

„Mindannyian magunkban hordozunk egy világot, egy mindenki másétól különbözőt. Nekünk, tanároknak az a dolgunk, hogy tanítsunk. De hogyan lennénk képesek megérinteni egy másik világot, ha a létezéséről sem tudunk? Valójában közülünk sokan még rá sem ébredtek arra, hogy saját világaink virtuálisak: csak a képzeletünkben élnek, és persze azokban a kulturális intézményekben, amelyeket azért hoztunk létre, hogy támogassák a saját világainkat. [...] A könyvben szereplő írások a mások világainak megismerése és megértése során tett utazásaimról szólnak; olyan utazásokról, amelyek megláttatták velem mások világát, jóllehet, a saját kultúráim homályos látcsövén keresztül. E homályon át is meg kellett látnom, hogy a hatalomnak igencsak meghatározó szerepe van társadalmunkban és oktatási rendszerünkben; ezek a kiváltságosok világát tekintik az egyetlen valóságnak, a kevésbé hatalmasokét – mint lényegtelen – eltüntetik. Ebben az országban az oktatási intézmények egyetlen lehetőséget nyújtanak a szegény vagy a színes bőrű embereknek: azonosuljanak olyan dolgokkal, amelyekhez semmi közük. Mások mondják meg nekik, mit, hogyan tegyenek, mások szabják meg számukra, mi a helyes. Amikor egy magát *minek* nevező csoport határozza meg a normákat *mindenki* számára, akkor *mindenki* bajban van!”

Lisa Delpit

LISA DELPIT

Mások gyermekei

Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló

Egy kisebbségi közösséghez tartozó pedagógus tapasztalatai az osztálytermekbe szűrődő többségi kulturális kényszerekről.



„Mindannyian magunkban hordozunk egy világot, egy mindenki másétől különbözőt. Nekünk, tanároknak az a dolgunk, hogy tanítsunk. De hogyan lennénk képesek megérinteni egy másik világot, ha a létezéséről sem tudunk? Valójában közülünk sokan még rá sem ébredtek arra, hogy saját világaink virtuálisak: csak a képzeletünkben élnek, és persze azokban a kulturális intézményekben, amelyeket azért hoztunk létre, hogy támogassák a saját világainkat. [...] A könyvben szereplő írások a mások világainak megismerése és megértése során tett utazásaimról szólnak; olyan utazásokról, amelyek megláttatták velem mások világát, jóllehet, a saját kultúráim homályos látcsövén keresztül. E homályon át is meg kellett látnom, hogy a hatalomnak igencsak meghatározó szerepe van társadalmunkban és oktatási rendszerünkben; ezek a kiváltságosok világát tekintik az egyetlen valóságnak, a kevésbé hatalmasokét – mint lényegtelen – eltűntetik. Ebben az országban az oktatási intézmények egyetlen lehetőséget nyújtanak a szegény vagy a színes bőrű embereknek: azonosuljanak olyan dolgokkal, amelyekhez semmi közük. Mások mondják meg nekik, mit, hogyan tegyenek, mások szabják meg számukra, mi a helyes. Amikor egy magát *minek* nevező csoport határozza meg a normákat *mindenki* számára, akkor *mindenki* bajban van!”

Lisa Delpit

Mások gyermekai

Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló

Egy kisebbségi közösséghez tartozó pedagógus tapasztalatai az osztálytermekbe szűrődő többségi kulturális kényszerekről.



LISA DELPIT

Mások gyermekei

Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló

Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

Sorozatszerkesztő
Kerber Zoltán

LISA DELPIT

Mások gyermekei

Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló



EDUCATIO
Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság



Magyarország célba ér



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Budapest, 2007

A fordítás alapjául szolgáló kiadás

Lisa Delpit: *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*
The New Press, 1996.

Fordította

Ebner Orsolya

A fordítást szakmailag ellenőrizte

Varga Attila

A kötet elkészítésében közreműködött

Szőke Judit és Kovács Gábor

Olvasószerkesztő

Győri Anna

Borítóterv és tipográfia

Király és Társai Kkt.

Borítófotó

Hajdu András

Original edition © The New Press, 1996

Hungarian translation © Ebner Orsolya, 2007

Hungarian edition © Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., 2007

Azonosító: 7/211/A/4/am/mások

ISSN 1789-2619

ISBN 978-963-86542-8-1

A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem kerülhet. A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.

Tartalom

Előszó a magyar kiadáshoz	9
Köszönetnyilvánítás.....	11
Bevezetés.....	13
1. rész. Fel-fellángoló viták.....	17
Egy progresszív fekete tanár gondolatai készségekről és egyéb kérdésekről	20
Az elfojtott párbeszéd: hatalom és pedagógia mások gyerekeinek oktatásában	26
Nyelvi sokféleség és tanulás.....	44
2. rész. Hazai és külföldi leckék.....	57
A Vilis Tokples iskolák Pápua Új-Guineában	59
„Helló, Nagyapa!”: leckék Alaszkából	67
Tanárok hangja – A tanárképzés újragondolása a sokféleség érdekében	76
3. rész. Nézzük a jövőt: sokféleségre hangolódva	91
Kultúrák találkozásokor fellépő zavarok a tanárok értékelésében.....	94
Az írott nyelv és a művelt beszéd oktatáspolitikája.....	104
Oktatás egy multikulturális társadalomban: jövőnk legnagyobb kihívása	113
Jegyzetek	123

Mayának, Colinnak és Qasimnak

*„Bár velünk vagytok,
nem tartoztok közénk,
mert lelkeitek
a holnap lakói,
ahova
még álmainkban sem mehetünk.”*

(KAHLIL GIBRAN: *A próféta*)

Előszó a magyar kiadáshoz

Ez a kis kötet egy sorozat első darabja. Valamennyi a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai helyzetének megértéséhez, jobbításához kíván hozzájárulni, a magyar nyelven még nem elérhető külföldi szakirodalomból válogatva. Van közöttük olyan sikerkönyv is, amelynek átdolgozott kiadása egy időben jelenik meg nálunk és a szerzők hazájában. LISA DELPIT könyve nem friss: több mint tíz éve került a könyvesboltok polcaira az Egyesült Államokban, s a kötet alapanyagául szolgáló cikkek még ennél is korábban születtek. Azt, hogy a kötet mégis a sorozat része, ráadásul első kiadványa lett, a magyar közoktatás egyik legsúlyosabb problémájának – nevezhetjük legnagyobb kihívásának is –, a hátrányos helyzetű gyerekek esélyegyenlőségének, a roma gyerekek integrációjának érdekében tett hazai lépések és a könyvben feszegetett témák rokonsága magyarázza. Ráadásul a szerző a téma olyan vonatkozásait is taglalja, amelyeket nálunk (még) sűrű hallgatás övez.

