmények alap-

3. A jelentés e tanulmány lezárása után jelent meg, ezért elemzésére már nem nyílt lehetőség, azonban a REPORT FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL címmel feltüntetjük a tanulmány végén szereplő irodalomjegyzékben.

ján történő leírások hiánya miatt egy tagállam nem tud hiteles keretrendszert fejleszteni, nagy valószínűséggel az európai készségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszeréhez, az ESCO-hoz⁴ sem fog tudni csatlakozni, továbbá képesítései nem fognak megjelenni egy közös európai adatbázisban. Mindez pedig már komoly versenyhátrányt jelenthet az oktatás területén.

A szakpolitikai elvek támogatásának biztosítása mellett érdemes megnézni, vajon a konkrét megvalósítást hogyan ellenőrzi az Európai Bizottság (a többi európai szervezettel, elsősorban a Cedefop-pal és az Európai Tanáccsal karöltve). A feltett kérdések bonyolultságát jelzi, hogy a képesítések besorolásáról, továbbá a nemzeti keretrendszer európaival való megfeleltetéséről szóló jelentés nem pusztán egy oktatási, képesítési rendszert leíró dokumentum. A megfeleltetés lényege maga a folyamat, ahogy az adott ország bevonja társadalmi partnereit, észreveszi, ha képesítési rendszerében hiányosságok vannak (például egy-egy szakmának nincs minden szinten képesítése annak ellenére, hogy szükség lenne rá, vagy épp ellenkezőleg: túl sok, összekeverhető képzés van forgalomban). Mindez azt jelenti, hogy amennyiben a megfeleltetésről szóló dokumentumot kritika éri, sokszor nehéz ténylegesen „kijavítani” a vitatott részt, hiszen ha magát a folyamatot, a bevont partnerek számát, a hitelességet, az elfogadottságot, a rendszert éri kritika, akkor azt nem lehet egy tollvonással áthúzni, mint egy elgépelést vagy egy nem elég egyértelmű megfogalmazást.

A fent leírt nehézség ellenére van értelme és haszna a kritikáknak: a képesítési keretrendszerek megfeleltetése és főleg a képesítések besorolása egy olyan dinamikus folyamat, amely nem zárul le a megfeleltetési jelentés Európai Bizottsághoz történő benyújtásával. *Mike Coles* megfogalmazása szerint a megfeleltetés „*snapshot in time*”, vagyis egy véget nem érő, folyamatos aktualizálást igénylő folyamat pillanatképe, így az a tagállam, amelynek megfeleltetését véleményezik, a további folyamatokhoz, a beszámoló következő kiadásához mindenképpen fel tudja használni a visszajelzéseket. Nem beszélve azon tagállamokról, amelyek még nem estek túl a megfeleltetésen.

A 10 kritériumnak való megfelelést bizonyító dokumentumot minden országnak el kell készítenie, és hozzáférhetővé kell tennie. Ez az országonként jellemzően 100–150 oldalas dokumentum az oktatási-képesítési rendszer leírásával kezdődik, majd – szemantikai és tartalmi elemzés alapján – bemutatja, hogyan feleltették meg a nemzeti képesítési keretrendszer szintjeit az európaival, illetve miképpen sorolták be képesítéseiket a keretrendszerük szintjeire. Elvben ez utóbbi is pontos módszertani leírást kívánna, gyakorlatilag azonban kevés ország mutatta be ennyire részletesen saját folyamatát.

A nemzeti képesítési keretrendszerek kifejlesztését, a megfeleltetési folyamat lebonyolítását, majd a többi tagállam számára történő bemutatását több szerv támogatja. A nemzeti szintű fejlesztéseket operatív, praktikus szinten az ún. Nemzeti Koordinációs Pontok segítik; minden tagállam kijelölt egy képviselőt, aki részt vesz az évi kétszer, a felsőoktatási keretrendszer képviselőivel együtt megrendezett találkozókra, megvitatja a kihívásokat, információt szolgáltat hazája keretrendszeréről stb. Emellett az Európai Bizottság elnöklésével létrehozták az EKKR Tanácsadó Testületét, amely egy szakpolitikai szintű javaslattevő, véleményező fórum. Ebben minden tagállam és tagjelölt képviselteti magát; az Európai Bizottság mellett jelen van az Európai Tanács, a Cedefop és az Európai Képzési Alapítvány; továbbá bizonyos társadalmi szervezetek is kaptak meghívást az ülésekre. A Tanácsadó Testület dolgozta ki a megfeleltetési folyamat kritériumait, hozzászól bizonyos, kapcsolódó európai fejlesztésekhez (legutóbb a nem-formális és informális úton szerzett tudás elismerése kapcsán kapott feladatot), és jelenleg, 2013–14-ben megvitatja, véleményezi a tagállamok megfeleltetési jelentéseit. Az eddigi tapasztala-

4. Bővebben lásd: *Szlamka Erzsébet* (2013): Kommunikáció az oktatás és a munka világa között – Az európaikészségek, kompetenciák, minősítések, foglalkozások osztályozási rendszere (ESCO). In: *Üzenet a palackban. Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Tempus Közalapítvány.

tok alapján országonként kétszer kerül sor előadásra: először a terveket, előrehaladást mutatják be, amikor előzetes tanácsokat kaphatnak az ülés résztvevőitől, másodsor pedig már az előzetesen beküldött, végleges dokumentumot bemutató előadásra kerül sor. A tagállam az ülés előtt egy hónappal küldi el a megfeleltetési beszámolót, amelyre önként jelentkező tagok írhatnak véleményt, küldhetnek az előadást orientáló kérdéseket, valamint az előadást követően a Cedefop és az Európai Tanács is kifejti álláspontját. Ezt a tagállami vita követi. 2014. februárig 22 tagállam (EQF AG21-2) és egy tagjelölt ország esett át a megfeleltetési folyamaton, illetve annak bemutatásán: Ausztria, Belgium vallon és francia közössége, Bulgária, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság, Észtország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Málta, Németország, Portugália, Szlovénia.

A megfeleltetési folyamat Tanácsadó Testület előtt történő bemutatásának eljárása folyamatosan alakult ki: a 10 korábban említett kritériumot leszámítva nem volt előírás a megfeleltetés bemutatására, ahogy a véleményezésre sem. Az előzetes véleményezés az előadások lerövidítése és célszerűsítése, vagyis a tisztázatlan részekre való fókuszálás céljából történt. A Cedefop hivatalos, írásos véleményébe most már belefoglalja a tagállami hozzászólásokat is, amelyek azonban a nagy nyilvánosság számára nem hozzáférhetőek. Sőt az sem törvényszerű, hogy az ülés minden résztvevője megkapja a tagállamok véleményét – ez pusztán azon múlik, hogy írója az érintettnek és az Európai Bizottságnak küldi csak írását vagy a Testület minden tagjának. A 2. táblázatban bemutatott, rendelkezésre álló dokumentumok rendkívül hasznos információforrásul szolgálnak arról, hogy jellemzően milyen szempontok alapján véleményezik a Cedefop, az Európai Tanács és a tagállamok képviselői a megfeleltetési beszámolókat.

A megfeleltetési jelentések tagállami reakcióit elemezve megállapítható, hogy a korábban említett 10 kritériumból kiindulva, azokat tovább részletezve, elsősorban az alábbi szempontok mentén vizsgálják a dokumentumokat:

- Strukturáltság, átláthatóság
- Tanulási eredmény-alapú megközelítés biztosítása az összes oktatási alrendszerben
- Szintezés
- A leíró jellemzők (deskriptorok) száma, egyértelműsége, következetessége
- Az előzetesen szerzett tudás elismerésének beépítése
- A szektorok közötti összhang, egymásra épülés
- A társadalmi partnerek bevonása a megfeleltetési folyamatba
- Az érintettek szerepének, hatáskörének tisztázottsága

	A megfeleltetési jelentést benyújtó ország (a beszámoló benyújtása)	Vélemény – EU	Vélemény – tagállamok
1	Ausztria	Cedefop és Európai Tanács	Finnország Törökország
2	Belgium – francia közösség	[2]	[2]
3	Belgium – vallon közösség	Cedefop és Európai Tanács	[2]
4	Bulgária (2013)	[2]	[2]
5	Csehország (2011)	Cedefop és Európai Tanács	Magyarország
6	Dánia (2011)	Cedefop és Európai Tanács	Belgium – flamandok
7	Egyesült Királyság	[1]	[1]
8	Észtország	Cedefop és Európai Tanács	[2]
9	Franciaország (2010)	[1]	[1]
10	Görögország (2014)	[2]	Horvátország
11	Hollandia	Cedefop és Európai Tanács	Magyarország
12	Horvátország	Cedefop és Európai Tanács	Szlovénia Görögország Belgium – flamandok Magyarország
13	Írország	[1]	[1]
14	Izland	Cedefop és Európai Tanács	[2]
15	Lengyelország	Cedefop és Európai Tanács	[2]
16	Lettország	Cedefop és Európai Tanács	[2]
17	Litvánia	Cedefop és Európai Tanács	[2]
18	Luxemburg	Cedefop és Európai Tanács	Csehország
19	Málta	[1]	[1]
20	Németország	Cedefop és Európai Tanács	[2]
21	Portugália	Cedefop és Európai Tanács	[2]
22	Szlovénia	Cedefop és Európai Tanács	[2]

2. táblázat: Benyújtott megfeleltetési jelentések és az azokról készült vélemények listája (2014. február)
Magyarázat: [1] – az első generációs megfeleltetési jelentésekhez még nem adott ki az Európai Bizottság összesített véleményt, és a tagállami kritikák írásbeli összefoglalása sem volt szokás. [2] A kézirat lezárásának időpontjában (2014. február) még nem elérhető ezen országok megfeleltetési jelentéseiről készült írásos vélemények.

Tekintve, hogy a képesítési keretrendszerek egyik legfontosabb célja a kommunikáció, a dokumentumok elemzése mindig az érthetőségének fokával kezdődik: mennyire átlátható az adott ország oktatási és képesítési rendszere, azon szervek és intézmények hatás- és feladatköre, amelyek e rendszer építésében és fenntartásában szerepet játszanak. Elvben az összes tagállam megegyezett abban, hogy a képesítési keretrendszereknek a tanulási eredmény alapú leírásokra kell épülniük, és az Európai Bizottság ezt minden lehetséges fórumon kommunikálja. Ennek ellenére ez a téma a legellentmondásosabb, hiszen rendkívül bő szakirodalma van már, a tagállamok között még sincs feltétlenül azonos értelmezése, leírása a tanulási eredményeknek. Ami az Európai Bizottság számára még nagyobb problémát jelent: nehéz ellenőrizni, hogy csak papíron léteznek ezek vagy a valóságban is. Mindazonáltal a jelentésekben nem egy tagország vallotta be, hogy egy-egy oktatási alrendszerében, jellemzően a közoktatásban és/vagy a felsőoktatásban még nem teljes a tanulási eredmények implementációja, ilyenkor azonban az erre vonatkozó terveket, ütemtervet célszerű feltüntetni, hogy az oktatásfejlesztés iránya megfeleljen az elvárásoknak.

A szintek száma elsősorban akkor érdemel bővebb kifejtést, ha az EKKR 8 szintjétől eltér az adott tagállam keretrendszere, ugyanakkor kritika érte azon országokat, amelyek nem vizsgálják meg saját képesítési rendszerüket, hanem pusztán a megfeleltetés megkönnyítése végett a nemzeti keretben is 8 szintet különítenek el an-

nak ellenére, hogy ez kevésbé felel meg a hazai sajátosságoknak. Ez azzal is magyarázható, hogy amennyiben kommunikációs keretrendszert fejleszt egy ország, szükséges, hogy tényleg a saját képesítési rendszerét tükrözze, vagyis ne igazodjon mindenáron az európai fordítóeszközhöz. Ha azonban reformáló keretrendszert dolgoz ki az adott tagállam, akkor a képesítések változatlan formában 8 szintre történő „bepasszírozása” helyett a legtöbb esetben módosítani szükséges a kimeneti követelményeken, továbbá új képesítések létrehozására is szükség lehet, ha egy-egy szinten hiátusokat fedeznek fel a társadalmi partnerekkel történt konzultáció során. A szinteken belüli esetleges alszintek átláthatósága, egymásra épülése szintén fontos eleme a megfigyelési, elemzési szempontoknak. A *legjobb illeszkedés elve* („*best fit principle*”) kimondja, hogy egy-egy szint „folyosóként” értelmezendő, vagyis két, azonos szintre sorolt képesítés nem feltétlenül rendelkezik teljesen azonos szintű követelményekkel. A horvátoknak például javasolták, hogy bizonyos szinteken szüntessék meg az alszinteket.

A megfeleltetési jelentések megvitatásának utóélete

Tekintve, hogy az EKKR-hez való csatlakozásról ajánlás született, a megfeleltetési folyamat kritériumai szerinti eljárás hiányát nem követi semmiféle retorzió. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a kölcsönös bizalom kiépülése az EKKR Tanácsadó Testületének ülésein is zajlik, és egyes képesítési, oktatási rendszerek hitelessége, minőségének megítélése a megfeleltetési jelentés színvonalától is függ. Bármennyire is puha folyamatról van szó, tagállami szempontból fontos, hogy mikortól lehet használni az EKKR-szinteket a diplomákban. Nincs erre nézve írott szabály, a szokásos eljárás a következő:

- rövidebb előadás, előzetes, folyamat közbeni beszámoló az Európai Képesítési Keretrendszer Tanácsadó Testületének (EKKR TT) ülésén;
- a megfeleltetési jelentés elküldése az Európai Bizottságnak, a Cedefopnak és a tagállamoknak (egy hónappal a hivatalos előadás előtt);
- hivatalos előadás az EKKR TT-n, amelyre az Európai Bizottság és a Cedefop írásos véleményt ad, továbbá a tagállamok is reagálnak;
- a megfeleltetési eljárásról beszámoló tagállam reakciója: kiad egy frissített jelentést vagy meghatározza, milyen módon kívánja orvosolni a kifogásolt intézkedéseket.

Az EU tehát nem ad hivatalos engedélyt arra, hogy lehet használni a szintjelzéseket a bizonyítványokban és oklevelekben, az erre vonatkozó intézkedés meghozását és annak időpontját nemzeti hatáskörbe sorolják. Ezt mutatja az a pár sor, amellyel bevezetik az egyes nemzeti jelentésekre adott véleményt: „While it is a national responsibility to decide on the follow-up to these comments, the note provides a basis for dialogue and thus an opportunity to promote trust to the Polish referencing to the EQF” (*The report on 'Referencing the Polish Qualifications Framework for lifelong learning to the European Qualifications Framework', 1.*) – nincs tehát semmiféle következménye annak, ha például a lengyelek végül úgy döntenek, nem építik be a kritikákat. Természetesen a tagállami képviselő feladata „megérezni”, hogy az oly sokszor hangoztatott kölcsönös bizalom kialakult-e, a többi tagállam illetve-e olyan súlyos kritikával országa jelentését, amely mindenképpen módosítást kíván. Íratlan szabály azonban, hogy a megfeleltetési jelentés benyújtása és bemutatása előtt nem szabad feltüntetni a diplomákban a keretrendszer-szinteket: igen nagy felháborodást váltott ki az EKKR TT ülésén, hogy a Ploteus adatbázisban valaki tévedésből feltüntette egyes belga–francia képesítések EKKR-szintjét, miközben a megfeleltetési beszámolójukat még nem látta a Testület.

Fontos, hogy több ország a jelentése elkészülte után sem tünteti fel minden oklevélben, bizonyítványban és diplomában a szintjelzőket: a csehek a szakképzés 2, 3, 4. szintjén, az írek a felsőoktatási képesítéseknél, a dá-

nok a legtöbb szakképesítés és a diploma-kiegészítő esetében, a portugálok a 2-3. szinteken; sokan tehát azt választották, hogy elkészül ugyan a megfeleltetési jelentés, beszámolnak a képesítési rendszerük hiányosságairól is, de az EKKR-szintet csak ott jelölik, ahol valóban tanulási eredményekre épül a képzés, és az európai előírásoknak megfelelő minőségbiztosítási intézkedések vannak érvényben.

