

## MULTIKULTURALIZAM – INKLUZIVNI OBRAZOVNI SISTEM

### Sažetak

*Rad se bavi, između ostalog, opštom definicijom multikulturalizma. Autorka smatra da multikulturalizam u drugoj polovini XX veka dolazi do sve većeg izražaja zbog globalizacije, promena u komunikacijskim i informacijskim sistemima, migracije i turizma. Ona smatra da pojam multikulturalizma možemo najlakše odrediti kao koegzistenciju različitih kultura. Multikulturalizam možemo posmatrati kao mogućnost koja nosi u sebi šansu za zajednički život, ali možemo ga odrediti i kao opasnost zajedničkog života, odnosno bitni su i ideološki aspekti koji stoje u pozadini. Nadalje, autorka nabraja tipove tumačenja multikulturalizma, navodi poreklo i nivoe multikulturalizma, a prikazuje i pregled njegove istoričnosti i strategije koegzistencije, kao i istorijske faze i dimenzije multikulturalnog vaspitanja. Rad se takođe bavi i inkluzivnim obrazovnim sistemom. Naime, pored multikulturalnog vaspitanja, sve se više govori i o inkluzivnom vaspitanju. Ono je u početku imalo značenje zajedničkog vaspitanja osoba sa različitim invaliditetima. U mađarskoj i u međunarodnoj stručnoj literaturi, međutim, pojam inkluzivnog vaspitanja sve se više koristi u širem kontekstu. Autorka navodi engleske i mađarske primere kako bi još više približila pojam inkluzivnog vaspitanja čitaocima. Mađarska stručna literatura, koja detaljno analizira inkluzivno školsko vaspitanje romske dece, predlaže promenu paradigme, odnosno da se izmene dosadašnje strategije i školska praksa. Ovaj nov pristup gledišta ne kategoriše romske đake sa etiketiranjem (imenovanjem njihove različitosti, manjkavosti), nego svakog učenika gleda kao poseban entitet. Smatra se bitnim i pitanje integracije kao okvira organizacije nastave koji će omogućiti jednake šanse, a kooperativno učenje (cooperativ learning) će biti taj inkluzivni sistem koji će sve ovo i obezbediti.*

*Ključne reči: multikulturalizam, multikulturalno vaspitanje, multikulturalna pedagogija, inkluzivni obrazovni sistem, inkluzivno vaspitanje, inkluzivna pedagogija, kooperativno učenje (cooperativ learning).*

## Bevezető

A XIX. század közepétől terjedő széleskörű iskoláztatás egyre inkább fókuszba helyezte az iskolával szembeni társadalmi elvárásokat. Az elvárások között a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett a társadalmi integrációs, azon belül is a mobilitási funkció jelent meg. Mindezek teljesülésének mikéntje túlmutat az iskola falain: áttekintéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatásszociológiai nézőpont, azaz az iskolai jelenségek társadalmi kontextusba helyezése elengedhetetlen valós vizsgálatukhoz. Az iskolarendszer, mint társadalmi intézmény folyamatos vizsgálatát a széleskörű iskoláztatás kezdetekor már jelentkező diszfunkciók feltárása is szükségessé tette. Ezt igazolják a Durkheim-i gondolatok:

*Az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lennének, vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.*

A XX. századi oktatáskutatók vizsgálatainak egyik alapkérdése – kiindulva a fenti gondolatokból -: az iskola a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének vagy kiegyenlítésének eszköze. A kérdésfeltevés abból a tényből indul ki, hogy az iskolákban tanulók és családjaik társadalmi rétegződésben elfoglalt helye a lehető legkülönbözőbb. A válaszok pedig elsősorban azt vizsgálják, hogy az iskola világát és az iskolát használók világát mik jellemzik, és mindez mennyiben képes összhangban lenni az egyes diákok vagy hasonló élethelyzetű diákcsoporthoz iskolai sikere érdekében. A vizsgálódások nem tudják megkerülni a kultúra értelmezését, illetve szerepét az iskola és a tanuló viszonyában. Így például alapvető teóriák kiinduló pontja a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyből adódó kulturális tőke, vagy a többség és kisebbség együttélésére született bikulturális szocializáció fogalma. A különböző társadalmak és oktatási rendszerek eltérő fejlődéséből adódik, hogy a hatvanas évektől a nevelésszociológiai vizsgálatok hol inkább a kulturális tőke iskolai érvényesülését hangsúlyozzák, hol pedig a multikulturális társadalmak jellemzőit látják elsősorban az iskolára ható tényezőnek. Mindkét megközelítés magában foglalja azt a tényt, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek az iskola (vagyis a többségi vagy „középosztályi” társadalom) kultúrájától eltérő, azaz „más” kulturális tőkével érkeznek az iskola világába. Az utóbbi majd ötven év állandó kérdésfelvetése, hogy ebben a sokszínű kulturális helyzetben milyen társadalmi és iskolai stratégiák lehetségesek, amelyek meg akarnak vagy meg képesek felelni az oktatási rendszerrel szemben támasztott társadalmi elvárásoknak.