A szerző afroamerikai tanárnő, aki barátai és munkatársai ösztönzése nyomán vállalkozott arra, hogy tanítási tapasztalatait ismertette beavassa az olvasót azokba a nehézségekbe, amelyekkel a hátrányos helyzetű gyerekek integrált oktatása során szembesült. Sok-sok példán keresztül mutatja be az afroamerikai és a bevándorló családokból származó gyerekek iskolai kudarcainak történetét, amelyhez megoldást kereső, értelmező gondolatokat fűz, s nemegyszer a korábban progresszívnek gondolt elképzeléseit újraértelmezi, az önvizsgálat és az önkritika eszközéhez nyúl. A könyv feltehetőleg olyan hatással lesz majd a pedagógus olvasókra, mintha egy olyan kollégájukkal folytatott kiadós beszélgetés részesei lennének, aki a világ másik táján él, dolgozik, s akinek ennek ellenére minden szava érthető és világos. Reméljük, úgy gondolják majd, hogy tanulságos is. A kötet üdítő kivétel a pedagógiai szakirodalomban, amely – valljuk be – többnyire olyan olvasnivalót kínál, amely a tudomány várfalai között íródott, és ritkán nyújtja az „ez a könyv nekem szól” élményét. Mindazonáltal e kötet sokaknak nem lesz könnyű olvasmány. Ha elolvasták, és ráébrednek, hogy miért, akkor osszák meg ezzel kapcsolatos gondolataikat a többiekkel!

Szőke Judit

Köszönetnyilvánítás

Az első könyv megírása sosem könnyű, de ha az író egyedül álló anyja egy ötéves gyerekkel, akkor a barátok, a családtagok és a kollégák segítsége és biztatása nélkül lehetetlen. Sukuknak tartozom köszönettel.

Sose gondoltam volna arra, hogy van valami mondanivalóm, ha nincs BAD FOSTER, KEN HASKINS, CHET PIERCE és COURTNEY CAZDEN – négy különleges ember, professzoraim a Harvard Egyetem Tanártovábbképző Intézetében* –, akik nemcsak előadásaikkal, hanem életükkel is tanítottak.

E kötet nem készült volna el két kedves barát nélkül. HERBERT KOHL ösztönzött és sarkallt az írásra – még úgy is, hogy szerkesztőket bírt rá arra, hogy hívjanak fel, amikor kevésbé lelkesedtem az írásért. ALMA ROBERTS végig mellettem volt a könyv „kihordása és világra hozatala” alatt, biztatott a „jövevény” jobb ellátása érdekében, és számtalan felajánlást tett.

Előző főnököm, ROBERT HILL, és kollégáim a Morgan Állami Egyetem Városkutató Intézetében** mindig kellemessé tették a munkámat. Attól fogva, hogy kisgyermekes anyaként visszatértem munkahelyemre, és egy járókát találtam az irodámban, addig a napig, amikor szomorúan köszöntem el tőlük, mindenben támogatták próbálkozásaimat. Asszisztensemet, SHARON FUTRELLT külön ki kell emelnem. SHARON nemcsak az életemben tartott rendet, hanem egyetlen zokszó nélkül, sorról sorra gépelte a kézirat újabb és újabb változatait is.

Az én csodálatos családom az ihlet, a tudás és a támogatás kifogyhatatlan forrása volt, és maradt. Belém oltották a másokkal való törődés erkölcsét, és megtanítottak, hogyan éljek tudatosan a Földön. Hogy legyen időm és helyem a zavartalan íráshoz, húgom és férje, BILLIE és CLARENCE „SKEE” CUNNINGHAM nagylelkűen megengedték, hogy használjam magányosan álló vízparti házukat, s ezalatt édesanyám, MRS. EDMAE BUTLER, három hétig szeretgette és gondozta az én örökmozgó lányomat.

Kislányomnak, MAYÁNAK külön köszönetet mondok: segített nekem, hogy tovább dolgozzak egy jobb jövő megteremtése érdekében. Sok meghitt, együtt töltendő óráról mondott le azért, hogy írhassek. (Igen, drágám, ha felnősz, segíthetsz majd nekem egy új könyvet írni.)

Sokat köszönhetek a New Pressnél dolgozó szerkesztőknek. DIANE WATCHELL elhitette velem, hogy képes vagyok a könyv megírására. Ő és ELLEN REEVES a legtökéletesebb minőséget biztosították nekem, türelmes szerkesztői támogatást nyújtottak, s közben kiáradó szívéllyességgel és barátsággal fordultak felém. Az életem szakmai és személyes szempontból is gazdagodott általuk. Szerencsésnek mondhatom magam, hogy megismerhettem őket.

* Harvard's Graduate School of Education.

** Morgan State University's Institute for Urban Research.

Lekötelezettje vagyok a MacArthur Alapítványnak a nagylelkű támogatásáért, amelyet MacArthur-ösztöndíjasként kaptam. E nélkül a támogatás nélkül nehezen találtam volna helyet és időt az íráshoz.

Végül köszönetet mondok azoknak a gyerekeknek, szülőknek és tanároknak, akik oly sokat osztottak meg velem az életükből. A Föld legtávolabbi pontjairól is sok leckét kaptam tőlük „más emberek gyerekeiről”, és türelemmel irányították tanulásomat. Az adósuk vagyok, s soha nem tudom leróni az adósságomat.

Bevezetés

1. eset

CAROLYN fiatal ír-amerikai pedagógus. Öt éve tanít New Englandban, egy városka csendes negyedének iskolájában, ahová korábban elsősorban fehér, középosztálybeli szülők gyermekei jártak. Azonban a legutóbbi körzethatár-rendezés során a közeli lakótelep idecsatolása megváltoztatta az iskolába járó diákok összetételét: a lakótelepi gyerekek szinte mind szegények és feketék. Így aztán CAROLYNNak és az iskola többi tanárának számukra más világból érkezett gyerekekkel kell foglalkozniuk.

CAROLYNNal részt veszünk egy kutatási programban. Megkért, hogy figyeljek meg egy ötéves fekete kisfiút, ANTHONY-t a „telepről”, aki szerinte magatartászavarokkal küzd, illetve nyelvi és tanulási nehézségei vannak. A véleményemet kérte, hogy segíthessen neki.

Az osztályteremben végzett megfigyeléseim szerint ANTHONY-t a tanítási nap folyamán szinte egyszer sem dicsérték meg; kizárólag negatív visszajelzést kapott. Többször kivettem a folyosóra, hogy egyénileg foglalkozzam és játszom vele, s jobban megvizsgálhassam a képességeit. A következő párbeszédek egy CAROLYNNal folytatott, a megfigyeléseimmel kapcsolatos beszélgetés részei, amelynek során megkíséreltem CAROLYN számára kiemelni ANTHONY viselkedésének pozitívumait.

LISA: ANTHONY azt mondta, hogy szeret iskolába járni, és kedvence a csoportos foglalkozás.

CAROLYN: Ez érdekes, hiszen nem képes nyugton ülni. Időnként összevissza beszél. Délelőtt még viszonylag elfogadhatóan viselkedik, de a délutáni alvás után már elviselhetetlen.

* * *

LISA: Valóban, egy kicsit sokat beszél!

CAROLYN: Otthon valószínűleg soha nem engedik beszélni. Kommunikációs tapasztalatokra lenne szüksége. Arra gondoltam, hogy keresek számára egy logopédust. Feltehető, hogy otthon még ollóval sem vágott soha.

* * *

LISA: Mesélt az unokatestvéireiről, akikkel iskola után játszani szokott. Rengeteg mondanivalója lenne.

CAROLYN: Attól tartok, nem is tudja, mit jelent a család. Ezek a gyerekek legtöbbször azt sem tudják, kik a testvéreik, és kik az unokatestvéreik.