A Tanácsadó Testület ülésein elhangzó kritikák beépítése több okból is nehézkes: egyrészt, ahogy korábban már volt szó róla, sok esetben magát a folyamatot éri kritika, vagyis azt csak a képesítési rendszerben történő módosítással lehet csiszolni, ami időigényes, és ilyen hosszú ideje még nem zajlanak a keretrendszer-fejlesztések, hogy a folyamatot illető vélemények visszacsatornázását is érdemes legyen vizsgálni. A másik ok, hogy a kritériumrendszer szerint tisztázni szükséges a megfeleltetési folyamat jóváhagyásának szintjét, és a hitelességet erősíti, ha minél magasabb szinten fogadják el az adott ország beszámolóját. Több tagállam a kormánya, parlamentje elé viszi a dokumentumot, ami hosszas bürokratikus, adminisztratív folyamat, vagyis a javított kiadásokra nem kerülhet sor szinte közvetlenül azután, hogy elfogadták az előző verziót. (Az európai testület viszont értelemszerűen nem kíván olyan jelentésekkel foglalkozni, amelyeket az adott ország legfelsőbb döntéshozói nem hagytak még jóvá).

A fentiek ellenére a máltaiak már a 4. kiadásnál tartanak – ők a saját képesítési rendszerükben történő jelentősebb változások esetén frissítik jelentésüket, – továbbá a hollandok, a bolgárok és a görögök – az őket ért kritika hatására – javították a jelentésükön.

Összefoglalás

A fentiek alapján kijelenthetjük, hogy az EU-s szervezetek képesítési keretrendszerekkel kapcsolatos kommunikációja hasonlítható a borotvaélen táncoláshoz: az Unió explicit módon nem törekedhet a harmonizálásra, ugyanakkor bevallja, hogy a különböző tagállamokban az EKKR-folyamat végrehajtásának módjában fellelhető különbségek befolyásolhatják a tagállamok által az EKKR más országokbeli végrehajtásába vetett bizalmat (*Európai Parlament, 2012*).

Szintén nehéz megtalálni az egyensúlyt az ország-értékelések esetén: uniós cél az EKKR-projekt sikeres végigvitele, részben, mert a többség hiszi, hogy ez hosszú távon a képesítések átláthatóságához vezet, részben, mert már jelentős anyagi áldozatokat hoztak a sikerért. Ebből következik, hogy a Bizottság és a tagállamok nagy valószínűséggel minden tagország megfeleltetési jelentését elfogadják, hiszen érdekükben áll – a kérdés „csupán” az, hogy egy „papíron átment” dokumentum valós alkalmazása is sikeres lesz-e, elnyeri-e a többi tagállam és a társadalmi partnerek bizalmát.

Az Európai Képesítési Keretrendszerről Ajánlás született, amely puha szabályozást feltételez; a folyamatok közelebbi vizsgálata azonban elvezet ahhoz a felismeréshez, hogy a keretrendszer-fejlesztés egy erős elvárást jelent és viszonylag ellenőrzött folyamattá nőtte ki magát – a megvalósítás elmaradását pedig szankcionálják (lásd ex ante feltétel az Európai Szociális Alapból való részesüléskor).

Összességében megállapítható, hogy a tagállamok teljesítménye távolról sem egységes: vannak országok, amelyek már régóta tanulási eredményekben írják le képesítéseiket és az Ajánlás megjelenése előtt vagy azzal párhuzamosan foglalkoztak keretrendszer-fejlesztéssel – nekik nyilvánvalóan nem okozott problémát a 2010-es és 2012-es határidő. Mások kis (egy-kétéves) késéssel ugyan, de bemutatták megfeleltetési folyamatukat, azonban ezek több esetben nem elégtének ki minden feltételt: a keretrendszerek megfeleltetése ugyanis hiába történik meg, ha a szinteket nem töltötték meg képesítésekkel. (Erre született az a kifejezés, miszerint bizonyos országok keretrendszerei csupán *empty shell*-eknek, vagyis üres kagylóknak felelnek meg.) A határidő, amely az

adott ország fejlettségétől, a kompetencia alapú gondolkodás elterjedtségétől, a képesítési keretrendszer organikus kifejlődésétől vagy felülről lefelé történő szabályozásától függően volt (lett volna) vállalható vagy nem, sok esetben túl szorosnak bizonyult. Vannak továbbá olyan országok is, amelyek jelentősebb késéssel nyújtják be jelentésüket, ezek minőségéről azonban még nem lehet nyilatkozni. Kérdés, hogy a határidő szorossága a minőség rovására ment-e – vajon magasabb színvonalú, átláthatóbb, a képesítések besorolásának módszertanát pontosabban megmutató megfeleltetési jelentések születtek volna-e, ha realisabb határidőt szab az Ajánlás.

Szakirodalom

1. *Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF* (2010). European Qualifications Framework Series: Note 3. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. *Austrian EQF Referencing Report* (2011). URL: http://www.lebenslanges-lernen.at/home/national_agency_for_lifelong_learning/national_coordination_point_for_nqf/austrian_eqf_referencingreport/EN/ Utolsó letöltés: 2012. október 26.
3. *Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)*. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF>. Utolsó letöltés: 2013. október 4.
4. Európai Bizottság (2009): *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR)*. URL: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_hu.pdf Utolsó letöltés: 2013. október 4.
5. *Bucharest Communiqué*. URL: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf> Utolsó letöltés: 2012. október 26.
6. Cedefop (2011): *Tájékoztató*. Európai Szakképzés-fejlesztési Központ, Thesszaloniki.
7. Cedefop (2011): *Using Learning Outcomes*. European Qualifications Framework Series: Note 4, CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
8. Európai Bizottság (é.n.): *Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/criteria_en.pdf Utolsó letöltés: 2013. október 4.
9. Cedefop (2012): *Development of national qualifications frameworks in Europe* Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/19313.aspx>. Utolsó letöltés: 2013. október 4.
10. ETF (2013): *Global National Qualifications Framework Inventory*. Prepared for ASEM Education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 13-14 May 2013 (ASEMME 4). URL: <http://kutsekoda.ee/fwkc/contenthelper/10462244/10484631> Utolsó letöltés: 2013. október 2.
11. Európai Bizottság (2012): *Evaluation of the EQF implementation - Survey EQF stakeholders*. URL: <http://www.ghkint.com/surveys/EvaluationEQF/stakeholders/>. Utolsó letöltés: 2013. október 4.

12. Európai Bizottság (2013): EQF AG21-2. *Synthesis of national developments related to the implementation of the EQF*. Az EQF AG 2013. szeptemberi ülésére készített jegyzet.
13. Európai Parlament (2012): *State of Play of the European Qualifications Framework Implementation*. URL: <http://www.europarl.europa.eu/committees/fr/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=73578>. Utolsó letöltés: 2013. január 17.
14. *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
15. Halász Gábor (2003): *A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja*. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/Educatio%20-%20OMC%20\(jav\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Educatio%20-%20OMC%20(jav).htm). Utolsó letöltés: 2014. február 27.
16. *Referencing and Self-certification Report of the Croatian Qualifications Framework to the European Qualifications Framework and to the Qualifications Framework of the European Higher Education Area* (2012). Zagreb.
17. *National Referencing Report of the Czech Republic* (2011). URL: http://www.nok.si/data/files/96_file_path.pdf. Utolsó letöltés: 2012. október 26.
18. OECD (2007): *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. OECD.
19. *Referencing the Danish Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework* (2011). The Danish Evaluation Institute. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2012. október 26.
20. *The referencing document of the Dutch National Qualification Framework to the European Qualification Framework* (2011). URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2012. október 26.
21. *Referencing of the Estonian Qualifications and Qualifications Framework to the European Qualifications Framework* (2011). URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2012. október 26.
22. *Referencing of the Flemish Qualifications Framework to the European Qualifications Framework* (2011). Flemish Government, Agency for Quality Assurance in Education and Training.
23. *Referencing of the national framework of French certification in the light of the European framework of certification for lifelong learning* (2010). URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm. Utolsó letöltés: 2012. október 26.
24. *The German EQF Referencing Report* (2011). URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2013. október 2.
25. *Referencing of the Latvian Education System to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for the European Higher Education Area. Self-Assessment Report* (2011). Riga. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm. Utolsó letöltés: 2012. október 26.

26. *Referencing Lithuanian Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for the European Higher Education Area. National Report* (2012). Qualifications and Vocational Education and Training Development Centre. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2012. november 6.
27. *Report on Referencing the Luxembourg qualifications framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and to the qualifications framework in the European Higher Education Area* (2013). Ministère De L'enseignement Supérieur Et De Recherche.
28. *Referencing of the Malta Qualifications Framework (MQF) to the European Qualifications Framework (EQF) and the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF/EHEA)* (2012). 3rd Revised Edition. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm. Utolsó letöltés: 2012. november 5.
29. *Referencing of the Portuguese Qualifications Framework to the European Qualifications Framework* (2011), Agência Nacional para a Qualificação, I.P. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm Utolsó letöltés: 2012. november 5.
30. *Report from the Commission to the European Parliament and the Council. Evaluation of the European Qualification Framework (EQF) Implementation of the Recommendation of the European Parliament and the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0897:FIN:EN:PDF> Utolsó letöltés: 2014. március 6.
31. *Report. Referencing the Qualifications Frameworks of the United Kingdom to the European Qualifications Framework* (2010). URL: http://scqf.org.uk/content/files/europe/QFUK_Joint_Report_Updated_March_2010.pdf Utolsó letöltés: 2013. október 2.
32. *Slovenian Qualifications Framework. Proposal by the Steering Committee Group on the Preparation of the National Qualifications Framework* (2011). Ljubljana. URL: http://www.nok.si/en/files/nok/userfiles/datoteke/68_file_path.pdf. Utolsó letöltés: 2013. október 2.
33. *The report on 'Referencing the Polish Qualifications Framework for lifelong learning to the European Qualifications Framework'* (2013) Európai Bizottság – Cedefop – Európai Tanács, az EKKR Tanácsadó Testületének készült kézirat.
34. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region (2013): *Subidiary Text to the Convention: „Recommendation on the Use of Qualifications Framework in the Recognition of Foreign Qualifications”* URL: [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/DGIIEDUHE\(2012\)14%20Rev09%20FINAL%20-%20LRC%20Supplementary%20Text%20on%20the%20Use%20of%20QFs%20ENGLISH.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/DGIIEDUHE(2012)14%20Rev09%20FINAL%20-%20LRC%20Supplementary%20Text%20on%20the%20Use%20of%20QFs%20ENGLISH.asp#TopOfPage) Utolsó letöltés: 2013. október 4.

A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása

Gyarmathy Éva*

A tehetséggondozás kátyúja lehet, ha mechanisztikus megközelítéssel homogén tehetség fogalmat használunk, és a tehetséggondozásban nem különülnek el az eltérő fejlődésű tehetségeknek megfelelő módszerek. A 20. századi modellek is jelezték a tehetséget alkotó tényezők interaktivitását, de a gyakorlat teszt-orientált rendszerre ezeket a modelleket bemerevítette. Számos revízió jelent meg, amelyek jelzik, hogy a tehetséggondozási gyakorlat nem hozta meg az eredményét, sőt sok tekintetben károkat is okozott. A megjelenő új modellek tevékenység-orientáltak, a tehetségazonosítás nem különül el a tehetséggondozás folyamatában, hanem egységet képez a tehetségfejlődés érdekében folyó tevékenységekkel. Jelen tanulmányomban a hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodóan mutatom be a tehetség eltérő fejlődésű csoportjait, a tehetség összetevőinek jelentőségét és szerepét, valamint azt, hogy miért nem szunnyad és rejtekezik a tehetség, hanem aktívan keresi az útját.

Kulcsszavak: tehetség, meghatározás, egybevágás, megkülönböztetés

Bevezetés

A hazai tehetséggondozás egyre nagyobb lehetőségeket kap. Európai Unió¹ és hazai finanszírozású kiemelt projektek foglalkoznak a tehetségek ellátásának javításával.² Az ilyen nagy volumenű projekteknek nagy hatása van. Ezért nem közömbös, hogy ez a hatás milyen irányba visz. A szakmai tudás, a széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalmi ismeretek alapján kialakított hazai tehetséggondozás nagy lehetőség. A Géniusz Könyvek sorozat igen különböző színvonalú kiadványai között nyolcnak szó szerint egyforma az elméleti bevezetése.³ A szóban forgó könyvek szerzői jól értenek a tehetség elméletéhez is, hiszen ezért írhatnak a gyakorlatról, nem lett volna szükség arra, hogy a neves tehetségszakértővel megosztva írják a könyveiket. Az igazi probléma azonban a sokszoros megjelenésben, sőt internetes terjesztésben az, hogy mindannyiszor, „szunnyadó tehetségként” jelenik meg *Françoys Gagné* 'giftedness' fogalma ezekben az elméleti bevezetőkben, miközben *Gagné*, modelljének egyik megjelent formájában sem ír és utal ilyesmire (*Gagné*, 2000; 2003). Félrevezető lehet, és kellemetlen nemzetközi tudományos konfliktushoz vezethet a hibás interpretáció. Elméletet, még téveset is gyárthat bárki, de mások elméletét nagyon pontosan kell közvetíteni. Ezért már régóta szakmai vitát sürgetek ennek a tévedésnek a tisztázására, és a tehetség fogalmának értő kidolgozására, de eddig erre nem volt alkalom. Tanulmányom legyen akár vitaindító vagy fogalom tisztázó, reményeim szerint tudományos hozzájárulás a tehetségek fejlődésének megfelelő környezet kialakításához.

* MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet. E-mail: gyarmathy.eva@gmail.com

1. A kutatást a Literacy Project (7th Framework programme, Nr. 288 596) támogatta.

2. A Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Programra jutó támogatás 2009 és 2011 között összesen 3,7 mrd Ft, <http://www.tehetsegpont.hu/96-16840.php>. A Tehetséghidak Program 1956 729 658 Ft megítélt költségvetéssel indult 2012-ben <http://tehetseghidak.hu/content/tehetseghidak>

3. <http://geniuszportal.hu/geniuszkönyvek>

A tehetség formái

A *tehetség* gyűjtőfogalom. Rendkívül sokféle változó mentén különböznek a tehetséges egyének egymástól és mindenki mástól is. Ezért a tehetségek ellátásában a sokféleségnek sok dimenzióját kell figyelembe venni a lényeges közös jellemzők mellett. A tehetség 20. században kiteljesedett tudományos vizsgálatának eredményeit két alapvető probléma korlátozta:

1. A tehetség fogalmának sokfélesége miatt nem egyértelmű, hogy ugyanarról a jelenségről van-e szó a különböző vizsgálatokban. Már az előzményekben is eltérés mutatkozott. A *Lombroso* (1891) által leírt fizikailag fogyatékos, ideg- és elmeállapotát tekintve legjobb esetben is labilisan jellemzett zsenik néhány évtized múlva *Terman* (1926) vizsgálata szerint nemcsak kiemelkedő intelligenciával rendelkeznek, de erősek és egészségesek, szociálisan, sőt erkölcsileg is rendkívül érettek. A két vizsgálatban nem lehet szó ugyanarról a populációról, vagy igen nagy tévedésekre kellene gyanakodnunk.
2. A tehetség tudományos kísérleti megközelítése, a tehetség vizsgálata a mérésekre fókuszáltnak a tehetség számos tényezőjét nem tudja kezelni. *Sir Francis Galton*, majd követőinek laboratóriumában gondosan ellenőrzött körülmények között végzett vizsgálatok a tehetség számos lényeges aspektusát feltárták (*Galton*, 1869). Ugyanezek a körülmények azonban lehetetlenné tették a tehetség számos lényeges tényezőjének vizsgálatát.

A tehetség kvantitatív meghatározása sok jelenségre nem nyújt magyarázatot a gondolkodási folyamatok leírásának, a tehetség fejlődésében és működésében meglévő kvalitatív jellemzőinek megismerése nélkül.