## A multikulturalizmus általános meghatározása

A multikulturalizmus XX. század második felétől történő előtérbe kerülésének okai közé sorolható a globalizáció, a kommunikációs és információs rendszerek változása, a migráció, a turizmus. Mindez azt eredményezi, hogy a társadalmi, nemzeti ellentmondások egyre inkább a kultúrák ellentmondásaiként jelennek meg. A multikulturalizmus jelentése legegyszerűbben úgy foglалható össze, mint elkülönülő kultúrák együttélése. Az együttélés jelenthet egymás mellettséget és egymásra hatást egyaránt. Az egymásra hatás folyamatát jellemezheti inkulturáció, akkulturáció, asszimiláció stb. Ebből adódóan a multikulturalizmust lehet vizsgálni úgy, mint együttélési esélyeket hordozó lehetőség, de lehet írni együttélési veszélyként is, illetve fontosak mindezek hátterében álló ideológiai aspektusok is.

## Multikulturalizmus értelmezési típusai

A világméretű mozgások eredményeként a multikulturalizmus körül kialakuló új diskurzus a társadalmi sokszínűség újraértékelését jelentette. Az újraértékelés során a hangsúly elsősorban a különbözőségekre helyeződött, melynek központi elemei a kultúra, az identitás és az ezzel kapcsolatos politikák.

A multikulturalizmus alapértelmezéseit alapvetően az határozza meg, hogy – a fenti központi fogalmak mentén – miként viszonyulnak a társadalomban megjelenő különbözőségekhöz.

- A deskriptív (leíró) álláspont a multikulturalizmust tényként, a globalizáció eredményeként kezeli, elsősorban „fogyasztói multikulturalizmusként” értékeli.

- Ennél gyakoribb értelmezés a normatív, mely a kulturális különbségekre vonatkozó szabályokat kritizálva új szabályok megalkotását sürgeti. Ezen alapul a pedagógiai multikulturalizmus is, mely a különböző kultúrák egyenrangúságának gondolatából kiindulva fontosnak tartja, hogy az oktatásban megjelenő kulturális kánon foglalja magába a kisebbségi szubkultúrákat is. A normatív értelmezés kritikája abban rejlik, hogy a különbözőség alapfogalmára épít, ami magában rejt az egyes csoportok merev elkülönülésének lehetőségét is.

- A kritikai multikulturalizmus az uralkodó és kisebbségi kultúrák fogalmainak felülvizsgálatával kíván egy nyitott és közös kultúrát megalkotni. A fennálló kánonokat a heterogenitás központi fogalmának nézőpontjából bírálja. Célja a kultúrák között húzott határok lebontása és a kulturális kölcsönhatások, valamint a párbeszéd működtetése.

## A multikulturalizmus eredete és szintjei

A multikulturalizmus megjelenése történelmileg és kiterjedésének mértéke szerint is meghatározható. Mindezek befolyásolják a rájuk irányuló figyelem és aktivitás mértékét, a velük kapcsolatos cselekvések mikéntjét.

- A multikulturalizmus kialakulásának eredője lehet
- hosszú távú történelmi folyamat,
  - középtávú – migrációs – esemény,
  - rövid távú politikai fordulat.

- A multikulturalizmus kiterjedését tekintve különböző szinteken figyelhető meg
- globális: nemzetek feletti közösségek,
  - makroszintű: szövetségi államok,
  - mezoszintű: többféle etnikumból álló országok,
  - mikroszintű: kisebb csoportok,
  - egyéni szint: egy személy, aki több kultúrát hordoz.

## A multikulturalizmus történetisége és együttélési stratégiák

A multikulturalizmus térhódítását, a téma fókuszba kerüléséhez vezető utat az alábbi jellemzők mentén szakaszolhatjuk:

- „Laissez faire” szakaszban figyelmen kívül hagyják a kulturális sokszínűség jelenlétét. Ez az elutasítás a 19. századi nemzeti nacionalizmusok időszakát jellemzi leginkább.
- „Asszimilációs” fázisban a különbözőség érzékelése nyomán olyan intézkedések születnek, amely a kisebbségi csoport gyermekeinek marginalizálódásához vezetnek.
- „Deficit” vagy „Integracionalizmus” szakaszában legitimálódnak a különböző kultúrák, azonban hátrányt jelent, hogy az etnikum az iskolarendszer egyes elemeiben jelenik meg.
- „Multikulturális” fázis kultúrájában heterogén társadalmat és iskolát eredményez, mely sikereket jelent valamennyi résztvevő számára.
- „Antirasszista” fázisban társadalmi szinten is érvényesül, hogy a kulturális különbözőség nem eredményezhet hatalmi különbözőségeket.