2. eset

CHARLES, a hároméves afroamerikai kisfiú, a lányom óvodás csoportjában „szerelmes” egy fehér kislányba. Mint a legtöbb hároméves, az érzelmeit leginkább ölelgetésekkel és ütésekkel fejezi ki. Egyik reggel láttam, hogy CHARLES ott lézeng az imádott KELLY körül. Hátulról megragadta, és próbálta magához szorítani. KELLY tiltakozott, az óvónő rendre utasította CHARLEST. Kis idő múltán a fiúcska visszament a kislányhoz, és megpróbálta megpusztilni az arcát. A kislány ismét tiltakozott, erre az óvónő „kiültette” CHARLEST. Mosolyogva mondtam az óvónőnek, hogy CHARLES láthatóan bele van habarodva KELLYbe. Erre az óvónő összeráncolt szemöldökkel rám nézett, és azt mondta: „CHARLES viselkedése minősíthetetlen”. Majd – némi undorral a hangjában – így folytatta: „Néha olyan buja, hogy felháborító!”

3. eset

Egyik este TERRENCE anyja hívott telefonon. A könnyeivel küszködve beszélt. Egyedülálló szülőként „beküzdötte” tizennégy éves, jól tanuló afroamerikai fiát egy többségében fehérek által látogatott magániskolába. Elkötelezett szülő, tehát az első hónapokban többször is beszélt a fiú tanáraival, akik egytől egyig megnyugtatták, hogy TERRENCE jól halad. Mikor az első negyedéves bizonyítványt megkapták, csalódottan látta, hogy az eleve C-vel és D-vel. Azon nyomban bement a tanárokhoz, s rákérdezett, miért áltatták azzal, hogy TERRENCE jól halad, amikor ilyen gyengén teljesített? Az összes tanár lényegében ugyanúgy válaszolt: „Miért elégedetlen? TERRENCE számára a C kiváló. Nem kellene őt túlzott elvárásokkal terhelnie.”*

Amikor engem hasonló hatások értek, ugyanezeket a szörnyű érzéseket éltem át: összeszorult a torkom, égett a szemem, nem kaptam levegőt. Tanári pályám során igen sokszor kerültem ilyen elkésérítő helyzetbe. Mintha sűrű köd ereszkedne le iskoláink jó részére, és előítéletekből szőtt homály venné körül az élő, érző, hús-vér színes bőrű gyerekeket. Ez van, amikor tanárok, pszichológusok és iskolai adminisztrátorok állnak szemben a „mások gyerekeivel”: szinte csak a torz képeit látják az előttük álló sérülékeny és fogékony lényeknek. De ezért nem kizárólag az iskolákat kell kárhoztatnunk. Olyan társadalomban élünk, amely fenntartja és táplálja a sztereotípiákat; naponta zúdulnak ránk a fekete férfiakat szörnyként ábrázoló hírek. Ha egy csapat fiatal fekete férfit látunk, bezárjuk a kocsinkat, átmegyünk az utca túloldalára, vagy becsukjuk a táskánkat. Másról sem lehet hallani, mint arról, hogy a börtönök lakóinak negyede fekete. És a háromnegyede, aki nem az? A télen egy csapat környékbeli fiatal fekete férfi egy teljes napot töltött azzal, hogy óriási viharban kocsikat szabadítson ki a jég fogságából. Eljön-e az idő, amikor láthatjuk őket az esti híradóban?

Mivel ANTHONY, CHARLES és TERRENCE tanárai is ebben a társadalomban élnek, bátran alkotnak erőteljes feltevéseket róluk. Jó esetben nem megfelelőnek tartják a gyerekek cselekedeteit, szavait, szellemi képességeit, családjaikat vagy közösségüket, rosszabb esetben egyenesen patológiásnak minősítik őket. Joggal tekinthetjük ezeket rasszista megnyilvánulásokként. De bármennyire is érvényes rájuk ez a meghatározás, nem ad kulcsot a probléma megoldásához.

* Magyarországon: hármassal, kettesekkel.

Az igazság az, hogy sztereotípiák nem csak a fehér felnőttekre jellemzőek. Tapasztaltam, hogy a többségében feketék lakta környéken azok a középosztálybeli afroamerikai tanárok, akik nem tudnak azonosulni a szegény afroamerikai tanulókkal, ugyanazokat a veszélyes sztereotípiákat követik, mint fehér kollégáik. Feltehetően e felnőttek nem rossz emberek, nem ártani akarnak ezeknek a gyerekeknek; inkább segítő-támogató embernek tartják magukat. Mégis szinte kizárólag saját kulturális elképzeléseik kódján át képesek látni azokat, akik különböznek tőlük. És nincsenek ezzel egyedül...

Mindannyian magunkban hordozunk egy világot, egy mindenki másétól különbözőt. Nekünk, tanároknak az a dolgunk, hogy tanítsunk. De hogyan lennénk képesek megérinteni egy másik világot, ha a létezéséről sem tudunk? Valójában közülünk sokan még rá sem ébredtek arra, hogy saját világaink virtuálisak: csak a képzeletünkben élnek, és persze azokban a kulturális intézményekben, amelyeket azért hoztunk létre, hogy támogassák a saját világainkat. Olyan ez, mintha egy nagy számítógépes játék résztvevői lennénk egy virtuális világban, ahol a szereplőket körülvevő „valóságok” teljesen különböző terepek: amikor az egyik résztvevő úgy véli, hogy jobbra, felfelé megy a hegyre, a másik úgy látja őt, mintha balra haladva belemerne egy folyóba.

Mit teszünk valójában a szegény és a színes bőrű gyerekek jobb oktatása érdekében? Néha arról lehet olvasni, hogy a „kisebbségi” gyerekek alapkészségei jobbak, ám ugyanazon az újságoldalon valószínűleg beszámolnak az elvontabb gondolkodást igénylő műveletek terén elért lehangoló eredményeikről is. Időnként hallani lehet egy-egy kiemelkedő városi „példaiskoláról”, de aztán százával jönnek a történetek a tömeges kudarcokról, az iskolai erőszakról és az égbe szökő lemorzsolódási arányokról. Új iskolafejlesztési próbálkozásokra buzdítanak bennünket – jobb tanárképzés, magasabb oktatási színvonal, módosított tanterv – akkor is, ha időközben a színes bőrű tanárok eltűnnek a munkaerőpiacról, a pénzügyi megszorítások növelik az osztálylétszámokat, és kulcsfontosságú oktatási programokat tizedelnek meg. Az épületek szó szerint a gyerekek fejére omlanak, mert nincs pénz a felújításra.