Az első probléma tehát a tehetséggondozás hatékonyságát csökkentő homogenizáló szemlélet, amely „tehetségről” szól és az ellátást is a „tehetségesek” számára tervezi. A rákkutatáshoz hasonló probléma ez. Dollár százmilliárdokat emésztettek és emésztenek fel jelenleg is azok a kutatások, amelyek során a tudósok a rosszindulatú daganatok ellenszerét keresik. Ám minél többet tud az orvostudomány a daganatokról, annál bizonyosabb, hogy nem lesz, mert nem lehet általános rákgyógyszer, amellyel minden daganat meggyógyítható. Ugyanígy, nem lehet a „tehetséget” sem gondozni. A tehetség sokféle, tehát ellátása is sokféle. A tehetséggondozás eljutott arra a szintre, hogy a rákkutatáshoz hasonlóan feladja az univerzális megoldásokat, és az eddigi ismeretek alapján differenciáltan kezeli a kérdést.

A kutatás és gyakorlat alapján megállapítható, hogy vannak jól megkülönböztethető csoportjai a tehetségnek, és ezek fejlődéséhez eltérő ellátás szükséges. Az egyes képesség- és érdeklődésterületekhez kapcsolódó tehetségek területspecifikus ellátást kell, hogy kapjanak, de emellett más szempontok szerint elkülöníthető, és fejlődési sajátosságaikban nagyon különböző tehetségcsoportok vannak. Legtöbbször fokozat szerinti megkülönböztetésben gondolkodunk a tehetség, kiemelkedő tehetség és a zseni kifejezéseket használva. Ez is érvényes megközelítés, de nem helyettesíti ezen tehetségcsoportok fejlődésbeli eltéréseinek figyelembevételét. *Konfucius* (i. e. 552–479) így osztályozta a kiemelkedőket (*Harsányi*, 1994):

- tompák, akik úgy jutnak tudáshoz, hogy nagy erőfeszítéssel győzik le a nehézségeket,
- közepesek, aki főleg tanulás révén jutnak a tudás birtokába,
- intelligensek, akik a tudás birtokosaiként születnek,
- csodálatos képességűek, akik tízezer más embert is legyőznek.

Számos fordítási áttételen keresztül került elénk ez a felosztás. Ahogy máig vita van arról, kit nevezünk tehetségnek, kérdés, hogy *Konfucius* kit nevezett kiemelkedőnek, és szóhasználatát miképpen értsük, de a felosztás elgondolkodtató. Ha hihetünk a forrásoknak, akkor *Konfucius* a kiemelkedők között is megnevez „tompákat”,

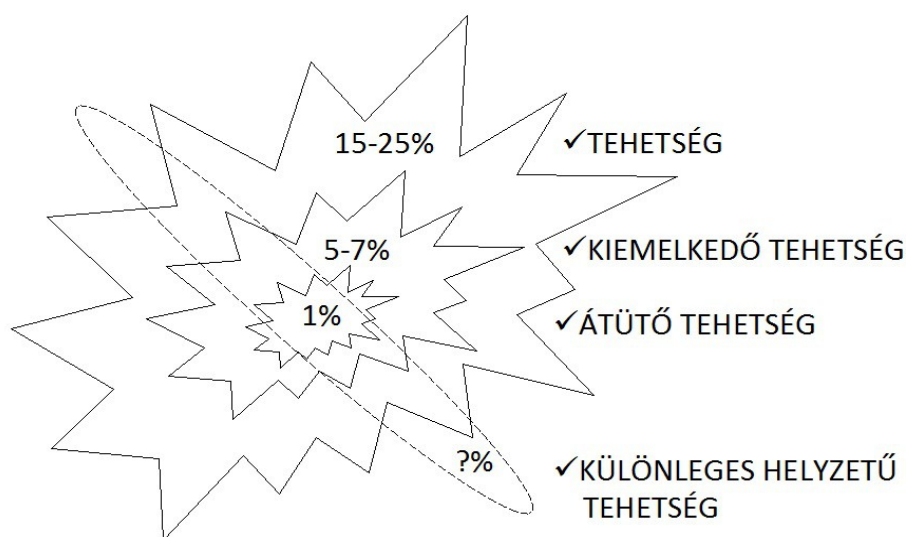
„közepeseket”. Ebből legalább annyi következtetést levonhatunk, hogy *Konfucius* felosztásában jelezte, hogy a teljesítmények eléréséhez vezető út legalább négyféle lehet.

A 19. században *Sir Francis Galton* (1869) a tehetség szintjét előfordulási gyakoriságával jellemezte. Statisztikai szemlélete alapján a kivételesek azok, akik a populációnak kis százalékát képviselik. Példái szerint prominens bírók, püspökök elérik azt a színvonalat, amit négyezerből csak egy képes elérni. A zsenik milliőkből egyetlenek. *Lombroso* (1864) a finom jellemzést választotta a megkülönböztetésre. Szerinte a tehetség öntudatos, tudja, miért és hogyan jut bizonyos elvekhez és következtetésekhez, a lángész viszont öntudatlan, a „miért” és a „hogyan” ismeretlen előtte. Minél magasabb a szellemi képesség, annál nagyobb az érzékenység is. A tehetséggel foglalkozó két 19. századi kiváló gondolkodó megfogalmazta mindazt, amire mostanra eljutott a tudomány: a tehetség bizonyos formái gyakoribbak, mások ritkábbak, és ezek a formák eltérő gondolkodási és érzelmi működést mutatnak. Emiatt eltérő igényeik is vannak. Ebből legalább annyit érdemes magunkévá tenni, hogy a megfelelő ellátás érdekében többé-kevésbé érdemes ismerni a tehetségek megnyilvánulásában megjelenő különbségeket.

Tehetségformák a statisztikai hagyomány alapján

Amikor tehetséggondozásról van szó, nem egy elitőről gondolkodunk, hanem széles rétegekről. *Renzulli* (1986) a populáció 20-25%-át írta le, mint „tehetség mező”, *Gagné* (1999) a populáció 10-15%-át jelölte a képességei alapján tehetségesként. Ezeket az arányokat elfogadva azt látjuk, hogy minden óvodai csoportból, iskolai osztályból legalább 4-7 gyerek kerül a tehetségmezőbe. Ha az egyszerűség kedvéért most csak intellektuális képességekben gondolkodunk, akkor nagyjából a 110-130-as intelligencia hányados szintről van szó, vagyis az átlag felettiokről. Ezekből a gyerekekből már lehet tehetség, *Nobel*-díjas tudós, vagy egyéb módon is megjelenő kiemelkedően teljesítő egyén. A fejlődésükhöz nem az járul hozzá, ha kiválogatják és elkülönítik őket. Már csak azért sem, mert ezen a szinten még nem egyértelmű a tehetség irányú fejlődés lehetősége, és végképp nem azonosítható a tehetség, tehát igen nagy hibák követhetők el (*Ziegler és Stoeger, 2004; Freeman, 2006*).

A következő képességszint azonban már minőségi különbséget jelent. *Hollingworth* (1926) a 125-160-as intelligencia hányadost „szociálisan optimális intelligenciának” nevezi. Vizsgálatában azt találta, hogy ezek a gyerekek kiegyensúlyozottak, öntudatosak, és képesek jó társas helyzetet kialakítani maguk számára. Ők lehetnek az „ideális tehetségek”, azok az egyének, akiket a legkönnyebb felfedezni, mert kimagaslóan teljesítenek, és viszonylag simulékonyak. *Terman* (1926) a Stanford Egyetem IQ-ra alapozott vizsgálatával ezt a tehetséget célozta. A populáció 5-7 %-át lehet ebbe a kategóriába sorolni, vagyis iskolai osztályonként 1-2 ilyen gyerekről van szó. A 160-180 pont feletti intelligencia hányadossal rendelkező gyerekeknek azonban már rendkívüli mértékben megnehezíti a beilleszkedést a környezetük értelmi képességéhez viszonyított túl nagy gondolkodásbeli különbség. Ez a probléma a 4-9 éves korban a legerőteljesebb (*Hollingworth, 1931*). Ők a különleges vagy átütő tehetségek, és nagyon sok szenvedést okozhat számukra a társas környezetben a különleges képességük adta eltérő gondolkodásuk, attitűdjeik, reakcióik. Az átütő tehetség a populációnak 1%-ánál nem nagyobb, de igen nagy jelentőségű. Ezen a képesség szinten nem kérdés a tehetség, viszont kérdés, hogyan tudják ezt teljesítménybe fordítani. Ez az átütően tehetséges populáció különleges helyzete miatt sok tekintetben a különleges helyzetű tehetségekhez sorolható, és ellátásában jelentősen eltér a másik két képesség és tehetség szinten lévő populációtól.



1. ábra: A tehetség formái és arányuk a populációban. (A szerző ábrája.)

A széles tehetség mezőben meghatározhatók a képességek olyan szintjei, amelyek a tehetség megjelenésére nagyobb lehetőséget adnak. Ugyanakkor vannak olyan tényezők, amelyek a tehetségfejlődésben különleges helyzetet teremtenek. Nem tudjuk, mekkora ennek az utóbbi tehetség populációnak a nagysága. A különleges helyzetű tehetségek azok, akiknek a tehetség mellett valamilyen más hátrányt jelentő különlegességgel is meg kell küzdeni. A hátrányt okozó helyzet lehet szociális, etnikai kisebbségi helyzet, de lehet érzékszervi, mozgás-szervi, neurológiai és érzelmi, viselkedésbeli eltérés (*Gyarmathy, 2014*). Függetlenül a tehetség oldal nagyságától bármelyik fokozatban megtalálhatók a különleges helyzetük miatt speciális helyzetből indulók. Az átütő tehetség rendkívüli képességbeli és érzékenységi szintje miatt gyakran a különleges helyzetű tehetségre jellemző zavarokkal kell, hogy megküzdjön. Eltérő módon és eltérő arányokban jelzik a tehetség megjelenését a tehetséggel foglalkozó szakemberek, de a szakirodalomban egyértelműen és többször megjelenik a tehetség különböző csoportjainak bemutatása. *Gross (1993)* is felhívta a figyelmet arra, hogy különbözőek a jelentősen eltérő IQ-val rendelkező gyerekek szükségletei, amit gondozásuk megtervezésében figyelembe kell venni. Ő a kiemelkedők intelligencia hányadosának mértéke szerint a következő osztályozást készítette:

- mérsékelten tehetséges 130–144
- nagyon tehetséges 145–159
- különlegesen tehetséges 160–179
- átütően (profoundly) tehetséges 180+

A négy kategória kísértetiesen hasonlít *Konfucius* kategóriáira, mintha annak 20. századi pszichometrikus vetülete lenne. Mint ilyen, az is látszik, hogy a fokozatok arányokkal, számokkal jelezve kevesebb információt adnak a fejlődésről, mint az ókori találó leírások. *Gagné (2000)* a galtoni statisztikai hagyomány szerint a természetes képességek haranggörbe-eloszlására hivatkozva akkor tekint kiemelkedőnek valakit, ha az illető a korosztálya felső 10%-ába kerül az adott képesség- vagy tevékenységterületen. A felső 1% mérsékelten (moderately), a 0,1% erősen (highly), a 0,01% kivételesen (exceptionally), a 0,001% pedig rendkívüli módon (extremely) tehetséges a felosztásban. Ez a felosztás összeegyeztethetőnek tűnik *Gross*-nak az intelligencia hányadossal képzett rendszerével, bár ott az intelligencia szintről és nem tehetségről volt szó. Ha *Gagné* rendszerében gondolko-

dunk, a tehetségesek összlétszáma meghaladhatja a népesség 10%-át, mert bár lehetnek átfedések, legtöbbször nem ugyanazok a személyek tehetségesek a különböző területeken (például nem ugyanaz kerül a zenei képességek terén a felső 10%-ba, mint a nyelvi területen), így majdnem megkaphatjuk a *Renzulli*-féle 20–25%-ot a tehetségmező nagyságának becslésére.

Hatékony és produktív a tehetség megnyilvánulása

„Nem létezik zseni egy csepp örökség nélkül.” – Seneca

A tehetségnek nem az a kérdése, hogy *„el lehet-e érni valamit”*, hanem az, hogy *„miképpen lehet elérni”*. Ez az attitűd magába foglalja a motivációt képező belső hajtóerőt, amely a hatékony tevékenységhez az energiát adja, és a kreativitást, amely a lehetőségeket megtalálja. Ez az attitűd sokféle területen megjelenhet, és a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez már némi átlag feletti képesség is elegendő. Erről szól *Renzulli* (1978) már klasszikusnak számító háromkörös modellje, de erről szól számos kiemelkedő teljesítmény és alkotója is. A közösségi háló megalapítójáról, *Mark Zuckerbergről* írt könyvet volt barátja és munkatársa *Ben Mezrich* (2009). A könyvben az alábbi állítást fogalmazta meg a fiatalon milliárdossá lett Zuckerberggel kapcsolatban, aki a Facebook elődjének tekinthető egyetemi Facemash kidolgozásához az egyetem információs bázisát megcsapolta: *„Így szólhat hacker hitvallásának záradéka: ha látsz egy falat, találsz módot rá, hogy hogyan dönts le vagy mászd át. Ha látsz egy kerítést, rájössz, hogyan verekedd át rajta magad. Akik a falakat építették, a „fennálló rend”, ők állnak a rossz oldalon. A srác a jó oldalon áll és a jó ügyért harcol. Az információ lényege a megosztás. A képek lényege a megtekintés”* (*Mezrich*, 2010, 68.). A tehetség alkotóelemei szervesen egymásba épülnek. Bár jobb híján például *Renzulli* (1978) három körös modell rajza és a szavak is külön kezelik a tehetség összetevőit, de ezek az elemek elválaszthatatlanul egymásba érnek és keverednek. Talán egy sok kis részből álló gomolygó gömbként lehet a legjobban elképzelni az összetevőket. Az elemzés érdekében a tudományos gondolkodás emeli ki ennek részeit, és különít el jellemzőket, alkotó elemeket. A tudomány, paradigmájának megfelelően, kategorizáló megközelítéssel vizsgálja a tehetséget és összetevőit, és így szerez információkat a gyakorlat számára. A tehetségek gondozásában azonban a kategóriák nem érvényesek, csak az információ használható. Helyzetek vannak, amelyekben a már sokszor leírt jellemzők mögött működő folyamatok beindulnak, és hatékony, produktív tevékenységhez vezetnek.

A tehetségerő vektorai

A képességeket, kreativitást és motivációt lehet külön vizsgálni, de ezek egymás nélkül nem relevánsak. Az alábbiakban ezeknek az összefüggéseknek fejlődésbeli elválaszthatatlanságát mutatom be.

Képesség és kreativitás vektor

A kreativitás szerves egységet alkot a tárgyával, amelyre irányul. A kreativitás nem egyszerűen a fantázia működése, hanem a logika, az ismeretek, a tudás és a fantázia közös megjelenése (*Landau*, 1974). A kreatív folyamatban a tudás egy ponton nem elégséges, és ekkor indul be a képzelet, amely új megoldásokat keres és jó esetben talál. Ezután ismét a módszeres tudásra van szükség, vagyis a kidolgozás teszi használhatóvá az új tudást. Az intelligencia és kreativitás összefüggésének megértésében használható szemlélet az úgynevezett „küszöb” koncepció. Az intelligencia és kreativitás között kimutatott egy mérsékelt kapcsolat nagyjából 120-as IQ-ig, de ettől a ponttól kezdve sem az intelligencia hányados, sem az iskolai eredmények nem tudják bejósolni a kreativitás

fokát (*MacKinnon, 1962*). *McNemar (1964)* szerint, ha a tehetségpopulációba a legintelligensebb 1-5% kerül kiválogatásra, a kreatív egyéneknek igen nagy hányada biztosan kimarad a csoportból. Vagyis a magas IQ nem feltétlenül garancia, az alacsony IQ viszont nem ad esélyt a kreativitás megjelenésére. A képesség-kreativitás vektor magyarázza, miért lényeges a populáció széles rétegeit tehetségmezőnek tekinteni, de azt is jelzi, hogy legalább átlag feletti képességszintek szükségesek a vektor működéséhez.