A multikulturalizmus, azaz a társadalom különböző csoportjainak együttélése során különféle elvárások és stratégiák alakultak ki a többség és a kisebbség részéről. Ennek megfelelően a kisebbségi csoport

- asszimilációjáról: saját kultúra elvesztésével járó beolvadásáról,
- marginalizálódásáról: a társadalom peremére kerüléséről,
- szegregációjáról: erőszakos elkülönítéséről,
- szeparációjáról: önkéntes elkülönüléséről,
- integrációjáról: a saját kultúra megtartási lehetősége mellett az együttélés megteremtéséről,
- inklúzióról: a sokszínűsége építő befogadó társadalmi környezetről beszélhetünk.

A különböző kultúrák együttélési formáinak kialakulásában és ehhez nyújtott min-ták adásában jelentős szerepet játszik az oktatási rendszer stratégiája is. Ezeket – Kozma Tamás terminusa szerint – „etnocentrizmus” gyűjtőfogalommal lehet össze-fogni. A történelem során az alábbi főbb oktatáspolitikai stratégiák honosodtak meg:

- „Olvasztótégy iskola” egy nyelvű és egy kultúrájú állam polgárainak nevelésére törekszik. Legfőbb megjelenési helye a gyarmatbirodalmak voltak, ahol az együttélés ilyen formájú biztosítása egyben a történelem sajátos látásmódú kezelését is jelentette.

- „Kétnyelvű oktatás” – elsősorban az anyaállamokkal rendelkező kisebbségek szá-mára – önálló iskolák működtetését engedi. Ez főként a második világháborút követő területrendezések eredményeképp vált szükségessé.

- „Internacionalista nevelés” a szocialista embertípus politikai ideológiáját tá-mogató egységesítő rendszerként működött a második világháborútól a szocialista blokk 80-as évek végi összeomlásáig.

- „Multikulturális oktatás” olyan oktatáspolitikát jelent, mely a kisebbség számá-ra is – kulturális sajátosságai megtartása mellett - előnyös oktatási helyzetet teremt. Térhódítása elsősorban a fokozódó migrációnak köszönhető.

Fontos kérdés, hogy az iskola a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni a saját intézményében, és mindez milyen eredményekkel bír az eltérő társadalmi környezetből érkező gyerekek iskolai sikeressége tekintetében.

## A multikulturális nevelés történeti szakaszai és dimenziói

„A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi cso-portok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltást is, amely magá-val hozza a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását, és egyszerűen természetesnek veszi a másságot.”

A multikulturális nevelés demokratikus oktatási rendszert feltételez, aholis a diák-nak joga van saját kultúrája megtartása mellett a sikeres társadalmi integrációra. Tör-ténetisége – az alábbi amerikai példa alapján - szakaszokra bontható, mely szakaszok mint szemléleti módok ma is – most már egymás mellett – jelen vannak.

- „Ethnic studies” szakasza az 1960-as, 70-es évektől a kisebbségre vonatkozó tananyagtartalmakat jelenít meg az iskolai curriculumban.

- „Multietnikus oktatás” szakasza, mely a kisebbség különböző igényeire reagáló oktatási rendszer kialakítását célozta a nagyobb esélyegyenlőség biztosítása érdeké-ben. Ez a rendszer a kisebbségi tananyagtartalmak megjelenítése mellett a többségi diákok érzékenyítését is fontosnak tartja.

- „Nők és fogyatékkal élők” oktatási jogainak teljeskörű biztosítását jelenti a har-madik szakasz.

- „Elmélet és gyakorlat” összefüggéseit, kutatásokkal való segítségét tartotta szem-előtt a negyedik szakasz.

A multikulturális nevelés megvalósításának lehetőségei a következő dimenziók mentén írható le:

- A tartalmi integrációt az jelenti, ha a különböző tantárgyak tananyagtartalma-iban megjelennek a kisebbségekre vonatkozó tudástartalmak. Fontos kérdés, hogy mindez tartalmilag és oktatásszervezési módját tekintve miként valósul meg.

- A tudáskonstrukciók figyelembe vétele azt jelenti, hogy az iskolai oktatás hogyan segíti a különböző kultúrájú csoportok tanulási folyamatában megjelenni a tudásel-sajátítás otthon megszokott módjait.

- Előítéletek csökkentése a többség és kisebbség viszonyára egyaránt ható tényező: a sztereotípiák háttérbe szorítása és az együttműködés szociális kompetenciájának fejlesztése a cél.

- Esélyegyenlőség pedagógiája biztosítja a kulturális hovatartozástól független iskolai sikerességet eszközzrendszerével.