Mit kellene tennünk? Azt hiszem, a válasz nem az újabb reformprogramokban rejlik, hanem annak a mélyebb megértésében, hogy kik vagyunk, mi kapcsol össze minket egymással, és mi választ el minket egymástól. E jelenségek közül néhányat akkor értettem meg, amikor afroamerikai nőként megpróbáltam meghatározni a helyemet a hazámban. Az integrációs törekvések előtti Louisianában születtem, egy színes bőrű diákok által látogatott középiskolában tanító tanárnő és egy olyan férfi gyermekeként, aki a negyvenes éveiben szerezte meg a GED*-diplomáját, azután negyvenhét évesen veseelégtelenségben meghalt, mert a kórházban a színes bőrűek számára nem engedélyezték a dialíziskészülék használatát. Én vagyok az a megfélemlített tinédzser, aki az elsők között került olyan középiskolába, ahol a fehérek ellenségesen fogadták az újonnan integrált feketéket. Én vagyok az a főiskolás, akinek politikai és erkölcsi nézetei a vietnami háború és a fekete felszabadítási mozgalom talaján fejlődtek az 1970-es években. Én vagyok az a kétségbeesett anya, akinek ötéves lánya a városi közoktatásba kerül, ahol aligha védhető meg a káros hatásoktól. Végül sok különböző diák tanára vagyok: tanítok afroamerikai totyogósokat, pápua új-guineai óvodásokat; spanyol ajkú középiskolásokat, európai amerikai főiskolásokat, de tanítok alaszakai őslakos tanárokat is.

A könyvben szereplő írások a mások világainak megismerése és megértése során tett utazásaimról szólnak; olyan utazásokról, amelyek megláttatták velem mások világát, jöllehet, a saját kultúráim homályos látcsövén keresztül. E homályon át is meg kellett látnom, hogy a ha-

* General Equivalency Diploma (oktatási képesítés).

talomnak igencsak meghatározó szerepe van társadalmunkban és oktatási rendszerünkben; ezek a kiváltságosok világát tekintik az egyetlen valóságnak, a kevésbé hatalmasokét – mint lényegtelen – eltűntetik. Ebben az országban az oktatási intézmények egyetlen lehetőséget nyújtanak a szegény vagy a színes bőrű embereknek: azonosuljanak olyan dolgokkal, amelyekhez semmi közük. Mások mondják meg nekik, mit, hogyan tegyenek, mások szabják meg számukra, mi a helyes. Amikor egy magát *minek* nevező csoport határozza meg a normákat *mindenki* számára, akkor *mindenki* bajban van!

* * *

A könyv három részből áll. Az első rész két olyan cikket tartalmaz, amely eredetileg a *Harvard Educational Review*-ben jelent meg, és nagy port kavart, mert a köztudatban élő és elfogadott nézeteket vont kétségbe műveltségről, írni-olvasni tudásról. A *fogalmazási folyamat* és az *egésznyelvi megközelítés* képviselői úgy vélték, hogy az ő *progresszív* és *gyermekcentrikus oktatási módszereiket* támadtam meg. Pedig úgy gondoltam, hogy nagy küzdelmek árán próbálom meg kitalálni, miért nem volt képes néhány színes bőrű gyerek megtanulni írni és olvasni azokban az osztályokban, amelyekben ezeket a módszereket alkalmazták, és miért nem sikerült megismertetni velük a „hatalom kódjait”, amelyek társadalmi sikerességhez szükségesek. E cikkek arra is felhívták a figyelmet, hogy milyen ritkák a tanárok és a színes bőrű szülők közötti találkozók, amelyeken megvitathatnák, hogy mi lenne jó a gyermekeik számára. Az első rész harmadik cikkének gondolatait nem szokták hevesen kritizálni: a „standard, irodalmi angol nyelv” elsajátíttatásával a pedagógusok kulcsot adnak a „hatalom kódjaihoz”, de értékelniük, és használniuk kell a gyerekek otthoni kultúráját és nyelvét is.

A második részben megpróbálom feltárni e gondolatok forrását a tapasztalataimban és a kutatásaimban, elsősorban pápua új-guineai és alaszakai munkáimban, ahol megtanultam eltérő hagyományokkal és történelemmel rendelkező emberek szemszögéből látni a világot. Ezen a két helyen értettem meg először, hogy ki kell lépnem önmagamból, hiedelmeimből, hogy eljuthassak „mások” világához. Ebben a részben szerepelnek annak a kutatásomnak az eredményei is, amelyben színes bőrű tanárok nézeteit vizsgáltam képzésükről és későbbi pályájukról. Az állami iskolákban minden évben nő a színes bőrű gyerekek száma, a színes bőrű tanároké pedig csökken. Elengedhetetlennek tartom, hogy egyenesen ezekhez a ritkán megkérdézett tanárokhöz forduljunk, hogy többet megtudjunk a tanári pályára lépésükkel és pályán maradásukkal kapcsolatos problémákról.

A harmadik rész néhány gondolattal kíván a jövővel kapcsolatban irányt mutatni a pedagógusoknak. Nem vagyok oly szerénytelen, hogy elhiggyem, ismerem a megoldást az oktatásügy töméntelen problémájára, de bízom benne, hogy ezek az esszék megmutatnak néhány lehetséges utat azoknak, akik a megoldásokat keresik. Az egyik írás kimondottan azokhoz a pedagógusokhoz szól, akik jogfosztott gyerekeket tanítanak írni, olvasni. Egy másik pedig inkább a politikusoknak íródott, annak érdekében, hogy a tanári értékelések érzékenyebben viszonyuljanak a kulturális különbségekhez. Az utolsó rész egy, a Howard Egyetemen tartott CHARLES H. THOMSON-előadás leírásával végződik. Remélem, felkelti mindazok érdeklődését, akik azon fáradoznak, hogy azok számára is fejlesszék az oktatási rendszert, akiket az ország oktatási rendszere jelenleg a legkevésbé szolgál.

1. rész

Fel-fellángoló viták

Az itt következő esszét több célból írtam. Alapvetően a színes bőrű, elsősorban afroamerikai gyerekek gyakran számukra idegen, szegregált környezetben zajló oktatásáról alkotott nézeteimről és gondolataimról szólnak. Az első kettő akkor készült, amikor magam is bizonyos szempontból idegen, szegregált környezetbe kerültem: a fairbanksi Alaszka Egyetem (UAF) tanárképző programjában dolgoztam. Ez volt az első alkalom, hogy egy kizárólag fehérekből álló szakmai közösségbe kerültem. Bár a diákok között voltak őslakos alaszkaiaiak, és voltak afroamerikaiak is, az egész egyetem tantestületében – ahol sok kollégám oktatásról alkotott elképzelései zavarba ejtően távol álltak az enyéimtől – én voltam az egyetlen afroamerikai.

Az egyik oldalon a konzervatív hagyományörzők álltak, akik gyakran kritizálták az „eltérő” hallgatókat, és hajlamosak voltak megkérdőjelezni alkalmasságukat a tanári pályára. Úgy vélték, ők a tudomány hagyományos értékeinek őrzői. Egyszer az egyik tanszéki kollégám azt mondta egy csoport alaszkaiai őslakos hallgatónak, akik a kultúrájukhoz jobban illeszkedő oktatást akartak, hogy nem célja az UAF-nak az őslakosok igényeinek kielégítése. Ha olyasmit szeretnének tanítani, ami közelebb áll a kultúrájukhoz, jobban teszik, ha megalapítják a saját egyetemüket.

A másik oldalon álltak az antropológiai érdeklődésű liberálisok. Ezek a kollégák nagymértékben azonosultak az őslakos alaszkaikkal, és azt tartották elsődlegesnek, hogy biztosítsák számukra a felkészülést a saját falvaikban való tanításra. Bár közöttük otthonosabban éreztem magam, mégis aggasztott, hogy afeletti igyekezetükben, hogy ébren tartsák az őslakosok kultúráját, sokan szükségtelennek – sőt, károsnak – tekintették leszármazottaik megtanítását a szélesebb társadalmi közegbe való beilleszkedésre.