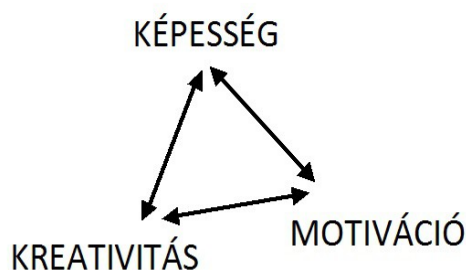
Kreativitás és motiváció vektor

A kreatitásnak rendkívül nagy a motivációs tartalma. A kreativitást vizsgáló kérdőívek gyakran inkább a motivált és nem az ötletekkel teli gyerekeket jelzik (*Gyarmathy, 2007*). *Barrett és Morgan (1995)* szerint az elsajátítási motiváció többdimenziós és önjutalmazó, és arra készteti az egyént, hogy kitartó legyen a legalább kisfokú kihívást jelentő helyzetekben, amikor készségek elsajátítására, feladatok megoldására van szükség. Az elsajátítási motiváció két fő komponense:

- az instrumentális vagy eszközi összetevő,
- az érzelmi összetevő.

Az instrumentális oldal megnyilvánulhat kognitív feladatokban, szociális kapcsolatokban, motoros tevékenységekben. Az elsajátítási motiváció mérésére kérdőívet dolgoztak ki. A magyar változatot *Józsa Krisztián (2007)* adta közre. A kreatitás és az elsajátítási motiváció szoros kapcsolatát jelzi, hogy *Péter-Szarka Szilvia (2013)* kreatív klíma vizsgálatában sokkal jobban jelezte az elsajátítási motiváció a kreatív klíma hatását, mint a kreativitás teszt eredmények. A kreatív helyzetek olyan megoldatlan problémát jelentenek, amikor többlet erőfeszítésre van szükség. A kreatív személy elviseli a bizonytalan, kétértelmű helyzetet, nem elégszik meg a szokásos megoldásokkal, amelyek a problémamegoldást a régi szinten tartják, és nem vezetnek új megoldáshoz. Ez a kreatív működést erősítő nagy hajtóerő beilleszkedési problémákat is okozhat (*Gyarmathy, 2011*).

Motiváció és képesség vektor



2. ábra: A tehetségerő vektorainak kölcsönös egymásra hatása (A szerző ábrája.)

Az érdeklődés által fenntartott kitartó tevékenység, valamely terület megismerésére irányuló erő vezet a képességek fejlődéséhez. A legtöbb tehetségmodell az intelligenciát és motivációt látszólag a tehetség két különálló elemeként írja le, bár ezek nem függetlenek egymástól. A törekvés ereje és iránya összefügg azzal, mely területen, milyen szintre képes eljutni az egyén. *Ericsson* és munkatársai (1993) a legkülönbözőbb területeken kimutatták, hogy a kiemelkedő teljesítményhez legalább tíz év felkészülés, gyakorlás szükséges. Nem találtak egyetlen esetet sem, ahol erőfeszítések nélkül ért volna a csúcsra valaki. Úgy tűnik, hogy az különbözteti meg a kiemelkedőt a többiektől, hogy sokkal keményebben dolgozik. A jelentősen teljesítők és a jól teljesítők között a különbség elsősorban a ráfordított gyakorlási időben van. *Gladwell* (2008) azt találta, hogy a legfontosabb, hogy a munka kitöltse a személyiségünket, és örömet okozzon. Az értelmes munka végzésére rendkívül motivált az ember, a tehetség pedig a szokásosnál még erőteljesebben. Az értelmes munka érdekes a személy számára, komplex és autonómiát biztosít. Ezt nevezhetjük az optimális kihívásnak, és máris *Csikszentmihályi* (1990) áramlat érzéséhez érkeztünk. Kreativitásvizsgálatában *Csikszentmihályi* (2008) kiemelkedően teljesítő tudósokat kérdezett meg azokról a fő értékekről, amelyek a flow, az áramlat eléréséhez vezetnek. Bár a férfiak és nők eltérően válaszoltak, az érdeklődés, lelkesedés az igen előkelő harmadik helyre került az értékek között.

A produktivitás energizáló, amely magában foglalja a kreatív energiát, a motivációs erőt, és a mentális hatékonyság így teszi lehetővé a teljesítményt. Mindegyik tényező egymásba forduló, és így egységet alkot. Mindez azonban a környezeti tényezők felhasználásával működik. *Csikszentmihályi* fenti vizsgálatának eredményei szerint az áramlathoz vezető értékek között az első öt helyen három kifejezetten környezeti tényező szerepelt a kiemelkedő alkotóknál: emberi kapcsolatok, család, társadalmi tényezők (*Csikszentmihályi*, 2008).

A feladat hozza létre a tehetséget

A „nem érdekel, hogy lehetetlen” jelszóban elválaszthatatlan a megismerésre irányuló hajtóerő, a megoldás keresése és az ehhez szükséges tudás. Mindezt alkotó irányba a kihívások terelik. Az optimális kihívás mértéke nagyon egyéni, de mindenképpen szükséges feltétele a fejlődésnek. A környezet adta kihívások meghatározzák a tehetségfejlődés irányát:

- Az belső hajtóerő tárgyat talál, és érdeklődés lesz belőle.
- A feladat optimális nehézsége, a megoldás keresése a továbbfejlődésre ad alkalmat.

A rossz is jó valamire

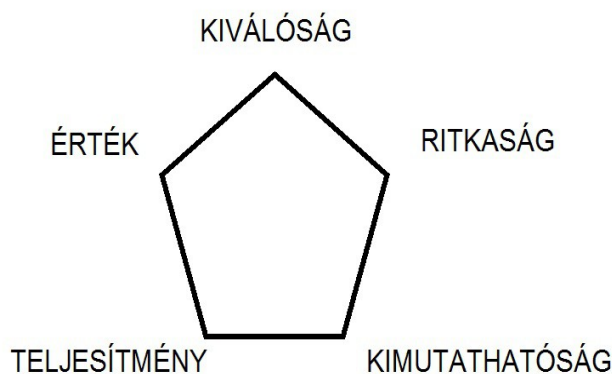
Vannak helyzetek, amelyeknek nem örülünk, és hátráltathatják a fejlődést, de ugyanezek a helyzetek a tehetség számára előnyt is jelenthetnek. A *Beatles* Hamburgban játszott évekig egy helyi kis klubban ismeretlen kis zenekarként alulfizetetten, elég rossz körülmények között. Játszottak, és ezzel gyakoroltak, és így egyre jobbak lettek, egyre többet hívták őket játszani, kezdett sikerük lenni. Már a hét minden napján nyolc órát játszottak éjszánként. Mire nemzetközi színpadra kerültek, már 1200 koncertnél is többet adtak. A mai zenekarok összesen nem játszanak ennyit a karrierjük során (*Gladwell*, 2008). A *Beatles* arra használta kezdeti rossz sorsát, hogy gyakorolt. Sokszor éppen az ilyen kényszerű helyzetek adják meg a lehetőséget. Ha folyton túlórázni kell a megélhetésért, az elveszi az időt a fejlődéstől, nem jut idő gyakorlásra. Az különbözteti meg a kiemelkedőket, hogy a külső körülmények adta helyzeteket saját fejlődésükre fordítják. Így a túlórázást is. A tehetségben mozgó produktivitás mindenképpen megjelenik, mert a belső hajtóerő feszültsége nem engedi a tehetséges egyént üresjáratban lötyögni. Az elsajátítási motiváció, a kreatív erő, vagy bárhogyan, bármely oldalról nevezzük meg, tevékenységet keres magának. Ha megtalálja a tárgyát, a területét a kihívások felnövesztik. A vezető tehetségmodellek mindezt leírják különbözőképpen, de legtöbbször a tudományos pontosság miatt éppen az egyszerű részletek elvesznek, és a fogalmak összekeverednek.

A tehetség és teljesítmény, mint értékek

Gagné (2000; 2003) modelljében megjelenik a tehetség mint potenciál és a megvalósított tehetség megkülönböztetése. Több kísérletet is tesz, hogy a szakirodalomban uralkodó meghatározásbeli káoszt rendezze. A fellelt problémája, hogy a 'giftedness' kifejezéssel legtöbbször a magas kognitív képességeket jelölik, míg a tehetség egyéb formáira (például sport vagy művészetek terén) a 'talent' szót használják. Máskor a 'giftedness' és 'talent' a lehetőség és a megvalósult tehetség értelmében jelenik meg. *Gagné* maga ezt támogatja. *Gagné* a 'Differentiated Model of Giftedness and Talent'-nek nevezett modelljében végül is a 'giftedness' kifejezéssel azokat a kiemelkedő természetes képességeket jelöli, melyek legalább egy képességterületen az adott életkori csoport felső 10%-ába helyezik az illetőt. A 'talent' kifejezést a szisztematikusan fejlesztett képességek és tevékenységek által az adott életkori csoport felső 10%-ába kerülő személyre használja. Félreértett interpretációja *Gagné* (2000; 2003) modelljének, hogy „szunnyadó tehetség” modelként jelent meg a hazai szakirodalomban. A modell interneten megjelent magyar ábrájában is ezt a megtévesztő kifejezést találjuk a téves írásokban. *Gagné* soha nem használta sem a „szunnyadó”, sem az „alvó”, „bóbiskoló” vagy bármely hasonló kifejezést, bár modelljét többször átdolgozta, finomította. A „szunnyadás” szó ugyanis inaktivitást, elakadást jelent, amiről szó sincsen *Gagné* modelljében. *Gagné* a 'giftedness', a „tehetség” kifejezést a képességekben kiemelkedőre használja. Ennek a tehetségnek a megjelenése sokféle lehet, de *Gagné* szemléletével nem fér össze a hazai szakirodalomban terjesztett „szunnyadás”, így mindenképpen kerülendő ez a kifejezés a modelljével kapcsolatban. A *Gagné*-modell értő elemzése évekkel ezelőtt megjelent például *Páskuné Kiss Judit* (2011) és *Péter-Szarka Szilvia* (2011) írásában, így a hazai tehetséggondozás számára is elérhető.

A gyakorlat és az elmélet egyértelműen jelzi, hogy a tehetség nem szunnyad, nem rejtőzködik. Olyan helyzetekben nyilvánul meg, és veszi észre a környezet a tehetséget, ahol a kihívás éppen akkora, hogy beindul a produktivitás. Jó példa a hejőkeresztúri általános iskola. A 70% halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákjával az iskola nem tűnik a tehetség fellegvárának, és el is kerülte a tehetségazonosítási láz. Mégis, az optimális feladatokkal az egész iskola messze a hasonló populációknál jobb eredményeket ér el. Automatikusan megjelentek a tehetségek és aratnak (*Kovácsné*, 2000; 2005; 2007). Sokszor éppen az okozza a problémát,

hogy nem ad a szociális környezet elfogadható kihívást a belső hajtóerőnek, és a produktivitás nem a tehetség, hanem egyéb, szociálisan nem kívánatos, esetleg kifejezetten antiszociális irányban talál utat. Tartalmatlan megszállott tevékenységek és/vagy pusztítás lehet az eredmény. Ezek nem felelnek meg a Sternberg (1993) által leírt tehetség kritériumok közül az „érték kritériumnak”, bár a produktivitás egyértelmű lehet még a kriminalitásban is.



3. ábra: Sternberg (1993) pentagonális modellje

A tehetség kritériumait Sternberg egy pentagonális modellben írta le. Ennek alapján a tehetség ritka, kiváló, kimutatható, értéket létrehozó teljesítményben jelenik meg. A tehetségek tevékenység keresése gyakran vezet a közösség számára elfogadhatatlan viselkedéshez, ha nem találnak maguknak megfelelő kihívást. Az átütő tehetség esetében ez átütő lehet, és emiatt is kerülhet a különleges helyzetű tehetségek közé. A társadalmi értéket a szociális közeg a feladatok által közvetíti a tehetségnek. Az értékek változók, így a teljesítménybe forduló tehetség, a talentum is az. A tehetség olyan valami, amit feltalálunk és nem felfedezünk. Az, aminek egyik vagy másik társadalom akarja, hogy legyen, és ezért az egyes társadalmak igénye szerint időről időre változik a fogalom (Sternberg és Davidson, 1990). A szűrő a kultúra és a társadalom értékrendszere. Ha ezeknek az értékeknek a fejlődése mentén kapja a tehetség a kihívásokat, akkor azok a tehetségek jelennek meg, amelyek értéket képviselnek az adott társadalom számára. A hatékony tehetséggondozás nem kirekesztő a tehetségek kisebb-nagyobb csoportjának korai azonosításával, hanem a fejlődésnek megfelelő feladatokat, kihívást ad, és lehetőséget biztosít a minél magasabb szintű teljesítményekre.

A társadalmi értékek, vagyis a közösség gondolkodásmódja meghatározza a tehetség megjelenését, nemcsak területében, hanem személyiségjellemzőiben is. Ha a társadalom a könnyen elért teljesítményeket nem tartja értéknek, akkor a tehetséggondozásban a „tompákat” preferálja, és az „intelligenseket”, akik briliánsnak születtek, gyanakodva szemléli, pedig mindenféle tehetség érték. A magyar oktatási szemlélet, és így valószínűleg a magyar gondolkodásmód is a „tompákat” preferálja. Ugyanis felmérésem szerint a pedagógusok és pszichológusok az erőfeszítés nélküli teljesítményt igazságtalannak tartják.

A kísérlet

Kétféle vizsgát jelölök ki az egyetemen diákjaimnak, egy elméleti és egy gyakorlati vizsgát. A gyakorlati vizsga választható különböző feladatokból megírandó dolgozatok formájában, valamint választható feladat az is, hogy

valaki megtanul három labdával kaszkádot dobni. Ez nem egyszerű, de mindenki meg tudja tanulni, viszont vannak, akik egy-két óra alatt tudják teljesíteni. Így gyakran még a feladat megjelölése napján megoldják a feladatot. Diákjaim 65%-a szerint igazságtalan, hogy ők ennyivel „megússzák” a vizsgát.

A fenti informális vizsgálat a tehetséggondozás kurzust végző diákok részvételével történt, ami azt jelenti, hogy az eredmény torzíthat, mert ők a tehetséggondozás témában már járatosak és valószínűleg valamelyest elkötelezettek is. A közvélemény valószínűleg még rosszabb szemmel nézné ezt a „nyilvánvaló igazságtalanságot”. Ezt megerősíti, hogy az iskolákban a szorgalmas diák a mintakép. A probléma tehát adott. Miközben régóta bizonyított, hogy a kiemelkedő teljesítmények mögött rendkívüli nagy erőfeszítés és gyakorlás áll (az a bizonyos tízezer óra/tíz év), az is egyértelmű, hogy a tehetség sok olyan teljesítményre képes, amely nem kíván tőle erőfeszítést, miközben másoknak vérverejtést akár a töredékét is produkálni. A kaszkáddobást nem kísérletképpen adom a diákoknak, hanem mert rendkívüli az idegrendszeri harmonizációs hatása. Mindennapi tevékenység kellene, hogy legyen, ahogy az is volt például az ókori Indiában (Gyarmathy, 2012). Legalább a tanításban, fejlesztésben és pszichológiában érdemes lenne bevezetni. Nyilvánvalóan értékes a tevékenység, és az is, hogy három labdával zsonglörködni, teljesítményt jelent. Ritkaság, mert egyelőre kevesen képesek erre a belső gátjaik miatt, és kimutatható, akár videóra is vehető. Mindezek alapján tökéletesen megfelel a tevékenység Sternberg (1993) tehetség kritériumainak is. Akkor mi a gond a kaszkádot megtanuló diákkal, aki ezzel gyorsan megoldotta a vizsgáját? A társadalmunk az érték és teljesítmény kritériumba egyaránt a szorgalmat helyezi. Ezzel lényegében a tehetségeseknek csak egyik csoportját preferálja, azokat, akik nagy szorgalommal tudnak a sternbergi kritériumoknak megfelelően tehetséggé válni.