- Az iskola kultúrája és szervezete mint a befogadó környezet komplex fejlesztése

elkerülhetetlen az osztálytermi befogadás megvalósításához.

Mindezek összefoglalóan – Banks, a téma egyik legismertebb nemzetközi kutatója szerint – a következőket jelentik:

A multikulturális nevelés fogalma megközelíthető úgy, mint elképzelés, mint reformmozgalom és mint folyamat. Amennyiben, mint elképzelést tekintjük, akkor az esélyegyenlőség fogalmát jelenti különös tekintettel a különböző faji, etnika és társadalmi csoportból származó diákokra. Mindez a gyakorlatban egy olyan reform-mozgalom hatására fejlődik, mely egyben az oktatási környezet megváltoztatását eredményezi, beépítve rendszerébe a különböző kultúrák sajátosságait. A változás pedig folyamatként képzelhető el, mely folyamat a multikulturális nevelés ideája felé vezet.

## Inkluzív oktatási rendszer

### Inkluzív nevelés fogalma angliai példa mentén

A multikulturális nevelés mellett egyre inkább terjedőben van az iskolarendszer szolgáltatásainak egy újfajta szemlélete, az inkluzív nevelés fogalma, mely kezdetben a különböző fogyatékkal élők együttnevelésének módját, lehetőségeit jelentette. A hazai és a nemzetközi szakirodalmakban és gyakorlatban azonban egyre inkább előtérbe kerül az inkluzív nevelés értelmezési keretének tágítása.

Az inklúzió - mint az exklúzió, a kirekesztés ellentétes irányú folyamata –, amennyiben előtérbe kerül az oktatási formákban és közösségekben, elősegíti az eredményesség növelését. Alapvető célja, hogy eszközrendszerével csökkentse a kizárási irányuló nyomásokat az iskolában és a társadalomban. Az inklúzió a kultúrák és közösségek azon elfogadott nézetén alapul, hogy a befogadás egy soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor az oktatásban és társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. A befogadó iskola forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás - cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért.

Az inklúzió/exklúzió fogalmak történeti alakulására szemléletes példát nyújt az a kötet, amely Birmingham oktatási rendszerének alakulását ismerteti. A városban széles körben elterjedt befogadó szemlélet elsőként az oktatásban jelent meg. Kezdetben a fogalom szűkkörű értelmezése összekapcsolódott a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a "speciális igényű tanulók oktatásával". Ugyanakkor az exklúzió fogalma kizárólag olyan értelemben volt használatos, mint fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből. Látható, hogy ezek a fogalmak a megjelenésük időszakában még szoros kapcsolatban voltak a napi gyakorlattal.

A birminghami fogalomhasználatban a kilencvenes évek közepétől az exklúzió jelentéstartalma bővült: a fogalom ettől kezdve "társadalmi kirekesztés"-ként használatos, így jóval átfogóbban fedti le az emberek részvételére vonatkozó társadalmi korlátozás területeit a szegénységtől a tizenévesek problémáira való reagálásig. Ennél is erőteljesebb átalakulás jellemzi az inklúzió fogalmát, mely elsősorban szemléletbeli váltásként jelenik meg. Az eddig használt inklúzió, mely azonosított, sztereo-

tipizált a tanulói identitás egyes vonásaival (például "csökkent képesség", "etnikai hovatartozás"), az inklúzió fogalmát negatív irányba szűkítette. A szűkítés egyben a befogadással ellentétes pedagógiai szemléletet sugallt, hiszen az inkluzív pedagógia lényege, hogy a tanulók teljes emberek, sokszoros és összetett identitással. Amikor az inklúzió összekapcsolódik egy-egy leértékelő címkével, például "speciális nevelési igényű", „hátrányos helyzetű” vagy „roma”, akkor ez a kategorizálás egy különös el-entmondásként jelenik meg, mivel a befogadó oktatás magával vonja az osztályba sorolás feloldását is. Az inklúzió tehát a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is. Ez érint az egyén tanulása mellett más is: együttműködést a közös órákon, mely egyben a másik megismerését és elfogadását jelenti. Az egyenlőség azon a szemléleten alapul, hogy az egyén másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyannak, amilyen.

A befogadó oktatás értelmezéséhez – ahogy a birminghami kutatók tették - szükséges a kultúra fogalmának oktatási szempontú tisztázása. Esetünkben a kultúra egy olyan állandónak tekinthető életmóddal azonosítható, mely csoportokra osztja az embereket, generációk között öröklődik, és egyben hozzájárul az identitás meghatározásához. A kultúra közvetítője a nyelv, alapját jelentik az értékek, valamint a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit szabályok. A befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy a különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagító.