Az egyik hallgató panaszkodott, hogy néhányan a tanszékről csak az indián kultúráról tartottak előadásokat, mert úgy gondolták, hogy a bennszülöttek falvaiban kizárólag erre van szükség. Úgy érezte, azt viszont nem oktatják, hogyan kell matematikát, olvasást vagy természettudományt tanítani. Hogyan vehetnék fel a versenyt a falusi gyerekek a többiekkel, ha a tanáraik nem képesek megfelelő szintű tantárgyi tananyagot tanítani nekik? És mi lesz azokkal az alaszkaiai tanárokkal, akik nem falvakban, hanem városokban fognak különböző etnikumú gyerekeket tanítani? Mit kellene tanulniuk, hogy bárhol megállják tanárként a helyüket?

Kétségeim voltak afelől is, hogy mi, akik valójában vendégek voltunk abban a régióban, képesek lennénk a helyieket arra oktatni, hogyan tanítsanak a saját közösségeikben. Emlekeztem, hogy a saját esetemben milyen távol állt az oktatás attól, amire jó értelemben vett liberális felfogás szerint a közösségemnek szüksége lett volna, és úgy éreztem, mintha mindez megismétlődne ezen az egyetemen is.

Kollégáim két „pártja” között vergődtem, de még jobban elkedvetlenített, amikor láttam, mi történik a fairbanksi iskolák színes bőrű gyerekei és színes bőrű tanárai körül. Részt vettem a Keleti-parton fekvő városokban rendezett konferenciákon – mint más színes

bőrű szülő, tanár vagy gyerek –, és azt tapasztaltam, hogy egy alaszkaianak vajmi kevés beleszólása van gyermeke sorsának alakulásába. A fehér liberálisok és konzervatívok azon vitatkoztak, hogy mire van szüksége a „mások gyermekeinek”, míg a vitából éppen azokat zárták ki, akiről a polémia szólt.

Bár a viták különböző pedagógiai arénában zajlottak, legtöbbször mégis a tanárok olyan elszigetelt csoportjai között folytak, amelyek már magukévá tettek egy újfajta tanítási módszert, nevezetesen a New England-i DONALD GRAVES és munkatársai által az írás-olvasás tanítás terén kidolgozott folyamatmegközelítést. Mivel az egyetemen az írás-olvasás diaktikatanára voltam, jól ismertem mind a módszert, mind a követőit. A folyamatmegközelítés részben azt hangsúlyozta, hogy a tanároknak nagyobb figyelmet kell szentelniük az írás kognitív elemeire, s nemcsak a készterméket kell korrigálniuk. GRAVES és munkatársainak írásai annyira fellelkesítették a tanárokat, hogy a szemlélet népszerűsítésére önszerveződő szervezeteket hoztak létre. Az esszé születése idején rengeteg városi és állami „írási projekt” futott, amelyekben a tanároknak lehetőségük volt eszmecserére, szaktudásuk felfrissítésére, s megalapítottak egy nemzeti szervezetet is.

Az „Egy progresszív fekete tanár gondolatai készségekről és egyéb kérdésekről” című cikkem eredetileg levél volt, amelyet egy, az Alaszka Egyetemen dolgozó kollégámnak írtam, hogy kifejtssem, mit gondolok az írási projekt-mozgalomról, az színes bőrűként részletezzem a frusztrációt, amely akkor ért minket, amikor úgy éreztük, kirekesztődünk az írás-olvasás tanításáról szóló pedagógiai párbeszédből.

Amikor 1986-ban ebből a kis írásból cikk lett a Harvard Educational Review-ben, meglepett az általa kiváltott rendkívüli érdeklődés és vita. Közleményem országszerte felháborodást keltett az írási projekt mellett elkötelezettek körében. Hiába igyekeztem magyarázni, hogy a módszer hasznos elemeit nem szabad elvetni, csak egyszerűen nyitottnak kell lennünk a színes bőrű szülők és pedagógusok javaslataira, ők konokul kitartottak amellett, hogy a munkájukat támadom. Ugyanakkor sok afroamerikai szerint az emberekben olyan reményt keltem, amilyet korábban senki. Az egész országból jöttek a levelek. Az afroamerikai tanárok megköszönték, hogy közvetítettem tapasztalataikat, néhány fehér tanár pedig azt írta, hogy a cikkem segített megérteni a saját osztályában tapasztalt problémákat. Ugyanakkor sokan nem értették, mi késztet engem arra, hogy egy olyan programot támadjak, amely jó szándékú és elkötelezetten szolgálja a gyerekek érdekét.

A polémia végén az lett a vége, hogy felkértek: tartsak vitaindító előadást a Pennsylvania Egyetem 1987-es néprajzi konferenciáján. E rész második cikke: „Az elfojtott párbeszéd: hatalom és pedagógia mások gyermekeinek oktatásában” ennek az előadásnak az átdolgozott változata. Már a hallgatóság reakcióiból is kitűnt, hogy ez a munka az előzőnél is nagyobb vitát fog kiváltani. Rosszalló sustorgás közepette felállt egy fehér hölgy, és kijelentette, hogy én hazug módon azt sugallom, hogy a színes bőrű tanárok rosszul érzik magukat a bőrükben: ott kiáltok farkast, ahol nincs. A hallgatóság afroamerikai tanárai közül többen hangosan és szenvedélyesen tiltakoztak a hölgy véleménye ellen. Az előadás a konferenciaprogram időkényszere miatt véget ért ugyan, de a szenvedélyes viták folytatódtak. Láttam, hogy a hölgy, aki azzal vádolt, hogy vihart kavark egy pohár vízben, egy csoport együttérző fehér hölgy körében állt. Az országos konferenciákról ismerős egyetemi oktatók – akik már felhasználták cikkemet az óráikon – szerint az egyetemi hallgatók reakciói is ilyen szélsőségesek voltak.

A két cikk – amelyet gyakran sorozatként aposztrofáltak – a Harvard Educational Review húsz legtöbb utánnyomást megért cikke közé tartozik. Annak ellenére, hogy a cikkek 1986-ban és 1988-ban jelentek meg, a velük kapcsolatos vitáknak még nincs vége. Egy végzős hallgató hívta fel a figyelmemet a világhálón keresztül, hogy az írás-olvasás tanítása területén jól ismert fehér, liberális szaktekintély azt állítja rólam, hogy az őt támadó nézeteim félreérthetetlenül szélsőjobboidaliak. Egy másik internetes fórumon viszont olyan fehér tudósok álltak ki mellettem, akik komoly tapasztalatokat szereztek színes bőrű közösségek körében, illetve olyan végzős afroamerikai hallgatók, akik számára kimondottan felszabadító érzés volt nyomtatásban látni mindazt, ami diplomaszerezésre inspirálta őket.