Tanulás és oktatás

Az inkább belső tényezőként azonosítható tanulási vágy, elsajátítási motiváció és egy jelentős külső tényező, az oktatás kapcsolata nem közömbös a szellemi fejlődés szempontjából, ezért alaposabb átgondolásra érdemes. Az a társadalom, amely kevés irányt kínál és az egyéb, ettől eltérő teljesítményeket ignorálja, sőt bünteti, igen szűkre szabja a tehetségmezőt, amelyet gondoz. A tehetségbarát társadalom sokféle eszközt tesz elérhetővé a fejlődés számára, és sokféle fejlődési utat tolerál. Ha pedig a társadalom például a teljesítmény-erőfeszítés dimenziókat egymás ellenében kezeli, akkor a kiemelkedő képességekkel kiemelkedő teljesítményeket elérni képes populációját hátrányban tartja. A Microsoft megalapítói, Bill Gates és Paul Allen otthagyták a főiskolát, hogy megalapíthassák a cégüket. Vagyis nem érdemes főiskolára járni és tanulni? Mennyire tehetség és teljesítmény, ha valaki magas iskolai végzettséggel és sok tudományos fokozattal rendelkezik? Nyilvánvaló, hogy nem feltétlenül a felsőoktatás elkerülése a siker titka, de az biztos, hogy a tanulás igen. Az oktatás és a tanulás nem egyenlő, még ha sokszor a társadalom így tartja, és a tudás helyett a végzettségről szerzett papírokat tekinti fontosnak. „Egyetlen dolog zavar a tanulásban, és ez az oktatás” írta Albert Einstein (Calaprice, 2010).

Az intenzív tevékenységhez szükséges kihívás és eszköz ad lehetőséget a tehetségfejlődésre. Ehhez már csak a belső igény, az a kis többlet örület kell. Amikor a meglévő környezet a tehetségnek megfelelő feladatot nem szolgáltatja, akkor hajtóereje keresésbe fog, és addig nem nyugszik, amíg meg nem találja a kihívást és az eszközöket a feladathoz. Bill Gates több ezer órát töltött programozással. Egy elit magániskolába járt, ahol 1968-ban már volt számítógép. Az iskola 3000 dollárért vette a gépet a komputer klubjának. Ekkoriban még olyan egyetem is kevés volt, ahol számítógépet lehetett használni. Gates szerencséjére egy ilyen egyetem közelében élt szüleivel, így a megszállott programozási vágyát kielégíthette úgy, hogy éjszakánként beszökött az egyetemre. Ezzel hatalmas előnyre tett szert (Gladwell, 2008). Még sok ezer diák ugyanazok között a körülmények között

nőtt fel, mint *Bill Gates*, de nem lettek „billgészek”, mert vagy nem ez volt az útjuk, vagy nem ragaszkodtak eléggé az útjukhoz.

A tehetséget a mindent elsöprő belső erő jelzi a legjobban. Ez különbözteti meg őt, és ez nem hagyja, hogy letérítsék az úttjáról, mint ahogy másokkal ez megtörténik. Ez a belső erő kényszeríti, hogy mindent megragadjon a tevékenysége és a fejlődése érdekében. A tehetség nem feltétlenül simulékony, sokszor nem könnyű elfogadni és szeretni. A kimagasló szinten teljesítményt elérni képes tehetség öntörvényűsége kellemetlen is lehet a környezetnek, de igen hasznos a teljesítmény szempontjából. A tehetség a környezet elemeiből hálózatot épít magának, és célja elérése irányába rendezi azokat, ahogy *Bill Gates* is tette, amikor használta a környezeti lehetőségeket, és kiválasztotta magának az adott pillanatban fontos lehetőségeket.

A tehetség a hálózatos gondolkodás

A kiemelkedő teljesítményeknek soha nem egy képesség, egyfajta tudás adta a hátterét. Az új megoldások mindig a régi lehetőségek új párosításából születnek. A tehetség a belső hajtóerő mellett rendelkezik a tudás mozgósításának képességével, sőt a tudás máshonnan történő megszerzésének képességével is. A siker titka nem csupán a problémák, az össze nem illések meglátása, hanem új kapcsolatok felépítése. A kreatív gondolkodó összeköti az összeköthetetlennek látszót, mert ismeretei lehetővé teszik a helyzet többoldalú megközelítését, és képes egymástól távoli működéseket mozgósítani saját magában is. A tehetségre erőteljes hálózatos működés jellemző. Ez nem feltétlenül szociális tevékenységében jelenik meg, mert az információfeldolgozásban a hálózatos gondolkodásnak rendkívül sok szintje van. A hálózatos működés lényege, amit *Csermely* (2008) a kreatív elemről leírta:

- az átlagosnál jelentősen több véletlenszerű gyenge kapcsolatot alakít ki,
- sok csoport átfedésében van, és véletlenszerű kapcsolataival váltogatja a csoportokat,
- a stressz elmúltával kitüntetett szerepe lehet a szétkapcsolt csoportok újszerű összekapcsolásában.

Egy problémahelyzetet tekinthetünk krízisnek, stressz helyzetnek, amikor a régi megoldások már nem működőképesek, tehát mindenképpen új megoldásra van szükség. Ekkor a megoldáshoz kevés, ha bármely régi megoldást jól ismer valaki. Több régi és új megoldás és azok összekapcsolása szükséges. A tehetség tehát minden helyzetet tanulási helyzetnek tekint, de a megtanultakat eléggé mozgathatóan, változtathatóan tárolja, ezért könnyedén tudja új kontextusban használni. *Thomas Alva Edison* például nem találta fel az izzót, csak a korábbi próbálkozások hiányosságaiából tanulva megkereste a használható izzóhoz a megoldást. *Albert Einstein* sem talált fel semmi újat, csak a már rendelkezésre álló ismerteket újféléképpen összekapcsolta.

Siegler és Kotovszky (1986) évtizedekkel ezelőtt leírta a tehetség két fontos formáját. Az egyik az iskolai, avagy tesztelő tehetség, a kiváló szakember, a tudás használója, a 'consumer'. Őt könnyen lehet azonosítani, mert akár az iskola feladatvégzésben is kiemelkedő, és a tesztek is ő tudja megbízhatóan megoldani. A kreatív-produktív tehetség viszont az alkotó gondolkodó, a „producer”, akit felismerni nem egyszerű és nem is gyors folyamat. Kérdéses, hogy nevezhető-e valóban tehetségnek az, aki a tudást csupán használja, de nem alkotja. *Sternberg* (1993) kritériumainak megfelelően a tehetség fogalomba beleférhet. Természetesen az iskolai sikeresség nem zárja ki, hogy valaki 'producer' legyen. Sőt, nagyon lényeges és szükséges az ismeret. A 'producer' sem tud új kapcsolatot létrehozni a régi elemek ismerete nélkül, de a legmélyebb tudás is kevés önmagában, amikor egy még megoldatlan problémát kell megoldani, amikor egy terület megújításra vár. A kreatív-produktív tehetség jellemzője a hálózatos gondolkodás, amely alkalmassá tesz az ilyen feladatokra.

A hálózatos működés gyakran a különböző tudományok közötti átjárásban, az interdiszciplinaritásban jelenik meg. Ennek egyre nagyobb lehetőségei vannak, mert maguk a tudományok is kezdenek interdiszciplinarissá lenni. A kiemelkedő teljesítményhez már jó pár évtizede nem elegendő az egy területen való jártasság. Digitális korunkban sokkal inkább problémák, projektek, megoldandó feladatok köré szerveződik a munka. Már most is egyre több a hibrid terület. Például az emberi tanulás/fejlődés kérdéskörénél maradva, van már pszichopedagógia, pedagógiai pszichológia, neuropszichológia és pszichofiziológia, szociálpszichológia és szociálpedagógia, és nem csupán fiziológia, pedagógia, pszichológia, szociológia (Gyarmathy, 2013). Az olyan interdiszciplináris társaságok is egyre gyakoribbak, mint a szimmetria téma köré csoportosuló 'International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry', amelynek tagja több jeles tudós és művész mellett *Dan Shechtman* a kvázi kristályok létezésének bizonyításáért kémiai *Nobel*-díjat nyert mérnök. A kristály szerkezetekről való gondolkodásában nagy szerepet játszott a szimmetria és az interdiszciplinaritás, így a mérnöki szemlélet is. Elvben ugyanis nem létezhet olyan kristály, amelyet ő leírt, de a mérnök nem csak elméletben látja a megoldásokat, hanem a gyakorlat és a természet kis hibáit is figyelembe veszi. Így fedezte fel a kvázi kristályokat mérnöki gondolkodással, kémiai ismeretekkel. Gyakran az egyik tudományban elért eredményeket adaptálják máshol a kutatók. *Csermely Péter* és munkatársai (2009) a hálózatok működésével kapcsolatos természettudományos kutatásaik eredményeit többek között a társadalmi folyamatokra is alkalmazták. Sokszor önmaga teremt foglalkozást az új irányokban haladó tehetség, mint a már gyerekkorában kiemelkedő gondolkodási képességeket mutató *dr. Meskó Bertalan* a digitális kor eszközeivel, kommunikációjával foglalkozó orvos megalakította maga számára a 'medical futurist' foglalkozást. A tehetség elképzelhetetlenül intenzív felkészülése (az a tízezer óra) is úgy jön létre, hogy mindenhol és mindent felhasznál a fejlődésére. Mindenhol megtalálja a lehetőséget a témája irányában, „mindenről az jut eszébe”. Így zuhanyzás közben is egy dallam motoszka a zeneszerző fejében, amit a víz csobogása inspirált, vagy a fáról pottyánó alma is elég egy elmélet kidolgozásához. A tehetség hálózatos működése többszintű, és az egymástól kevéssé elkülöníthető elemekből álló tevékenység hálózatot képez. Megjelenik, mint

- egyszerre művészeti és tudományos megközelítés,
- tudományközi gondolkodás,
- információszervezés,
- információ és eszközforrás szervezés,
- távoli gondolati elemek összekapcsolása,
- szakmai csoportok összekapcsolása,
- társas kapcsolatok szervezése.

A tehetség sokféle tényező hálózatában létrejövő rendkívül hatékony és aktív hálózatos működés. Megismerése és elősegítése a fejlesztő hálózatnak a megértésével és működtetésével lehet sikeres.

Összefoglalás

A 21. századi tehetségmodellek a belső és külső tényezők dinamikus interakciójában látják a tehetség kialakulásának lehetőségét, amely dinamikus interakció a tehetség igen sokféle fejlődési útjához vezet. A tehetség nem homogén entitás. Néhány kritérium mentén meghatározható, de ezek a kritériumok számos egyéni és társadalmi tényező által befolyásoltak. Így például változhat, hogy mit tekint egy társadalom értéknek, mi a teljesítmény, és mi számít ritkának. A korszakok és kultúrák váltakozásával ezeknek a kritériumoknak a tartalma jelentősen változott. Egy kultúra hatékonyságát meghatározza, mennyire képes a jövőnek megfelelően megtölteni a

kritériumokat. Az egyértelműen szükséges belső összetevők, képesség-kreativitás-motiváció, egymástól elválaszthatatlan együttes, amely tevékenységet, tárgyat keres magának. Ezek egymástól független vizsgálata bizonytalan eredményekhez vezet. A tehetség sajátos attitűd, viselkedéseggyüttes.

Ugyanakkor a belső feltételek is csak a külső lehetőségekkel összjátékban vezetnek az emberiség számára fontos kiemelkedő teljesítményekhez. A kihívást, a feladatot és az ehhez szükséges eszközt a társadalmi környezet adja, amely ez által meghatározza a fejlődésnek irányt adó értékeket. A tehetség szokásostól eltérően nagy fejlődését a hálózatos működése teszi lehetővé, amely által a környezet és saját lehetőségeit összeegyezteti, és ezzel maximalizálni képes a tényezők összjátékát. A társadalom meghatározó erőinek, így az oktatási rendszernek is a fejlődési lehetőségek sokféleségének biztosítása által lehet nagy szerepe a tehetségek fejlődésében.

Szakirodalom

1. ABarrett, K. C. and Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddler hood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. and Morgan, G. A. (eds.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. Advances in applied developmental psychology. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57–94.
2. Calaprice, A (2010) *The Ultimate Quotable Einstein*. Princeton University Press, Princeton.
3. Csermely Péter (2008): Creative Elements: Network-Based Predictions of Active Centres in Proteins, Cellular and Social Networks. *Trends in Biochemical Sciences*. 33. 569–576.
4. Csermely Péter, Kovács István, Mihalik Ágoston, Nánási Tibor, Palotai Robin, Rák Ádám és Szalay Máté (2009): Hogyan küzdik le a válságokat a biológiai hálózatok, és mit tanulhatunk el tőlük? *Magyar Tudomány*. 170. 1381-1390.
5. Csikszentmihályi Mihály (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper& Row, New York.
6. Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
7. Ericsson, K. A. – Krampe, R. T. H. and Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*. 100. 363–406.
8. Freeman, J. (2006): Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*. 29. 384-403.
9. Gagné, F. (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In: Heller, K. A. – Monks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik, (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon. Oxford, UK. 67–79.
10. Gagné, F. (2003): Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In: N. Colangelo & G. A. Davis (eds.): *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn and Bacon, Boston. 60–74.
11. Galton, F. (1869): *Hereditary Genius*. Macmillan, London.
12. Gladwell, M. (2008): *Outliers*. Little, Brown and Company, New York.
13. Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest.
14. Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13–45.

15. Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítási és a tudományok a digitális kultúrában. Egy tranzien korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 9. 1086–1094.
16. Gyarmathy Éva (2014): A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségszerűsége. *Magyar Pszichológiai Szemle*. Megjelenés előtt.
17. Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
18. Hollingworth, L. S. (1926): *Gifted children: Their nature and nurture*. Macmillan, New York.
19. Hollingworth, L. S. (1931): The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*. 15 (1), 3–16.
20. Hollingworth, L. S. (1942): *Children above IQ 180*. World Book, New York.
21. Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
22. McNemar, A. (1964): Lost: our intelligence? Why? *American Psychologist*. 18. 871–882.
23. Mezrich, B. (2009): *The Accidental Billionaires*. Doubleday, Random House, New York. Magyarul: Mezrich, B. (2010) *Véletlenül milliárdos*. Atheneum, Budapest. 68.
24. Kovácsné dr. Nagy Emese (2000): Komplex Instrukciós Program. In: Klein Sándor és Soponyi Dóra (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. EDGE 2000. 357–367.
25. Kovácsné dr. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. 15. 5. 16–25.
26. Kovácsné dr. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. *Fókusz*. 9, 1. 36–56.
27. Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
28. Lombroso, C. (1891): *The man of genius*. Walter Scott, London.
29. Pásku Judit (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*. XIII. 1. 51. Pont Kiadó, Budapest.
30. Péter-Szarka Szilvia (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*. 18. 5–7.
31. Péter-Szarka Szilvia (2012a): Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10. 1011–1034.
32. Péter-Szarka Szilvia (2012b): Kreatív klíma az iskolában. *Tehetség*. 19. 5–7
33. Renzulli, J. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappa, 60, 180–184, 261.
34. Siegler, R. S. and Kotovsky, K. (1986): Conclusions and integration. In: Sternberg, R. & Davidson, J. E. (eds., 1990): *Conception of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 417–426.
35. Sternberg, R. and Davidson, J.E. (1990): *Conception of Giftedness*. Cambridge University Press, New York.
36. Sternberg, R. J. (1993): Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". In: Heller, Mönks, Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 185–208.

37. Terman, L. M. (1926): Mental and Physical Traits of Thousand Gifted Children. *Genetic Studies of Genius*. Vol. I. (2nd edition) .Stanford University Press, California.
38. Ziegler, A. and Stoeger, H. (2004): Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Scienc.* 46. 324–342.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

A kvalitatív tartalomelemzés aspektusai

Sántha Kálmán*



Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

A tartalomelemzés a társadalomtudományi kutatásmódszertan világának klasszikus eleme, megjelenik a kvantitatív, a kvalitatív, valamint a harmadik, a kombinált módszertanra épülő paradigma tárházában is. Kutatási gyakorlatban való alkalmazását számos pontatlanság is övezi. Mindezek a definiálása, valamint az alaptípusai és különböző variációi körüli dilemmáknak köszönhetőek. A hatékony gyakorlati alkalmazáshoz elengedhetetlen a tartalomelemzés báziselemeinek meghatározása, valamint az ezek mögött létező elemzési mechanizmusok egyértelmű rögzítése. A recenzió alanyát jelentő kötet éppen e sokrétűségben kíván egzakt utat és elemzési algoritmusokat mutatni.