A befogadó oktatáshoz szorosan kapcsolódó fogalom a közösség, mint a családi kötelékeken túlmutató sajátos variációja az emberi kapcsolatoknak, és melynek hosszan tartó és közös érdeklődés az alapja. A közösségek és a kultúrák kölcsönösen fenntartóak: a befogadó oktatás érdekelt a közösség alkotásában és fenntartásában az iskolán belül és kívül.

A valódi befogadás szemléletét és szándékát egyaránt korlátozhatja, ha ez csak az oktatásszervezés szintjén jelenik meg, míg tartalmában beolvasztó szemléletű. A beolvasztás iskolai megtestesítője a tananyag és a tanítási mód, mely elvárja az uralkodó kultúrának való kizárólagos megfelelést. A birminghami kutatások szerint az eredményes részvétel és az inkluzív kultúrák fejlődése szempontjából szükséges a beolvasztó szemlélet átalakulása. Az átalakulás az multikulturális nevelés szemléletének jellemzőivel írható le: az átalakulási folyamat a diákok közötti különbözőség felismerésével, értékelésével kezdődik, mely újabb tudástartalmak, valamint tanulási lehetőségek gazdag tárházát nyitja meg. A kialakuló új szemléletű iskola nem csak oktatásszervezési formájában, hanem tartalmában is befogadóvá válik. Azaz a diákjaihoz való folyamatosan alkalmazkodása során az intézmény az általa közvetített tananyagtartalommal és tanítási módokkal nagyban épít az oda járó diákok identitására, tapasztalataira, a tudására és képességeire.

### Inkluzív nevelés fogalma hazai példa mentén

A különböző kultúrák találkozása mentén, a roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született az a hazai - inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző – szakirodalom, mely paradigmaváltást javasol az eddigi iskolai stratégiákkal és gyakorlattal szemben. Ez az új szemléleti megközelítés – hasonlóan az angliai példához és merítve a nemzetközi tapasztalatokból - a roma diákokat nem címkézéssel (mássága, deficitjei megnevezésével) kategorizálja, hanem minden tanulót egyéni

entitásként kezelve javasol pedagógiai ellátást a sokrétűen megjelenő nevelési szükségletekre. Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvein nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep).

Az inkluzív iskola – hangsúlyozottan – egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközrendszerének széles tárháza, az iskolavezetési és tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet).

A fentiek egyidejű megjelenése szükségszerűen paradigmaváltást eredményez a tudáseljárás és szocializációs folyamat formális keretei között. Úgy is fogalmazhatunk: a létrejövő új szemlélet és az azt érvényesíteni tudó gyakorlat – például a multikulturális nevelés megvalósításához is – minőségi pedagógiai keret jelent újabb kategóriák és határvonalak meghúzása nélkül a diákok igényei és célként tételezett iskolai sikerei érdekében. Ez a szemlélet elsődlegesen a diákot mint önálló személyiséget tekinti a maga komplexitásában, aki pontosan a jellemzők végtelen variációi mentén kialakuló egyedisége miatt nem kategorizálható, és kizárólag az egyediség mentén megfogalmazódó és folyamatosan változó igényekre való reakálás jelent valódi inklúziót.

## **Integráció mint esélyegyenlőséget biztosító oktatásszervezési keret**

Az utóbbi száz esztendő oktatási expanziójának következménye az a társadalmi igény, mely az oktatási rendszer demokratizálását várja el, azaz olyan eszközzé válását, mely a társadalom tagjai számára helyzetüktől függetlenül képes mobilitási lehetőségként szolgálni. Szociológiai, nevelésszociológiai elméletek és kutatások érvelnek ennek megvalósíthatósága mellett és ellen. Az elméletek és a kutatások között pedig ott van a napi pedagógiai gyakorlat: újabb és újabb diákok sikerekkel vagy kudarcokkal, fiatalabb és idősebb pedagógusok hagyományos módszerekkel vagy újító szándékkal, és a különböző társadalmi helyzetű családok, akik mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el a gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. A gondosság, mint minőségi oktatási környezet azt jelenti, hogy az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítja a meglévő anyagi és humán-erőforrásokat az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során, a kimenet valódi eredményeket mutat, és mindez valamennyi diákra érvényes, vagyis az iskolára a méltányosság is jellemző.

A 2000-ben és 2003-ban lezajlott PISA vizsgálatok eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. Ezek szerint Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttértényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerő-piaci esélyeket. Ez egyben azt jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező

diákok számára, vagyis iskolarendszerünk nem felel meg a minőségi oktatás kritériumainak. Ennek egyik oka, hogy a magyar iskolarendszerben működő szelekciós mechanizmusok már az iskolarendszer bementi szakaszában erőteljesen érzékelhetőek. Az iskolai szelekció ezen formája – többek között – a homogén összetételű osztályok kialakulását eredményezi, a hátrányokat felerősíti, mivel a család kulturális tőkéje az iskolákat jellemző diákközzetételen keresztül hat.