A legnagyobb örömet azok a levelek okozták a számomra, amelyeket fehér vagy fekete tanárok írtak, akik eddig hiába kerestek olyan módszereket, amelyek hatékonyabbá teszik a színes bőrű gyerekek oktatását, erre az akkor pedagógiai gyakorlat alkalmatlannak bizonyult. Amikor egyetemi kurzusokon, tanári továbbképzéseken vagy tanári szobákban megkérdőjelezték e módszerek hatékonyságát, azt kellett tapasztalniuk, hogy elnyomják a hangjukat. Egy afroamerikai tanár, OPAL DAVIS DAWSON azt írta, hogy cikkem néhány szavával sikerült fehér kollégáit bevonnia egy olyan, kultúráról szóló vitába, amelyet azok korábban rendre elkerültek:

„Ahogy a cikkében is írta, úgy érzik, mindig tudják, mi a jó „mindenkinek”. Nos, mondhatom, hogy sikerült kicsit megtornáztatnom az agyukat. Egy teljes félételen keresztül kiközösítettek; etalonnak hitték magukat. Igazából előtte sem sokan szóltak hozzám, de attól az estétől még kevesebben. Ami a minősítésemet illeti, A⁺-ot kaptam. Úgy éreztem, ezt meg kell Önnek írnom, mivel mindez az Ön hatására történt.”

Ugyanabban az időben egy másik továbbképzésben részt vevő hallgató, MARGARET McCASLAND írt számos gondolatébresztő levelet, amelyek kiváló példái más fehér tanárok leveleinek is. Részletesen bemutatta, milyen volt az ő helyzete alacsony jövedelmű fehér család gyermekeként, akinek szintén más volt az elgondolása arról, mi a legjobb tanítási módszer a szegény diákok számára, mint amit az egyetem táplált belé. A cikkeim támogatást nyújtottak neki, segítettek tisztázni és másokkal is megismertetni az álláspontját.

Első olvasásra az első két cikk tartalma egyáltalán nem illik e rész harmadik cikkében kifejtett gondolatokhoz, a Nyelvi sokféleség és tanítás című íráshoz, amely eredetileg a National Council of Teachers of English egyik 1990-es kötetében jelent meg, és az osztályterem nyelve volt a témája. A két korábbi cikk egyértelműen leszögezi, hogy önmagában egyik álláspont sem elégséges – sem a készség-, sem a folyamatközpontú, sem a liberális, sem a konzervatív –, mégis sok pedagógus tart engem – furcsa módon – kettős ellenfélnek, mondván, hogy egyszerre beszélek mindkét szemlélet ellen. A harmadik cikket tehát azért illesztettem ebbe a részbe, hogy nyilvánvalóvá tegyem, milyen egyensúlyt szeretnék. Nem kívánom – noha van, aki ezt állítja –, hogy a színes bőrű gyerekek adják fel másságukat. Sőt, azt sem, hogy – ahogyan egy cikkíró véli – „utasítsuk el, hogy a szegény vagy a nyelvi kisebbséghez tartozó gyerekek szabadabb szemléletű oktatása azzal kezdődjön, hogy elfogadjuk nyelvéket és kultúrájukat, mert csak így segíthetjük a fejlődésüket.”

Valójában pontosan ez az, amit én is szeretnék.

^{*} Magyarországon: jelest.

Egy progresszív fekete tanár gondolatai készségekről és egyéb kérdésekről

Miért van az, hogy a progresszív pedagógiai mozgalmak szólamaiból hiányoznak a változatos ritmusok és a hangszínárnyalatok, amit pedig joggal várhatnánk egy valójában sokféle tagból álló kórustól? Miért hallhatóak ennyire kevéssé a „multikultúra hangjai”, amelyek Amerika jelenlegi oktatási rendszerét jellemzik? E kérdésekbe ütközöm újra meg újra, amióta az egyik nagyhírű és progresszívnek számító tanárképző egyetemen diplomát szereztem, s ahol harmadik évemet töltöm professzorként. A Louisianában élő családom nagyon büszke rám, bár meglehetősen unalmasnak tart. Ilyeneket mondanak: „Idejön, és bezárkózik a szobájába egy csomó papírral, közben meg valamit motyog egy cikkről, amit be kell fejeznie. Nem értem, minek jön egyáltalán haza.” Vagy: „Nem azt kérdeztem tőled, hogy mit mond bármilyen kutatás. Te mit gondolsz?”

Korábban egyetértettem családom elméletekkel kapcsolatos szkepticizmusával. Emlékszem, hogy tanulmányaim első hónapjaiban gyakran kérdeztem magamtól, miért érzem úgy, hogy egyik elmélet sem rólam szól. De egyetemi éveink végére mi, kisebbségi hallgatók mindannyian jól felkészültünk: megtanultuk más szemmel látni a világot, közösségi emlékeinket is a kutatók és a tudósok kategóriái szerint csoportosítottuk, és végül, gyakran saját élményeinket meghazudtolva hittünk az elméletekben.

Rengeteget tanultam az egyetemen. Például azt, hogy az ember leginkább anyanyelvi beszélővel való kommunikáció útján sajátíthat el egy nyelvet vagy egy nyelvjárást, nem pedig úgy, hogy állandóan kijavítják a hibáit. Gyerekkoromban az anyám és az integráció előtti szegény fekete katolikus iskola tanárai mindig rám szóltak, ha fekete-angol kifejezéseket használtam az irodalmi angol kifejezései helyett, mert a fekete apák a katolikus iskolában így látták helyesnek. Így tanultam meg a standard angol nyelv szabályai szerint írni és olvasni.

Egyetemi éveim alatt azt is tapasztaltam, hogy az emberek nem akkor tanulnak meg írni, amikor készségeket és nyelvtant tanítanak nekik, hanem akkor, ha általuk érthető és értelmezhető szövegeket írnak. Az általános iskolában sok-sok ezer mondatot íratnak le velem, jó tízezer feladatlapot töltöttem ki, de a középiskola tizedik osztályáig egyszer sem kellett két mondatnál hosszabb szöveget *alkotnom*. A tanáraim szerint jól írok. (Egyikük, amikor megtudta, hogy szegény és szegregált környezetben nőttem föl, s készségorientált szemléletű iskolába jártam, meglepetten kérdezte tőlem: „Hogyan tanultál meg egyáltalán írni?”) Akkoriban magam is sokat töprengtem ezen. Mindennek ellenére megtanultam – nem is akárhogyan –, hiába tettek a tanáraim csípős megjegyzéseket a tanítói módszereire.

De nem az egyetemen tettem magamévá minden új gondolatot. Sokat tanultam a progresszív tanárképzés során is. A néhány fekete tanárjelölt egyikeként tanultam meg, hogy a nyitott osztály a leghumánusabb tanulói környezet, ahol a gyerekeknek maguknak kell a tanulásukat irányítaniuk, mint ahogy azt is, hogy minden gyerek megtanul olvasni, amikor eljön az ideje. Miután eldöntöttem, hogy amit tanultam, a fekete gyerekek hasznára fordítom, elhagytam Ohio kukoricaföldjeit, Philadelphiába költöztem, ahol a gyakorlótanításomat egy alternatív belvárosi iskolában végeztem.

Az iskola két közösség határára esett, így a nyitott osztályos iskolában a gyerekek 60 százaléka szegény és fekete volt, 40 százaléka pedig jól szituált fehér családból való. A fekete kölykök azért jártak oda, mert a környéken az volt az egyetlen iskola. A fehér gyerekeket viszont

azért írárták oda, mert a szüleik ugyanazt tanulták a nevelésről, amit én. Philadelphiában ez volt az egyetlen olyan iskola, ahol a fekete gyerekek voltak többségben, és a fehérek csak várólista alapján kerülhettek be. A feketék viszont azonnal bejuthattak.