Udo Kuckartz a marburgi Philipps-Universität professzora, a MAG-MA (Marburger Arbeitsgruppe für Methoden und Evaluation) kutatócsoport vezetője, valamint a kvalitatív kutatásmódszertanban világszerte elismert MAXQDA szoftver fejlesztője, kötetében a kvalitatív tartalomelemzés elméleti és gyakorlati kérdéseinek mélyrétegeit vizsgálva segíti a kutatókat a módszer szakszerű tervezésében és korszerű kivitelezésében. A 2012-ben megjelent kötetet 2014 januárjában már a második kiadás is követte a Beltz Juventa gondozásában, ami a könyv iránt tanúsított nemzetközi érdeklődést is jól mutatja.

A recenzió a kötet formai és tartalmi ismertetésére vállalkozik. Tartalmi területen helyenként túlmutat a recenzió műfaján, hiszen a kvalitatív tartalomelemzés elnevezése körüli problematika tárgyalása mellett ismerteti a tartalomelemzés nemzetközi szakirodalmakban fellelhető változatait is. Majd a vázolt környezetben elhelyezi a kötetben megjelenített kvalitatív tartalomelemzési irányzatokat.

A könyv alapvetően lineáris felépítésű, a szerző hét fejezetben tárgyalja a témakört. A kvalitatív adat fogalmi rendszerétől a metodológiai elveken át a kvalitatív tartalomelemzés során kapott eredmények prezentálásáig széleskörű információkkal látja el az olvasót. A lineáris logikai felépítés bizonyos fejezetek esetén (pl. kvalitatív adat, számítógéppel támogatott kvalitatív tartalomelemzés) megtörhető, hiszen kutatói előképzettség függvényében a jelzett fejezetek önmagukban is koherens rendszert képeznek, általános kvalitatív kutatásmódszertani ismereteket hordoznak, korszerű információkkal szolgálnak. A kötet logikus felépítésű, tipográfiai igényesen kivitelezett: a fejezetek elején a főbb tartalmi egységek kiemelten találhatóak. A klasszikus fehér és fekete színek mellett feltűnik a kék is, utóbbi a táblázatok, a példák, illetve a fejezetek előtti tartalmi csomópontok kiemelésére szolgál. A tárgymutató, az ábra- és táblázatjegyzék, valamint a téma szempontjából releváns honlapok elérhetőségei és konferenciák jegyzéke a kötet felhasználóbarát jellegére utalnak.

A könyv tartalmi elemeinek tárgyalása előtt a kvalitatív tartalomelemzés angol elnevezésének (Qualitative Content Analysis, rövidítve QCA) (*Schreier, 2012; Silver, 2013*) olyan problémájára hívjuk fel a figyelmet, amelyre tartalomelemzéssel foglalkozó kutatóknak célszerű figyelni. Napjaink társadalomtudományi kutatásmódszertana-

* Kodolányi János Főiskola, Neveléstudományi intézeti tanszék, főiskolai tanár. skalman@kodolanyi.hu

nának nemzetközi világában a QCA rövidítés „foglalt”, hiszen a kutatók Ragin módszerének megjelenése óta többnyire a Qualitative Comparative Analysis (Ragin, 1987) rövidítéseként használják a QCA-jelölést, továbbá a keresőprogramok is elsősorban utóbbit hozzák elsőként. Indokolt tehát arra figyelni, hogy a kvalitatív tartalom-elemzés (Qualitative Content Analysis), valamint a Qualitative Comparative Analysis „közös” QCA-jelölése akár értelmezésbeli és módszertani bonyodalmakhoz is vezethet egy nem átgondolt vizsgálat során. A Qualitative Comparative Analysis alapvetően különbözik a kvalitatív tartalomelemzéstől, olyan módszerről van szó, amely matematikai háttérrel rendelkezik, a Boole-algebra elemeit használja. Nem sorolható egyértelműen egyik paradigmához sem, de logikai alapja pozitivista jelleget tulajdonít számára, míg az eredmények értelmezése már az interpretatív paradigma jellemzőit mutatja. A módszer a kvalitatív esetcentrikus és a kvantitatív változócentrikus elemek összekapcsolására alkalmas, elméletek vagy hipotézisek tesztelésére használható, valamint lehetővé teszi új hipotézisek vagy elméletek megalkotását is (Rihoux, Rezsöhazy és Bol, 2011).

Az első két fejezet, a kvalitatív adatok tárgyalása, valamint a tartalomelemzés történeti fejlődéséről írottak messzemenően betöltik funkcióikat, hiszen elvezetnek a kvalitatív tartalomelemzés tipizálásáig, valamint a számítógépes adatfeldolgozásig. Az adattípusok érdekes és hasznos mátrixos megjelenítése, valamint tárgyalásuk logikai rendszere a kvantitatív, a kvalitatív és a kombinált paradigma jellemzőinek figyelembevételével történik. A kvalitatív tartalomelemzés alapfogalmi készletének megismerése (pl. típusok, kategóriák és képzésük, kódolás, memók) után a kötet fő tartalmi egysége, a kvalitatív tartalomelemzés Kuckartz szerinti három alaptípusának – tartalmilag strukturáló, értékelő, típusképző – elemzésére fókuszál, majd ezután a módszer számítógépes interpretálása következik.

A recenzió bevezetőjében említett pontatlanságok okai véleményünk szerint a kvalitatív tartalomelemzés tipizálása körüli dilemmákban rejlenek. Napjainkban már a kvalitatív tartalomelemzésre vonatkozóan számos kötet és tanulmány létezik: Schreier (2014) a kvalitatív tartalomelemzés 11 aspektusát, a tartalmilag strukturáló, formálisan strukturáló, értékelő, skálás, típusképző, összefoglaló, magyarázó, összegző, hagyományos, irányított és kifejtés segítségével történő tartalomelemzést különbözteti meg, valamint felhívja a figyelmet arra, hogy nem egyértelmű a típusok egymáshoz fűződő kapcsolata, léteznek átfedések is.

Kuckartz kötete a kvalitatív tartalomelemzés három alapvető technikájaként tárgyalja a *tartalmilag strukturáló*, az *értékelő*, valamint a *típusképző* tipológiákat. A *tartalmilag strukturáló* típus a kvalitatív tartalomelemzés központi eleme, célja a feldolgozni kívánt dokumentum tartalmi aspektusainak azonosítása, majd a meghatározott aspektusok függvényében a dokumentum szisztematikus leírása (Schreier, 2014). A kategóriarendszer struktúrájának kiépítése során központi kérdés annak eldöntése, hogy miként alkalmazzuk a kategorizálást, azaz deduktív, induktív vagy kombinált módon kategorizálunk. Vagyis az előre létrehozott kódlista deduktív logikája, valamint a szövegből építkező induktív jelleg, vagy a kombinált verzió (pl. főkategóriák deduktív, alkategóriák induktív módon való képzése) segítségével érhetünk célba. Az *értékelő* kvalitatív tartalomelemzés több párhuzamos elméletben is megtalálható (lásd skálás típus Mayring, 2010 és Schreier, 2014 elméletében). Kuckartz arra figyelmeztet, hogy az értékelő kvalitatív tartalomelemzés a kvantitatív tartalomelemzésre hasonlít, valamint a Mayring-féle koncepció közelebb áll a szövegek számokká való transzformálásához és a statisztikai elemzéshez, ezzel pedig véleményünk szerint akár jelentős információvesztés is generálható. Továbbá az értékelő kvalitatív tartalomelemzés egy fokozatosan mélyülő szöveginterpretációt is segíthet például a nominális adatok alkalmazásával. A *típusképző* kvalitatív tartalomelemzést az előzőekhez viszonyítva a legösszetettebbként tünteti fel Kuckartz. Ekkor a vizsgált esetek tulajdonságaik, különbségeik, hasonlóságai alapján osztályokba sorolhatók, majd e csoportok jellemzőik alapján sokoldalúan és pontosan leírhatók. Az eljárást akkor célszerű

alkalmazni, ha a vizsgált esetek két vagy több jellemző alapján ábrázolhatók. Mindhárom technikát a szerző részletes útmutatóval és példákkal ír le, ezzel is segíti a gyakorlati kivitelezést.

A kötetben kulcsszerepet kap a három kvalitatív tartalomelemzési technika számítógéppel támogatott elemzési környezetben való interpretálása. Ez a fejezet a MAXQDA felhasználói számára nyújt elméleti és gyakorlati tanácsokat a kvalitatív tartalomelemzést illetően. Hasznos információkkal szolgál interjúval, terepnaplóval dolgozók számára, hiszen részletesen tárgyalja az átírási szabályokat és lépéseket, továbbá szoftveres háttérrel válaszol az átírási lehetőségek számára. A szerző ezután a három tartalomelemzési típus működését a MAXQDA szoftver segítségével illusztrálja, figyel az alapinformációk (adatimportálás, kódolás, memók, kommentárok) részletes, példán keresztüli ábrázolására. A fejezetrész hasznos azon kutatók számára is, akik nem ismerik a MAXQDA szoftvert, viszont jártasak más kvalitatív adatok elemzését támogató program kezelésében (pl. ATLAS.ti, NVivo), hiszen sok esetben hasonló logikai gondolatmenettel találkozhatnak a kvalitatív projekt során. A MAXQDA napjainkban rendelkezésre álló verziója alkalmas multikódolt adatok (szöveg, kép, audio- és videoadat) feldolgozására, kitűnő választás a kvalitatív vagy a kombinált paradigma szerinti vizsgálatok számára. A program ablakrendszerrel dolgozik, címsora, menüsora, eszköztára, kódtára logikus, könnyen áttekinthető. Kódolási algoritmusá követi az induktív (Grounded Theory) és a deduktív (a priori) rendszert, MAXMaps grafikai ábrázoló modulja a hálózatépítést preferálja. A szoftver segíti a kvantitatív tartalomelemzést is, kapcsolatot biztosít más szoftvekekkel (pl. SPSS, Excel), továbbá lehetővé teszi a téri információk feldolgozását, a georeferenciák alkalmazását.

A könyv külön erénye, hogy kitér a kvalitatív tartalomelemzés metodológiai követelményeire, a szakszerű eredményprezentálás folyamatára, valamint összegzi a módszer előnyeit, alkalmazási lehetőségeit. A részletesen tárgyalt három kvalitatív tartalomelemzési eljárásnál indokolt lett volna nagyobb hangsúlyt fektetni a kódolás megbízhatósági mutatójának meghatározására, hiszen mindez a gyakorlati kivitelezés szempontjából releváns információkat hordoz. *Kuckartz* szerint tekintettel a kvalitatív tartalomelemzést övező népszerűsége, a módszernek a jövőben tovább kell fejlődnie, így újabb teoretikus és gyakorlati aspektusok megjelenése várható.

A kötet hasznos segítséggel szolgálhat a neveléstudomány, a pszichológia, a szociális munka, az andragógia területén kutatóknak, továbbá minden olyan társadalomtudományi diszciplína számára releváns, amely kvalitatív tartalomelemző technikákat alkalmaz. A könyvet a kutatók, a PhD-képzésben részt vevők mellett ajánljuk egyetemi, főiskolai hallgatóknak, továbbá hasznos és korszerű információkkal látja el a kutatómódszertan iránt érdeklődő olvasókat is.

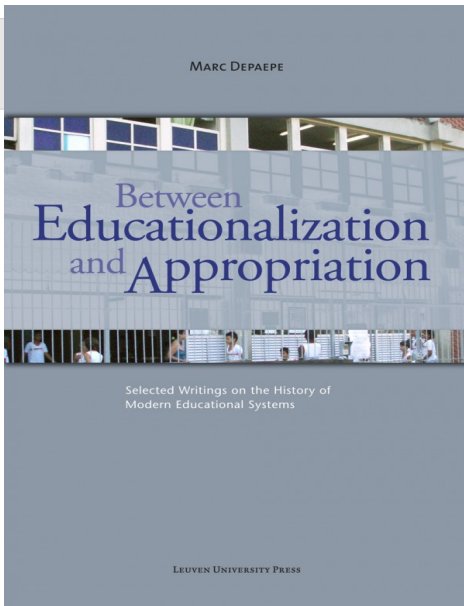
Szakirodalom

1. Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim.
2. Ragin, C. (1987): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
3. Rihoux, B., Rezsöhazy, I. és Bol, D. (2011): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) in Public Policy Analysis: an Extensive Review*. German Policy Studies, 7 (3). 9-82.
4. Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
5. Schreier, M (2014): *Variante qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 15 (1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> Utolsó letöltés: 2014. február 1.

6. Silver, C. (2013): *Conference-Report: CAQD Conference 2013*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 14 (2). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1302249> Utolsó letöltés 2014. január 26.

Iskolázott gyarmatok, elsajátított diskurzusok

*Amati Gergely Márton**



Depaepe, Marc (2012): Between Educationalization and Appropriation. Leuven University Press, Leuven (Belgium).

Marc Depaepe a leuven-i katolikus egyetem professzorának talán legfontosabb írásait összegyűjtő *Between Educationalization and Appropriation* című tanulmánykötet egyik tanulsága, hogy a neveléstörténet maga nem csak egymást követő események sorozatának tényszerű elbeszélése. A neveléstörténet feladata a nevelés mint tárgy megértése a maga történeti, kulturális és szociális kontextusában. A neveléstörténet diszciplináris és intézményi keretei között akár szubverzióként is felfogható gondolatot demonstrálják *Depaepe* kutatói intenciói és teoretikai perspektívái. A belga neveléstörténész historiográfiai megközelítése alapvetően posztmodern jellegű. Ennek a szemléletnek a gyökerei az *Annales*-iskolában, a posztstrukturalizmusban, a kritikai jellegű társadalomtudományban, vagy *Michel Foucault* mentalitástörténeti munkásságában lelhetőek fel. Így *Depaepe* kutatói eszköztárában is megjelenik a kulturális kontextusban való gondolkodás, a kritikai attitűd és a „nagy narratívákkal” való szakítás.

Depaepe tudományterülete elsősorban a nevelés története, azon belül a neveléstörténet historiográfiája, elmélete és módszertana, jobban mondva egyfajta reflexív szemléletű neveléstörténet. Ezért a „neveléstörténet története” egyszerre képezi kutatásainak terepét és előadásainak tárgyát. Kutatási területe a belga nevelés és neveléspolitikai területe különös tekintettel az óvodai és az általános iskolai nevelésre. A szerző érdeklődési körébe tartozik továbbá a neveléstudományok, a nevelépszichológia és az úgynevezett experimentális pedagógia nemzetközi története is. Ugyanakkor egyedülálló interdiszciplináris kutatásokat végzett a Kongói Demokratikus Köztársaság, a valamikori Zaire gyarmati és gyarmatosítás utáni neveléstörténetének témájában. *Depaepe* tudományos munkásságának középpontjában állnak még a neveléstörténet és interkulturalitás összefüggéseinek napjainkban egyre nagyobb relevanciát nyerő kérdései. E felsorolásról elmondható, hogy a szerző tudományos munkásságának legszembetűnőbb, s a jelen kötet íásaiban is tükröződő attribútuma a folyamatos és tudatos, mondhatni szisztematikus perspektívaváltás, kutatási tárgyának több szempontú kontextuális megértése és újraértelmezése.