A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Ehhez azonban olyan oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, melyek egyszerre biztosítják

- az esélyegyenlőséget (mely egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelent)
- és az egyenlő esélyeket (mely a különbségek kompenzációját eredményező befogadó rendszeren keresztül valósul meg).

A multikulturalizmus szemléletének – mint a társadalmi sokszínűség hatékony, eredményes és méltányos kezelése – iskolai érvényülése csak úgy képzelhető el, hogy első lépésként a heterogenitást biztosítja az oktatásszervezés kereteinek szintjén. Az így létrejött „integráció” még csak a lehetőségét teremti meg az együtt-tanulásnak, az eredményesség biztosításához a kereteken túl a tartalmak és módszerek területén is szükséges paradigmátikus váltást elérni.

## **Együttműködő tanulás mint egyenlő esélyeket biztosító inkluzív rendszer**

Amennyiben úgy tekintünk a multikulturális oktatásra, mint a fent leírt minőségi oktatási környezet megteremtésére, akkor egyet kell értenünk azzal a kérdésfeltevéssel, hogy „Multikulturális pedagógia – új pedagógia?” Azaz a multikulturális pedagógia sokkal inkább egy olyan szemléleti keret, mely történetisége során az iskola társadalmi kontextusának fókuszba helyezésével (különbözőség egyenjogúsítása) és az iskola mint társadalmi intézmény demokratizálásával (méltányosság biztosítása) nyújtja a lehetőségét az inkluzív pedagógia térhódításának.

Az inkluzív nevelést az alapvető szemlélet jellemzi, mely a tanulók egyéni különbségeit (akár társadalmi, akár kulturális, akár biológiai) komplexitásában tekintve, maximálisan figyelembe véve, azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet. A befogadó környezet egyben azt jelenti, hogy a nevelési térben résztvevő valamennyi személy (tanárok, diákok, szülők) a kölcsönös együttműködés szellemében megismerik, értékiként fogadják el és építenek az egyéni különbségekre. Mindez biztosítja a gyermeki jogok elvéből kiindulva a minőségi oktatási környezet létrehozását, ahol a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármas egysége megvalósulhat.

A multikulturális nevelés mint szemlélet gyakorlati aspektusait demokratikusan képes biztosítani az inkluzív pedagógiai szemlélet mentén kialakított pedagógiai eszközrendszer. Az eszközrendszer keretét a szintén majd félváltédes történetre visszatekintő kooperatív tanulás jelenti, mely születését annak az oktatási igénynek köszönheti, mely a kulturális sokszínűség konfliktusmentes és eredményes együttélését célozta. Hamarosan azonban világossá vált, hogy a kooperatív tanulás szervezése olyan pedagógiai alapelveket képvisel – és fordít le konkrét módszerekre –, melyek

a minőségi oktatás mindhárom kritériumának megfelelnek. Így rendszere ma már túlmutat a kezdeti szándékon: ma már nem csak egyetlen eszközzel (mozaik) rendelkező általánosan is értelmezhető demokratikus szemlélet, hanem olyan - alapelveken nyugvó - tevékenységsorozat, mely a napi gyakorlat szintjén képes a valódi inkluzív rendszer működtetésére. A tevékenységsorozatot összefoglalóan együttműködő tanulásnak nevezzük. Fontos tudni, hogy együttműködő tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha - az együttműködés általános fogalmához képest - egy konkrétan leírható és megvalósítható, gyakorlati alapelvekkel segített, demokratikus együttműködési tevékenységről van szó. Az alábbiakban felsorolt alapelvek, mint pillérek minél nagyobb számú együttes megjelenése jelent biztosítékot a valódi együttműködésre.

#### A rugalmasság alapelve

- az együttműködő tanulásszervezésben azt jelenti, hogy úgy szükséges megszervezni az együtt-tanulás folyamatait, hogy az megfeleljen a résztvevők-szervezők közösen megismert és megfogalmazott személyes, társas és szakmai-tanulási igényeinek, felismert szükségleteinek, vágyaiknak, elképzeléseinek. Azaz az egyének egyediségéből kiindulva kell megszervezni a tanulási folyamatokat.

- másik oldala, hogy a tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert nem a módszerekhez ragaszkodik az együtt-tanulás során, hanem a közös tanuláshoz. Ebben segíti őt az, hogyha betartja a konkrét alapelveket, belsővé teszi a szükséges attitűdöket, megmutatja a viselkedésmintákat. Mindezekre alapozva szabadon válogathat a rendelkezésre álló módszertani eszközökből és újakat is kombinálhat.

#### Az egyidejű párhuzamos interakció alapelve

- a tanulásban résztvevők egymás közötti közvetlen akcióit/interakcióit számolja, azaz azt, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik.