Egy tehetséges, fiatal óvónő mellett gyakornokoskodtam, aki ugyanazt tanulta, amit én, így nagyon jó párost alkottunk. Amikor befejeződött a gyakorlatom, az igazgató állást ajánlott, teljes munkaidővel. Az iskola légköre fantasztikus volt. Nem sok fekete tanár dolgozott ott rajtam kívül, kollégáim idősebbek voltak, és „hagyományos elvek alapján” tanítottak; ők még mindent másképp tanultak, mint mi. A fiatal fehér tanárok finoman célozgtattak is arra, hogy egy kicsit – hogy is mondjam csak – „elnyomók” voltak, legalábbis „nem úgy strukturalták a tanítási környezetet, hogy az segítse a gyerekek szellemi fejlődését”, csak a „készségekre” koncentráltak, a gyerekeket szigorúan padokba ültették, kitartóan gyakoroltatták velük az írást, s lankadatlanul javították a nyelvtani hibákat szóban is, írásban is. Az egésznek az volt a ki nem mondott üzenete, hogy nem veszik észre, s talán nem is kíváncsiak rá, milyen csodálatosak a gondjaikra bízott gyerekek.

Én különböztem a többi fekete tanártól. A fiatal fehér tanárok segítettek a beilleszkedésben, így velük terveztem a megosztott osztályok foglalkozásait. Úgy is tanítottam, mint ők. Sokak szerint jó tanár voltam: nyitott osztályom volt, tanulásarkokat alakítottam ki, voltak gyerekek által írt füzetek és mesék; rengeteget játszottunk, a matematikát szövéssel tanulták, ezzel fejlesztettem a finom mozgásokat is. Kidobtam a tereméből minden padot és szőnyeget, s tanulásarkokat alakítottam ki. Mindent megvalósítottam, amit tanultam – és a dolog működött. Pontosabban: néhány gyerek esetében működött. Fehér gyerekeim nagyon gyorsan fejlődtek. Keményen dolgoztak a tanulásarkokban. Meglepően jó írásokat és füzeteket készítettek. Fekete gyerekeim jókat játszottak; megtanultak szöni, és nagyokat dobálózottak a füzetekkel a tanulásarkokban, s karatemozdulatokat gyakoroltak az új szőnyegen. Néhányan még olvasni is megtanultak, de egyikük sem olyan hamar, mint a fehér tanulók, pedig egyformán bántam minden kölyökkel. Mi lehetett a gond?

Hat évig tanítottam Philadelphiában. Az évek múlásával tanítási módszereim egyre kevésbé hasonlítottak fiatal fehér barátaiméhoz, s egyre inkább közelítettek az iskola többi fekete tanárnőjének módszereihez. Tanítványaim kézírását gyakoroltak; én a táblára írtam; szereztem néhány asztalt a kidobott padok helyett. Ahogy múltak az évek, úgy távolodtak a módszereim attól, amit tanultam, de még mindig úgy éreztem, hogy a nyitott osztály módszerei szerint tanítok. Úgy tűnt, minél tradicionálisabbak az eszközeim, fekete tanulóim annál jobban tudtak írni és olvasni, bár ezzel együtt is hátul kullogtak. Rossz érzés volt így eltávolodni attól, amit előtte jónak gondoltam, de még rosszabb, hogy hiába tartottak a kollégáim jó tanárnak, éreztem, hogy abban, ami a számomra a legfontosabb volt – jól tanítani a fekete gyerekeket – elbuktam. Akkor nem tudtam a kudarcomról beszélni. Még most sem könnyű. De nem estem abba a hibába, hogy a szülőket okoljam. Egyszerűen nem beszéltem róla.

1977-ben elhagytam Philadelphiát. Másfél évnyi adminisztrációs munka és ötévnyi továbbképzés alatt sikerült elfelejtenem a hat és fél év kudarcait. Jó volt nem gondolni rájuk. Professzoraim megnyugtattak, hogy Philadelphiában mindent jól csináltam: kihagytam az alapokat, holisztikusan és ösztönző lépésekben tanítottam; és igenis sikereket értem el. Persze azért is volt könnyű a felejtés, mert jöttek az újabb szellemi kihívások. A továbbképzés alatt mindenféle elnyomott emberrel találkoztam, olyanokkal, akik pedagógiai segítségre szorultak. Ennek hatása alatt nem volt könnyű megtartani politikai és erkölcsi integritásomat. Voltak „kétnyelvűek”, és voltak új bevándorlók. Az utóbbiak közül az igazán kreatív sze-

mélyek segítségére nemegyszer egész országok vártak. Mások nehézségeivel küzdhettem, a saját kudarcomat pedig elfelejthettem.

A továbbképzés alatt rengeteg újat tanultam a progresszív oktatásról. Új, holisztikus pedagógiai technikákkal ismerkedtem meg – az integrált írás-olvasás módszerével, s azzal, hogy inkább a tartalomra figyeljek, mint a formára. A legnépszerűbb módszerek egyike, amelyikkel szinte azonnal és szívből azonosultam, az *írásstanulás folyamatközpontú megközelítése* volt. Megtanultam a szakzsargont is. Nem a hibátlanságra, hanem a gördülékenységre helyeztem a hangsúlyt. Megtanultam, hogy ha túlságosan a készségekre koncentrálok, gátolhatom a tanuló írástanulását. Tanultam a „gyors írásról”, az „arany vonalakról”, a csoportfolyamatokról. Az írás-olvasás tanítás professzoraként léptem ki a világba, a legújabb kutatásokon alapuló, a gyakorlatban is bevált, tesztelt módszerekkel felvértezve.

Az egyetemi kurzusaimon minden tökéletesen ment; a tanárjelöltek követtek az általam kijelölt úton, és megváltak a korlátolt, „hagyományos” tanítási módszerektől. Ők is elkötelezték magukat a holisztikus szemlélet mellett, s megtanulták, hogy az írás tanításában a kreativitás kifejezésére, a fogalmazásra fektessék a hangsúlyt.

Ám ekkor visszamentem Philadelphiába egy konferenciára. Fölkerestem egy régi barátnőmet, egy fekete tanárnőt, aki évekig tanított egy alternatív középiskolában. Abban az időben ebbe az iskolába – a philadelphiai rendszerre jellemzően – főként fekete gyerekek jártak. Mi sosem tanítottunk egy helyen, de sok politikai bizottságban dolgoztunk együtt. Közösök voltak filozófiai nézeteink, és rengeteg közös történetünk volt. Tulajdonképpen mindenben egyeztett a véleményünk, kiváltképpen az oktatással kapcsolatban.