A *Between Educationalization and Appropriation* című kötet a szerző által vagy részvételével 1998 és 2012 között publikált cikkek angol nyelvű gyűjteménye, amely a leuven-i egyetem saját kiadásában jelent meg, papírkötésben. A könyvet *Depaepe* szerzőként és nem szerkesztőként jegyzi, azonban számos az anyagban szereplő cikk társszerzőkkel készült. A kötetet különféle témájú írások laza szövedéke alkotja, s ezért annak olvasása az egyre inkább specializálódó kutatói individuumnak nehezebbre eshet. Azonban az egymástól eltérő témák között olyan mély és szoros összefüggések is vannak, amelyek alapvetően *Depaepe* váltakozó perspektivikusságából és elméletképző igényéből fakadnak. A következőkben ebbe a perspektivikus és elméletképző attitűdbe kívánok érintőleges betekintést nyújtani.

A *Between Educationalization and Appropriation* című kötet a szerző által vagy részvételével 1998 és 2012 között publikált cikkek angol nyelvű gyűjteménye, amely a leuven-i egyetem saját kiadásában jelent meg, papírkötésben. A könyvet *Depaepe* szerzőként és nem szerkesztőként jegyzi, azonban számos az anyagban szereplő cikk társszerzőkkel készült. A kötetet különféle témájú írások laza szövedéke alkotja, s ezért annak olvasása az egyre inkább specializálódó kutatói individuumnak nehezebbre eshet. Azonban az egymástól eltérő témák között olyan mély és szoros összefüggések is vannak, amelyek alapvetően *Depaepe* váltakozó perspektivikusságából és elméletképző igényéből fakadnak. A következőkben ebbe a perspektivikus és elméletképző attitűdbe kívánok érintőleges betekintést nyújtani.

* Doktorandusz hallgató, ELTE NDI Pedagógia-történet doktori program. Adminisztrátor, tanár, Fészek Waldorf Iskola, Solymár. amatigergelymarton@gmail.com

A könyv öt hozzávetőlegesen egyenlő terjedelmű részre tagolódik. A kötet első része kísérletet tesz arra, hogy a belga neveléstörténet főbb szakaszaiba vezesse be az olvasót. A második rész a címszóként is megjelenő „edukacionalizáció” (educationalization) fogalmát vezeti be és állítja párhuzamba a modern nyugati civilizáció születésével. A harmadikban a belga gyarmatosítás neveléstörténeti aspektusait vizsgálja a szerző. A negyedik rész a másik teoretikus címszót az „elsajátítás” (appropriation) fogalmát elemzi, a neveléstörténet gyakorlati és elméleti példáin keresztül. Az ötödik és egyben záró részben a szerző neveléstörténeti kutatási koncepciójához fűz elméleti és metodológiai megfontolásokat, javaslatokat, a könyv többi részéhez fűzött széljegyzetként.

Az egyes részek hűen érzékeltetik Depaepa e korábbiak során bemutatott és hangsúlyozott tagolt kutatói horizontját. A kötet szerkezetére és tartalmi felépítésére jellemző egyfajta sajátos didaktikainak tekinthető szerkesztés. Az esettanulmányokat tárgyaló részek után következnek a teoretikus érvénnyel rendelkező és egyben elemzési kategóriaként alkalmazható, a fogalmakat definiáló részek. Így az olvasó, miközben feldolgozza az olvasottakat, nem az elméletekhez keres példát, inkább a példák megismerését követően az elméletek szinte maguktól értetődővé válnak.

A könyv első részében a szerző a belga neveléstörténetet exponálja több egymástól eltérő jellegzetes nézőpontból. Egyetlen tematikus részbe sűrítve fejt ki az iskoláztatás és modernizáció, az egyház és oktatáspolitikai, a professzionalizáció és feminizáció kölcsönhatásait, valamint a gyermekkor szakralizációjának reformpedagógiai vetületét. Annak ellenére, hogy egyetlen ország neveléstörténeti eseményeit tekinthetjük át, a fejezetben a modernizálódó Európa iskoláztatásának kulcskérdései kerülnek elő. Az iskoláztatás a modern európai társadalom fundamentuma, kultúrájának hordozója, így integritásának megőrzése és fenntartása egyenlő a „nyugati civilizáció” megőrzésével és fenntartásával. Ebből kifolyólag az iskola, az iskoláztatás bármilyen jellegű veszélyeztetettségétől való félelem párhuzamba állítható annak összeomlásától, mondhatni „a Nyugat alkonyától” való félelemmel is. Ebben az Európa és az iskoláztatás összefüggéseit vizsgáló fejezetben bontakozik ki a szerző kritikai diskurzus-elemző érzékenysége is. A diskurzusanalízis jelen esetben nem egy konkrét módszer, az általa értelmezett folyamatok inkább egy foucault-i értelemben vett lazán definiált diskurzusoként foghatóak fel. A szerző különböző metodikai eszközök segítségével tesz olyan megállapításokat, mint hogy a tanárképzés feminizációjának kérdése nem értelmezhető a szélesebb szociológiai kontextus és diskurzus vizsgálata nélkül, valamint, hogy a gyermekkor szakralizációja inkább ered vallási előképekből, mint valós tapasztalatból.

A kötet második részének elméleti cikkeiben fejt ki az edukacionalizáció folyamatára, mint a nyugati civilizációt „elbeszélő” metanarratívájára vonatkozó elméletét. A nyugati kultúra, társadalom és hatalom, vagyis a nyugati civilizáció lényegi kontinuitását megőrző mechanizmusa nem más, mint maga az oktatási-nevelési rendszer. Legalább is a nemzetek, népek és osztályok tömegei számára – fűzhetjük hozzá. Depaepa sajátos teoretikus lényeglátással mutat rá arra az alapvető paradoxonra, amely a modernizáció során a tanár-tanító konkrét szándékirányultságot hordozó pasztorális kötelezettsége, azaz a represszív hatalom modellje és a tanulás felszabadító hatása, illetve az individuális tudásszerzés között bontakozik ki. Ez az ellenmondás alapvetően határozza meg a szerző pedagógiatörténeti szemléletmódját, aki ebből a paradoxonból értelmező-magyarító eszközt alakít ki. Elsődleges célja, hogy felhívja a figyelmet a nevelés történetében mítoszként szerveződő paradoxonokra és egyben azok leleplezését behelyezze a kutatói célkitűzéseinek fókuszába. Mivel ezek a paradoxonok és mítoszok a nevelés tudományos megközelítéseiben ugyanúgy fellelhetők, mint annak történetében, elengedhetetlen, hogy a pedagógiát történetileg konstruált és ezzel együtt tulajdonképpen konstituált entitásként tételezzük. Így láthatóvá válik, hogy a nevelés története mítoszokból, diskurzusokból és történetileg beágyazott percepciók komplex és relatív diszpozícióból áll.

A harmadik rész a belga történelem fekete foltját jelentő gyarmatosítást vizsgálja neveléstörténeti nézőpontból. Ezek a fejezetek hiánypótlóak, mivel a szociál- és kulturális antropológiai kutatások homlokterébe csak részben vagy alig kerül be az oktatás-nevelési rendszerek Európán kívüli adaptálásának, befogadásának, vagyis *elsajátításának* kérdése. A gyarmatosítás hosszú és véres időszakának patológikus jelleget öltő dichotómiája a Nyugat/Európa és a primitív/vad/bennszülött szembeállításában ragadható meg elsősorban. *Depaepe* érdeme, hogy ezt a tematikát a pedagógia szempontjából vizsgálva a pedagógia diszciplináris keretein túl is érvényes következtetésekre jut. Annak a folyamatnak a vizsgálata, amely a nyugati iskoláztatás bevezetését jelenti olyan gyarmati területeken, ahol az iskoláztatás európai vívmányai teljesen idegenek, bőséges és új tudást szolgáltat a gyarmatosító és gyarmatosított népek antropológiai percepciójáról és mentalitásáról. Tehát a modern nyugati kontextusban vizsgálat tárgyává tett pedagógia az antropológiai tudás számottevő kiszélesítésével bír. Az iskoláztatás egy idegen világban történő bevezetése az „europaizálás”/civilizálás és modernizálás sajátos, a direkt erőszakkal jóval kifinomultabb, hatásosabb eszköze. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a gyarmatosító és a gyarmatosításban „felszabadító”, a felvilágosodás kanti programját a „vadakra” kiterjesztő hatásai a csak a mítoszok, diskurzusok és ideológiák mögött való betekintéssel vizsgálhatók a maguk autentikusságában.

A könyv negyedik részében az edukalizáció melletti másik elméletsszervező fogalom, az „elsajátítás” bevezetésére kerül sor a szerző mozaikszerűen egymás mellé helyezett tanulmányainak sorozatában. Az alapvetően az antropológia tudományterületéről származó fogalom már az előző gyarmati tematikájú részben is felsejlik, s részét képezi az értelmezés egészének, azonban „főszereplővé” csak a negyedik részben válik, méghozzá úgy, hogy a nevelés esztétörténeti vizsgálódásai során alkalmazza a szerző a fogalmat. *Depaepe* ezeken a cikkeken keresztül arra törekszik, és arra ösztökéli olvasóját is, hogy a pedagógia diszciplináris-, mitikus-, paradigmatiszta elméleteit újraértelmezze és folyamatosan nyugvópont nélkül teoretizálja a teóriákat. Evidenciákat és mítoszokat dekonstruál a történettudomány és a diskurzusanalízis eszközeivel, úgy hogy az elsajátítás fogalmát kettős szinten hozza játékba. Egyrészt quasi ironikusan leplezi le az elsajátítás fogalmának darwinista hatását a katolikus és nem-katolikus pedagógia eszmei- és gyakorlati dimenzióiban. Másrészt „adaptálja”, saját elméleti megközelítésében elemzési perspektívájának szintjére emeli az elsajátítás fogalmát. A legkülönbözőbb elsajátítási formákat vizsgálja többek között a reformpedagógia, iskolaépítészlet vagy a pszichológia és pedagógia összefüggésében. Az elsajátítás fogalma alatt a szerző egy olyan sajátos tanulási folyamatot ért, amely az idegen tudás nem autentikus befogadását és alkalmazását jelenti. Az elsajátítás tárgya, azaz az elsajátított tudás a maga eredetiségében diszfunkcionális lehet, azonban az idegen környezetben, kultúrában történő alkalmazás során az elsajátított tudás új funkciót vagy jelentést kaphat, attól függően, hogy azt milyen perspektívából vizsgáljuk. Az elsajátítás fogalmának neveléstörténet-írásban való következetes alkalmazása azt az érzetet keltheti, mintha *Depaepe* szerint minden az ember, mint individuum által végzett tanulás az elsajátítás alapvető antropológiai jelensége, amely soha sem lehet teljes vagy maradéktalan. Másként fogalmazva elsajátítási folyamatról beszélhetünk az iskolai ismeretek és készségek elsajátításakor csakúgy, mint az egyes eszmék befogadásakor és alkalmazásakor. Ugyanakkor az individuális elsajátítással szemben áll az edukalizáció hódító, hatalmi alapokon nyugvó fogalma. Ez jeleníti meg azt a rendszert, amely a modern lét és élet elsajátításának, vagy másik perspektívából tekintve a modern Nyugat fennmaradásának biztosítója. Elméleti-módszertani szempontból meggondolandó, hogy a nevelés és annak történeti vizsgálata során a kutató nem juthat nyugvópontra, hanem az edukalizáció és elsajátítás fogalmi közötti térben kell pozícionálnia adott kutatásának tárgyát.

Az első négy rész módszertani és elméletkonstruáló megfontolásait a szerző az utolsó fejezetben összegzi. A francia posztmodern hagyomány területéről származó szellemi megközelítéseket, mint a diskurzusanalízist (*Michel Foucault*), a fogalmi dekonstrukciót (*Jaques Derrida*) és az önreflexiót (*Pierre Bourdieu*) a szerző terméke-

nyen alkalmazza vizsgálódásaiban úgy, hogy ezek a fogalmak nem veszélyeztetik az elemzések teoretikai plauzibilitását. Más szóval a pedagógiatörténeti jelenségek elméleti magyarázatai nem esnek távol magától a jelenségtől. *Depaepe* hangsúlyozza, hogy a neveléstörténet története alapvetően történelem, azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a történeti kutatást nem a jelen igazolásáért végezzük. A kutatások során tudatában kell lenni, hogy vizsgálati tárgyunk egymásba növvő narratívákból és diskurzusok diskurzusaiból áll. Ezért a kutatás horizontjába emelhető a nyelvtan dimenziója is. Viszont a diskurzusok erdejében való eligazodáshoz a kutatónak perspektívaváltásokhoz kell folyamodnia, magából a történeti eseményekből kell kifejleszteni az elméleti és konceptuális kutatási szerkezetet. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni a kutatás során a tárgy kulturális kontextusba való beágyazottságáról sem. Szövegek, dokumentumok és tárgyak széles skálája, azaz a neveléstörténeti múlt bármilyen hagyatéka azonos módon releváns lehet a neveléstörténet szempontjából. A *Between Educationalization and Appropriation* című kötet *Marc Depaepe* impozáns kutatói és szellemi teljesítményének jubileumi gyűjteménye. Ebben a szerző amellett érvel, hogy az iskoláztatás mint kulturális, társadalmi és politikai rendszer a modern Nyugat, vagy tegyük hozzá a modern Európa és az európai hagyományra épülő tengeren túli országok és nemzetek létének lényegi velejárója, meghatározója. Az iskola pedig a generációról generációra öröklődő európai kultúra műhelye.

Depaepe kutatásait és eszmefuttatásait tekintetve vonzódik a paradoxonok leleplezéséhez és ezzel együtt aláhúzza, hogy a neveléstudomány, mint teória és mint gyakorlat egyaránt Janus arcú fogalom. A neveléstörténet paradoxonokkal átszótt voltát *Depaepe* azzal magyarázza, hogy a modern iskoláztatás egyfelől a felvilágosodás programjának egyfajta csúcspontja, azaz az egyenlő lehetőségek emancipációs rendszere. Másfelől az iskoláztatás a társadalmi kontrollhoz való adaptáció, a fegyelmezés és a viselkedés szabványosításának intézménye, társadalmi eszköze is. Az iskolában a diákok a morálisan *megkövetelt*, esetleg *elvárt* és a társadalmilag *elfogadott* terében nőnek fel. Majd pedig az iskolában szerzett és elsajátított ismereteik és tapasztalataik alapján elfoglalják helyüket saját társadalmuk konform dimenzióiban. Az iskolai térben a diákok nem csak nyers, enciklopédikus ismereteket szereznek a társadalmi struktúráról, hanem olyan képességeket, amelyek segítségével önállóan tudnak gondolkodni és cselekedni.

Depaepe kötetét azon olvasóknak ajánlom, akik elég bátrak ahhoz, hogy letérjenek a modernitás mítoszai és diskurzusai által kijelölt útról. E gondolat nem parttalan viszonylagosság vagy értékellenesség utáni vágyból fakad, hanem egy olyan kutatói munkásság hatására fogalmazódott meg, amely elég vakmerő volt ahhoz, hogy a történelmet és jelesül a nevelés történetét nem tények egymásutániságának totemeként, hanem annak kulturális és társadalmi kontextusában, komplex módon értelmezze. Tudósítva azt, hogy ez az értelmezés, mint minden értelmezés soha sem lehet lezáratlan.