- szerint arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen. Ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoporthoz vezet.

#### A pozitív egymásrautaltság alapelve

- szerint a tanulási folyamatok szervezése úgy történik, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együttműködéssel legyen lehetséges. Vagyis olyan struktúrákat alakít ki, amelyek együttműködésre ösztönöznek, vagyis amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek.

- szemléletesen jelenik meg az Aronson nevéhez kötött – fent már említett „mozaik” – módszer során, amely a pozitív egymásrautaltságot klasszikus egyszerűséggel – feladatok, tananyagtartalmak csoporttagok közötti mozaikszerű szétosztásával, majd összerakásával - segíti.

#### Az egyenlő részvétel alapelve

- azt mondja ki, hogy a kooperatív tanulásszervezés tanulási folyamatait úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá a munkához, hanem azt, hogy mindenki egyenlő eséllyel – képességeinek, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően - járul hozzá a közös tudás megalkotásához.

- az egyenlő hozzáférés és az egyenlő hozzájárulás egyidejű biztosításával a gyakorlatban is képes megvalósítani - tanulásszervezési eszközein keresztül - az esélyegyenlőség demokratikus elvét.

Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés alapelve  
- biztosításához a tanulási folyamatok szervezése úgy történik, hogy mindenkinek igényei és felismert szükségletei szerint egyénre szabott, világosan megfogalmazott, a teljesítés ismérveit és az értékelés szempontjait nyilvánossá tevő feladata van, amelyért felelősséggel tartozik.

- egyik legfőbb támogatója a kiscsoporton belül kiosztott és működtetett kooperatív szerepek.

#### A folyamatos kooperatív nyilvánosság alapelve

- biztosítja, hogy a tanulók egyéni felelősségvállalása mellett a tudás nyilvánosságának megszervezésére is kiemelkedő figyelem jusson.

- szerint a tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség. Így a társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint a tanári visszajelzések. A kiscsoportos nyilvánosság folyamatos lehetőséget és bátorítást nyújt a tudás vagy nem tudás értékmentes nyilvánossá tételére.

#### Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák alapelve

- egy olyan attitűdöt feltételez, amely nélkülözhetetlen az együttműködő tanulásszervezés hatékony lebonyolításához. A kompetencia alapú fejlesztés abból indul ki, hogy mindenki számos képességgel rendelkezik, s ezek a képességek – egymástól eltérően is – más-más fejlettségi állapotban vannak az egyes tanulni vágyóknál. Éppen ezért az egyén kompetencia-állapotából kell kiindulni és a képességek fejlődésének mérésével ellenőrizni, hogy a pedagógiai folyamatoknak van-e egyáltalán hatása a fejlesztendő területekre.

- különösen megfelelésben van az inkluzív pedagógia szemléletének, amely a diákok személyiségjegyei (kompetenciái) komplexitásában kívánja befogadni a tudáselsajátítási folyamatokba.

Az együttműködő tanulás (kooperatív learning), mint oktatásszervezési mód fentiekben nagyon röviden vázolt alapelveinek működtetése során képes eszközt nyújtani ahhoz, hogy az inkluzív oktatás rendszere – és ezzel a multikulturális nevelés szemlélete - valóban érvényesülni tudjon. Ezt támasztja alá a minőségi oktatási környezet harmas egységének szűrőjén keresztüli összehasonlítás, aholis az együttműködő tanulás a hagyományos oktatásszervezési módokkal szemben:

- Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. A hatékonyságot erősíti, hogy a részvétel nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem aktív, sőt interaktív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrálni arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés – szervezői és lebonyolítói mellett – a résztvevők előzetes tudására építve, erőforrásaik maximális kiaknázására kerüljenek.

- Eredményesebb, mert sokrétű tudáselsajátítási eszközeivel mélyebben beívódó, sajátélményre épülő ismeretek születnek, és ezzel egyben lehetővé válik az egyéni tehetségek kibontakoztatása. Az együtt-tanulásban résztvevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik a személyes és társas/szociális képességeiket is. Együttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelenlévő – kis vagy nagycsoportos – nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos- vagy tanári értékelés tükrében.

- Méltányosabb, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képesség-modelljeivel, kis-

csoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel valóban képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférés alapvető demokratikus jogát. Azaz az esélyegyenlőségnek nem csak a kereteit teremti meg azzal, hogy az általános és kötelező iskolázatással mindenki számára testközelbe hozza a tudást (a szelekció háttérbe szorításával heterogén közegben), hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a rendszeren belül a tartalom paradigmatisz átalakításával, ahol a multikulturális szemlélet érvényesülését többek között az együttműködő tanulás eszközei érvényesítik az inkluzív vá válás útján.

Összefoglalóan elmondható, hogy az inkluzív vá váló oktatási környezet gyakorlati megvalósulásának lépései során a nevelési folyamat egyre több szegmensében és minden résztvevője között érvényesülnie kell az együttműködő tanulás alapelveinek. Ez gyakorlati eszközökkel biztosítja az iskolai nevelés inkluzivitását abból a célból, hogy a multikulturális nevelés szemléletében megjelenő háromirányú elvárás (egyéni sikerek, az egyes közösségek fennmaradása és a társadalom fejlődése) egységben legyen képes megvalósulni.

Látható, hogy az inkluzív nevelés – mint általános társadalmi idea – olyan intézmény kialakításában, fenntartásában és folyamatos fejlesztésében érdekelt, ahol a diák egyediségében történő sikeres befogadása pedagógiai eszközök segítségével címkézés és kategorizálás nélkül is megvalósul, elérve ezzel a demokratikus társadalom alapeszméinek megvalósulását, mintát adva a társadalmi inklúzióhoz. Az inkluzív – minőségi – oktatási környezet pedig elképzelhetetlen a multikulturális nevelés szemléletének érvényesülése nélkül, ahol a diák egyediségében megjelenő kulturális és közösségi sajátosságok értéként építik fel a közösen befogadó rendszert.

## Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3.
- Arató, F. & Varga, A. (2006): *Együtt-tanuló kézikönyv* (kézirat)
- Aronson, E. (1978.) *The jigsaw classroom*. Sage Publications
- Banks, J. A. (1997). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, Boston. 3-31
- Benda, J.(2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 10. 21-33.
- Boreczky, Á. (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 26-38.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feischmidt, M. (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris, Bp. 7-29.
- Felvégi, E. (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69-78.
- Forray, R. K. & Czachesz, E. & Lesznyák M. (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. in: Báthori Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Bp. 2001.
- Forray, R. K. & Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-Új Mandátum, Bp. 13-47.
- Forray, R. K. & Hegedűs, T. A. (1999): Cigány gyerekek szocializációja. *Aula*, Bp. 144.
- Forray, R. K. & Hegedűs T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-Új Mandátum, Bp. 13-14.
- Johnson, R. T. & David, W., & Holubec, E. (1990): *Circles of learning*. Interaction Book Company, Edina, Minnesota.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Bp.
- Kalocsainé, S. H. & Varga, A. (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.
- Kiss, G. (1997.): Multikulturalizmus – korunk alapszava? In: Kiss Gabriella (szerk.): *Multikulturalizmus I. KLTE*, Debrecen. 19-38.
- Kozma, T. (1993.) *Etnocentrizmus*. *Educatio* 2/2
- Lannert, J. (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra* 1. 70-73.
- Lannert, J. (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3-16.
- Meleg, C. (1995): Bevezetés. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I.- JPTE BTK TKI*, Pécs.
- Pető, I. (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra* 10. 3-13.
- Potts, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.
- Radó, P. (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Bp. 343-349p.

- Réthy, E. (2004): Inkluzív pedagógia. Nahalka István, Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó, Bp. 2004. 231-245.
- Roger, T. & Johnson, D. W. (1994): An overview of cooperative learning. In: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore.
- Torgyik, J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. Új Pedagógiai Szemle, 10. 32-41.
- Torgyik, J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 4-5. 4-14.
- Vári, P. (2003) PISA vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 137-148.

Varga Aranka

## MULTICULTURALISM - INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

### Summary

*The paper deals with, among other things, the general definition of multiculturalism. The author believes that multiculturalism is more and more prominent in the second half of the twentieth century, due to globalization, changes in communication and information systems, migration and tourism. The concept of multiculturalism is defined as the coexistence of different cultures. Multiculturalism is seen as an opportunity that carries the chance for a common living, but also as a threat to the common living. The essential ideological aspects lay in its background. Furthermore, the author lists the types of interpretations of multiculturalism, nothing the origin and levels of multiculturalism, and presenting also the overview of its historicity and coexistence strategies and historical phases and dimensions of multicultural education. The paper also deals with inclusive education system. In addition to multicultural education, there is more and more talk about inclusive education. It initially had a common meaning of education of persons with different disabilities. In Hungarian and international literature, however, the concept of inclusive education is increasingly being used in a wider context. The author mentions the English and Hungarian examples that are closer to the concept of inclusive education readers. Hungary technical literature, which analyzes the inclusive school education of Roma children, suggests a paradigm shift, i.e. changing current strategies and school practice. This new approach of the view, does not categorize Roma pupils with labeling (naming their differences, shortcomings), but each student is viewed as a separate entity. A very important issue is the one of integration as a framework of teaching organization that will provide equal opportunities, and cooperative learning that will be provided by an inclusive system.*

*Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural pedagogy, inclusive education system, inclusive education, inclusive pedagogy, cooperative learning.*