Szerzőink

- Joan Z. Spade* szociológus, professor emeritus a New York-i Állami Egyetem Brockport Kollégiumán. Több mint 30 éve tanít és publikál a szociológia területén. Fullbright ösztöndíjasként egy szemesztert tanított Budapesten. Társzerkesztője az *Implementing Educational Reform: Sociological Perspectives on Educational Policy* című könyvnek, valamint számos nevelésszociológiai tanulmány szerzője az iskolai rétegződés és csoportosítási gyakorlat témakörében. Kutatásai más területekhez is kapcsolódnak, különösen a gender és család témakörében publikált. Catherine G. Valentine-nal társszerzője a *The Kaleidoscope of Gender: Prisms, Patterns, and Possibilities* című tanulmánykötetnek.
- Nguyen Luu Lan Anh* szociálpszichológus, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ docense, jelenleg vezetője. Oktatóként és kutatóként a csoportközi és kultúrközi folyamatokkal, valamint a társadalmi nemekkel kapcsolatos sztereotípiákkal és nemi szerep ideológiákkal foglalkozik.
- Boreczky Ágnes* 1993-tól az ELTE oktatója, 2005-től az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ munkatársa. Kutatásai a modernitás és a családhoz, a szimbolikus családhoz kapcsolódnak, jelenleg elsősorban a családtörténeti narratívák, a multikulturalizmus és a kultúraazonos pedagógia témáira irányulnak. 1997-től 2001-ig Széchenyi Professzori ösztöndíjas volt. 2001-ben Fulbright ösztöndíjasként az egyesült államokbeli New Jersey állami egyetemén, a Rutgers Egyetemen tanított. 2013-ban Sapere Aude díjat kapott. Az utóbbi 5 évben megjelent könyvei: Boreczky Ágnes: *Majdnem száz év*. Budapest: Gondolat, 2009. 307 p. Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról-másképpen*. Budapest: Gondolat, 2009. 276 p.
- Gordon Győri János* habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának oktatója. Kutatóként és oktatóként a multikulturális és interkulturális pedagógia kérdéseivel, tanárok interkulturális nézeteivel, az oktatásügy nemzetközi folyamataival foglalkozik, valamint a tudásmenedzsment és innováció kulturális vetületeivel, illetőleg a tehetséges tanulók pedagógiájával. Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr c. könyve az első ilyen tárgyú hazai monográfia. Kutatói és egyetemi oktatói tevékenysége mellett több mint 30 éve praktizáló középiskolai magyartanárként (gyakorlóiskolai vezetőtanárként) is tevékenykedik, 2009 és 2012 között pedig a Magyar Olvasástársaság elnöke volt.
- Németh Szilvia* 1999-ben végzett az ELTE-BTK pedagógia szakán, 2000-ben pedig az ELTE Szociológiai Intézetében általános szociológus és kisebbségsszociológus szakán. 2002-ben a Cambridge-i Egyetemen MPhil oklevelet szerzett. 2003 óta foglalkozik oktatáskutatással. Kutatói érdeklődése elsősorban a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatására, és integrációs programok működésére irányul. Vezetett empirikus és kvalitatív kutatásokat, részt vett projektek értékelésében, valamint nemzetközi együttműködésekben is. 2003–2008 között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársa, 2008–2012 között a Tárki-Tudok Zrt. kutatója, 2012-től pedig a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója.
- Cs. Czachesz Erzsébet* egyetemi tanár, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán tudományos tanácsadóként és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán óraadóként dolgozik. Kutatási érdeklődése az olvasásmegértés, nyelvi- és kulturális diverzitás és az interkulturális pedagógia területei, publikációi is ezekben a témákban születtek.

Szlamka Erzsébet

történelem és angol szakon szerzett diplomát az ELTE Bölcsészkarán. Pályáját középiskolai és nyelviskolai tanítással kezdte, 2008-tól a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben, majd 2010-től az oktatásért felelős minisztérium Európai Unió Kapcsolatok Osztályán dolgozott, főként a magyar EU-elnökség előkészítése és oktatási programjainak lebonyolítása terén. Feladatai közé tartozott az Európai Képesítési Keretrendszerrel (EKKR) szülő elnökségi konferencia szakmai megszervezése, a Magyar Képesítési Keretrendszer és más, az egész életen át tartó tanulást támogató szakpolitikai eszközökkel kapcsolatos szakmai anyagok nyomom követése, összeállítása, releváns EU-s szervezetben, elsősorban az EKKR Tanácsadó Testületében Magyarország képviselője. 2012 augusztusától az Oktatási Hivatal munkatársa, amelynek képviselőjében változatlanul tagja az EKKR Tanácsadó Testületének és ellátja az EKKR Nemzeti Koordinációs Pont feladatait. Doktori tanulmányait 2011-ben kezdte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol témája az oktatás-képzés és a munka világa közötti kapcsolat, kommunikációs lehetőségek.

Gyarmathy Éva

az MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. Kutatási területe a többszörös különlegességű, így a tanulási zavarral, hiperaktivitás/figyelemzavarral, autizmussal és/vagy szociális, kulturális különbségekkel társuló tehetség. Óraadóként dolgozik az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, az Óbudai Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen egyaránt. Magániskolákban tanácsadó, ahol a közoktatásba beilleszkedni nem tudó tehetséges gyerekekkel és serdülőkkel foglalkoznak. Pszichoterapeutaként is elsősorban a többszörös különlegességű tehetségek ellátása felé irányul a tevékenysége. Megalakította a Serdülő és Felnőtt Diszlexia Központot (<http://www.diszk.hu>) és a Sajátos Nevelési Igényű Tehetségeket Segítő Tanácsot (<http://sni-tst.eu>). Számos publikációja jelent meg ebben a témában (például a *Holistic learners. Identifying gifted children with learning disabilities in the Able Underachievers* Whurr Publishers, London, and *A Case Study of Dyslexia in Hungary* in the International Case Studies. (Routledge, New York), *the Gifted and Gifted Education in Hungary* in the Journal for the Education of the Gifted.

Amati Gergely Márton

kulturális és vizuális antropológus. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Pedagógiatörténet programjának hallgatója. Főbb érdeklődési területei: esztétörténet, mentalitástörténet, tudománytörténet, közösségek antropológiája, pedagógiatörténet, történeti antropológia, életreform, reformpedagógia.

Sántha Kálmán

a Kodolányi János Főiskola főiskolai tanára. Kutatási területe a kvalitatív kutatásmódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, az abdukció kvalitatív kutatásbeli szerepének vizsgálata, valamint a pedagógusok tevékenységének és gondolkodásának elemzése.

Authors

JOAN Z. SPADE

is professor emerita of sociology at The College at Brockport, State University of New York, in Brockport, New York. She has been teaching and writing in the field for more than 30 years, including a semester teaching in Budapest, Hungary, as a Fulbright Scholar. She is co-editor of *Implementing Educational Reform: Sociological Perspectives on Educational Policy* and co-author of articles in sociology of education on stratification and grouping practices in education. She publishes in other areas, including gender and family, and is co-editor with Catherine G. Valentine of *The Kaleidoscope of Gender: Prisms, Patterns, and Possibilities*.

LAN Anh NGUYEN LUU

is a social psychologist and an associate professor, currently head of the Centre for Intercultural Psychology and Education of the Eötvös Loránd University, Budapest. Her research and teaching areas include intercultural and intergroup relations as well as questions concerning gender stereotypes and gender role ideologies.

ÁGNES BORECZKY

has taught at ELTE University since 1993 and has been a professor at the Centre for Intercultural Psychology and Education of the same university since 2005. Her major fields of research are the relationship between modernity and family and the symbolic family. Recently her research has focused on narratives of family history, multiculturalism, and culturally relevant teaching. She was a grantee of the Széchenyi Professorship between 1997 and 2001, taught as a Fulbrighter at Rutgers, State University of New Jersey, in 2001 and was awarded the *Sapere Aude* prize in 2013. Her books published in the last five years include: Boreczky, Ágnes: *Majdnem száz év. (Almost a Hundred Years)*. Budapest: Gondolat, 2009. 307 p. Boreczky, Ágnes (ed.): *Cigányokról-másképpen. (About Gypsies – In Another Way)*. Budapest: Gondolat, 2009. 276 p.

JÁNOS GORDON GYÓRI

works as a habilitated associate professor at the Centre for Intercultural Psychology and Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. As a teacher and a researcher he is focusing on the cultural and the cultural social-psychological aspects of education, teachers' cultural beliefs, comparative and international education, gifted education, knowledge management in the higher education and many other educational topics. As a leading expert of Asian and South-East Asian education in Hungary, he has widely published books, book chapters and articles on different educational issues in the Asian region.

SZILVIA NÉMETH

graduated as an educator in 1999 and as a sociologist in 2000 from Eötvös Loránd University, Budapest. In 2002 she received a MPhil Degree in Educational Research at the University of Cambridge, United Kingdom. She has been working as an educational researcher since 2003. Her research interests are primarily focused on the education of the socially disadvantaged and Roma students as well as on the development of integration programmes. She has conducted empirical and qualitative research, has been involved in the evaluation of various projects and has participated in international collaboration. Between 2003 and 2008 she worked for the Hungarian Institute for Educational Research and Development, between 2008 and 2012 she was a researcher at the Társi-Tudok Ltd. Since 2012 she has been the managing director of the Knowledge Management and Educational Research Centre Ltd.

ERZSÉBET Cs. CZACHESZ

is a university professor who currently works as a scientific advisor at the Juhász

Gyula Faculty of Education, University of Szeged and is a visiting lecturer at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. Her main research interests include understanding reading, linguistic and cultural diversity, and intercultural pedagogy. She has also published numerous articles in these fields.

Erzsébet Szlamka

graduated from Eötvös Loránd University, Department of History and Department of English Language and Literature, both with teacher qualification. She started her career as a secondary and language school teacher. In 2008 she worked for the National Institute of Vocational and Adult Education and from 2010 for the Ministry of Education (later Ministry of Human Resources), where she was involved in the preparations for the Hungarian EU Presidency at the Department of International Relations, and organised an EU Conference on the European Qualifications Framework. She was also responsible for topics related to the policy tools supporting lifelong learning as well as for the representation of Hungary in certain EU bodies. From 2012 she has been working for the Educational Authority, where her main task is the coordination of NQF developments. By representing Hungary in the EQF Advisory Group and carrying out the tasks of the EQF National Coordination Point, she is also greatly involved in the knowledge transfer between the EU and Hungary. Erzsébet started her PhD at ELTE PPK in 2011. Her research topic is the communication between the labour market and education and training, with the main focus on the qualifications framework.

EVA GYARMATHY

is a senior researcher at the Institute of Cognitive Neuroscience and Psychology of the Research Centre for Natural Sciences of the Hungarian Academy. Her research interests focus on multiple exceptional gifted individuals, in particular talent associated with specific learning difficulties, ADHD, autism and/or social, cultural differences. She is a university lecturer at Eötvös Loránd University and University Budensis in Budapest as well as at the University of Szeged. She is also a consultant to private schools that serve children and adolescents who could not be integrated in mainstream schools. As a psychotherapist her activity is directed toward the care of the multiple exceptional talent. She founded the Adolescent and Adult Dyslexia Centre (<http://www.diszk.hu>) and the Special Needs Talent Support Council. She has written several books, book chapters and other studies in this topic (including *Holistic learners – Identifying gifted children with learning disabilities* chapter in the *Able Underachievers* published at Whurr Publishers, London, and *A Case Study of Dyslexia in Hungary* is a chapter in the *International Case Studies*. Routledge, New York).

GERGELY MÁRTON AMATI

is a cultural and visual anthropologist, and a PhD student of Educational Science at the Department of Education History, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. His research interests include the history of ideas, mentality, and science, the anthropology of communities, education history, anthropology, history, life reform, and education reform.

KÁLMÁN SÁNTHA

is a college professor at Kodolányi János University of Applied Sciences. His research areas include qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and the analysis of teachers' practices and beliefs.

English abstracts

JOAN Z. SPADE: A brief discussion of the socio-political context of multiculturalism in the USA

This paper addresses what is happening in multicultural education in the United States. It is important to understand the context of multicultural education and the multiple ways in which it is addressed in the schools in that country and in the training of educators there. After providing that context, the article briefly reviews the multiple approaches and forces that are advocating for multicultural education in the United States.

Keywords: multiculturalism, decision making, legal demands, accreditation requirements, curriculum

LAN ANH NGUYEN LUU: Multicultural attitudes of teachers in Budapest

Our study with participation of more than 300 teachers from Budapest aimed to explore the meanings of multicultural education as seen by these teachers. We also measured their attitudes toward multicultural education and pointed out different correlates of these attitudes. Our findings show that besides the fact that the majority of the various elements of intercultural/multicultural education as represented in the literature can also be found to some degree in the interpretations of teachers in our sample, a significant part of the answers remains rather descriptive: they refer to the cultural differences and the co-teaching of the different cultures as well as to giving information and building knowledge about other cultures. A non-neglectable amount of answers, however, goes beyond the descriptive level mentioned above: they refer to the acceptance of the culturally different. This level is considered ethnorelative, or the starting point of multicultural attitudes in the literature. Three factors proved to be predictors of attitudes toward multicultural education: 1) basic dimensions such as values and authoritarianism, 2) relations to the Other and the out-group members as well as affects and anxiety experienced during interaction with them, and 3) diversity experiences during childhood and in the family (whether they spoke foreign languages) as well as during the teaching career (ratio of students from other countries, experiences with students with different backgrounds).

Keywords: teachers in Budapest, attitudes toward multicultural education, values, diversity

ÁGNES BORECZKY: Placing family histories and family narratives in multicultural education

The paper presents some definitions of multicultural education and claims that deficit pedagogy as a part of multicultural education is not just out-of date, but because it reconstructs social-ethnic and gender etc. inequalities, it contributes to the reinforcement of social hierarchies. The study also discusses cultural concepts, some theories and practices that try to synchronize school and family cultures (e.g. culturally responsive teaching, funds of knowledge for teaching and narrative approaches). It suggests that the notion of family should be redefined and the use of family history method could help Hungarian teachers, too, to discover their students' multigenerational histories and the symbolic world they live in.

Keywords: multicultural education, culture, culturally responsive teaching, family histories and narratives

*JÁNOS GORDON GYŐRI – SZILVIA NÉMETH – ERZSÉBET CS. CZACHESZ:
Teachers' intercultural beliefs and their practice of collaborating with
parents*

Teachers are the key figures of a fair and effective education of the more and more diverse student population. However, teachers' classroom behaviour is to a great extent influenced by their own educational beliefs. Before the present research there has been no study to reveal Hungarian teachers' beliefs about intercultural education and the impact these have on their classroom behaviour. Therefore, we carried out a multiple-method-research (triangulation) on this topic among teachers from Budapest. First, we ran focus group sessions, then we carried out a questionnaire study, and finally we took and analysed video records of the lessons of culturally sensitive teachers. In the present article we introduce how teachers' intercultural beliefs were related to their cooperation patterns with parents of immigrant and Roma background. According to the teachers' interpretations, the core elements of multicultural education are the acceptance of the immigrant or minority students' otherness, the striving for an effective high level education for the sake of the integration, because that – apart from the students' own efforts – requires a sensitive support. However, teachers feel that they face a number of problems during these processes. In case of the immigrant parents, the main problem is the gap in the communication between parents and teachers; whereas, in case of Roma families, teachers feel that the parents are not approachable. However, teachers not only reported about their personal problems and strategies, but also about the controversial institutional strategies of their school in relation to student diversity.

Keywords: teachers' beliefs, teacher-parent cooperation, student diversity, intercultural education, educational institutional strategies

ERZSÉBET SZLAMKA: Qualifiction framework – a Recommendation

Qualifications framework is a policy tool recommended by the European Union to ensure the transparency and permeability of qualifications. By building on learning outcomes and the inclusion of social stakeholders, the framework endeavours to make the qualifications of different Member State comparable for all educational subsectors. Showing the content of qualifications and thereby supporting mobility aim at better communication between the qualifications systems of the MSs, but there is another aspect of communication: namely, how EU institutions make MSs act (not obligatory) according to the Recommendation of the European Parliament and of the Council regarding the development of a qualifications framework. The author of this paper analyses and evaluates those EU measures and procedures, which result in MSs following the direction set by the Recommendation, finally implementing a qualifications framework.

Keywords: qualifications system, qualifications framework, EU education policy, mobility, lifelong learning

*ÉVA GYARMATHY: The never dormant power – rethinking the concept of the
giftedness*

To consider giftedness to be homogenous and not to distinguish between the methods suitable for different talent development can be the barrier of the provision. Besides the subtle elements of the socio-cultural background, the age factor and the form of the giftedness should also be taken into account, as these require very different environments. A number of additional factors and their delicate coincidence have to be detected as a further step. The provision of the gifted can only be truly effective if it relies on a credible scientific background.

Even just slightly false theories lead to the wrong directions. This study based on Hungarian and international literature is to show the diversity of talent, the significance and role of its components, and to prove why talent is not dormant and hidden, but an active path-seeker.

Keywords: gifted, conception, coincidence, differentiation