Ő beszélt a helyi írásprojektről, amely folyamatközpontú megközelítésen alapult, s amelyet a „Bay Area Writing Project” népszerűsített. Hajthatatlanul állította, hogy hatalmas károkat okoz a fekete gyerekeknek. Megdöbbsentett. Először védeni próbáltam a programot, de aztán megkérdeztem, honnan erednek a negatív érzései. Sok mondanivalója volt. Makacsul kitartott amellett, hogy a fekete gyerekeket hozzá kell szoktatni a papírhoz és a tollhoz, a „folyamatos” íráshoz, mielőtt képesek lennének bármilyen konvencionális normáknak megfelelni. *„Ezek most nyomatják ezt a folyamatközpontúságot. Mi a fenét képzelnek? Hogy a gyerekeink nem tudnak fogalmazni? Talán el kellene olvasniuk néhányat azokból a rapszámokból, amelyeket a diákjaim irkálnak. Lehet, hogy a házi feladataikat nem írják meg, de írnak. Szövegeket alkotnak!! Nekik arra van szükségük, hogy bejussanak egy főiskolára. Van most egy kölykőm – zseniális. De a felvételin egyetlen pontot sem kapna, még egy gyöngécské főiskolán sem. A készségei fejlesztésére, nem pedig a folyamatközpontúság sulykolására van szüksége. Ez az egész egy újabb rasszista trükk a gyerekeink kirekesztésére. A fehér kölykök megtanulják, hogyan kell egy tisztességes mondatot leírni. Ha az iskolában rosszul tanítják őket, akkor a szüleik majd ellátják őket minden szükséges ismerettel. És mi van a mi gyerekeinkkel? Otthon nem kapják meg, amire szükségük lenne, és minden idejüket az iskolában töltik, hogy elég 'folyamatosak' legyenek. Rosszul vagyok ettől a liberális badarságtól!”*

Miután elváltunk, és hazamentem a szálláshelyemre, úgy éreztem, sok mindent végig kell gondolnom. Nem tudtam elaludni. Sikerült kiásnom a múltamból, amit oly gondosan eltemettem. Miért kapcsolom össze barátnőm szóáradatát saját múltbéli rossz érzéseimmel? Lehet, hogy bábu voltam valami perverz, a feketék sikeressé válását megakadályozó összeküvésben? Mi olyat tudhattak a fekete apák az elemi iskolámban és a fekete tanárok az első munkahelyemen, amit én azért nem tudok, mert az „egyetemi műveltségem” eltakarja

előlem? Talán felmentettem magam a felelősség alól, hogy elsajátíttassam az alapkészségeket azokkal a fekete gyerekekkel, akik otthon vagy egy kevésbé „strukturált” környezetben nem tudtak megfelelően tanulni? Fájó gondolatok voltak ezek.

Másnap kötelességemnek éreztem, hogy a konferencián megkeressek néhány, az ország különböző vidékeiről érkezett, az írásfolyamat-projektben érdekelt kollégát. Feltettem nekik a kínos kérdést, hogy vajon milyen mértékben vonták be a kisebbségi tanárokat ebbe a szép törekvésbe. A válaszok közül a legpozitívabb szerint kezdetben volt még ugyan néhány fekete vagy kisebbségi tanár a projektben, de később lemorzsolódtak. A második évre egyetlenegy sem maradt. Volt egy hölgy, aki elmondta, hogy beszélgetett erről néhány fekete tanárral. Nagyon rosszul esett neki a válaszuk, amelyet azóta sem ért. Azt mondták neki, hogy az egész dolog rasszista, az összejövetelek is rasszisták voltak, és maga a módszer is az. Hozzátette, hogy bár nem tudták részletesen indokolni, miért, de úgy érezték, hogy az ő gondolataikat nem vették figyelembe.

A következő néhány hónapot azzal töltöttem, hogy átgondoljam mindazt, amit Philadelphiában hallottam. Hogy lehet az, hogy olyan emberek, akiket mélységesen tisztetek, homlokegyenest ellenkező véleményen vannak? Nem tudtam elképzelni, hogy tanáraim tevékenysége a fekete gyerekek ellen irányult volna. Viszont az sem lehetséges, hogy az összes fekete tanár ekkorát tévedne. Akkor tehát hol az igazság?

Amikor egyszer egy másik városbeli fekete tanárnőt kérdeztem a helyi írásprojektről, dühösen csattant föl: „Ja, arra a fehér projektre gondolsz!” Elmondta, hogy egyszer elment egy szakmai összejövetre, hogy halljon valamit arról a bizonyos „új” írás-olvasás tanítási módszerről. A csoport vezetői arról kezdtek el beszélni, hogy mielőtt bármit is papírra vetnének, okvetlenül fejlesztenünk kell a „folyamatosságot”. Mikor a tanárnő megkérdezte, hogy végül is mikor kell elkezdeni a közönséges íráselemek tanítását, a csoportvezetők előadást rögtönöztek neki a készségorientált írás-olvasás tanítás veszélyeiről. Többé nem érdeklődött az írásprojekt felől...

Ahogy rakosgattam ennek a mozaiknak a darabjait, rájöttem, hogy sok tanár teljesen „más” környezetből került diákjai közé, és gyakran nincs lehetősége arra, hogy alaposan megismerje őket. Kíváncsi lennék, hány philadelphiai tanár tud arról, hogy tanítványai milyen tehetségek és mennyire „folyékonyan” írnak rapszámokat, és arra is, hogy Amerika-szerte hány tanár fedezte fel, milyen kreatívak a fekete gyerekek, amikor nap mint nap új meg új szidalmakat, ugrókötélrígmusokat vagy szóvicceket fabrikálnak a játszótereken. S ha hallották, eszükbe jutott-e, hogy mindezt a nyelvi kreativitás megnyilvánulásának tartásák?

Megkockáztatom a feltevést, hogy ezek a tanárok annyira odaadóan fejlesztették a gyerekek „szövegalkotási képességeit, hogy nem vették észre: a gyerekek már rendelkeznek ezzel. Az órákon csak a csöndet hallották, és a mozdulatlan ceruzákat látták. És feltehetően a fekete tanárok azért olyan kérlelhetetlenül ellenségesek azzal szemben, amit ők folyamatközpontú megközelítésen értenek, mert tisztán hallják a tanulóik által alkotott szövegeket. Türelmetlenül várják a következő lépést, ami Amerikában nélkülözhetetlen a sikerhez vezető úton: a beszélt és az írott nyelv társadalmilag elfogadott formáját. Már nagyon türelmetlenül várják. Nem akarnak időt pocskolni olyan tudás fejlesztésére, amelynek szerintük a gyerekek már birtokában vannak. Alig várják, hogy a „készségeket” taníthassák.

Természetesen önmagában a folyamatközpontú megközelítésben semmi sincs, ami meggátolná a tanulókat az írás-olvasás tudományának elsajátításában; sok „módszerpárti” tanár foglalkozik az írás technikai részleteivel a saját osztályában. Úgy tűnik, az új módszer hívei

szerint az alapkészségeket gyakoroltató tanárok jó esetben a szövegalkotást gátolják, rossz esetben pedig társadalmi-politikai gátakat állítanak a gyerek elé. Más részről: a fekete tanárok szerint a gyerekek megfelelő fejlődéséhez nélkülözhetetlen az alapkészségek gyakoroltatása. Úgy tűnik, mintha az írásprojekt vezetői számára nehézséget jelentene egy olyan nyelv kifejlesztése, amelyen azokkal kommunikálhatnának, akik másként gondolkodnak az oktatásról. Egy progresszív fehér tanár így szól fekete tanítványaihoz: „Hadd segítsek rátalálni a hangodra! Ígérem, egy hangjegyet sem fogok kritizálni a dalodban.” A fekete tanár ellenben azt mondja: „Tisztán és hangosan hallottam a dalodat. Engedd meg, hogy segítsek a világgal is összehangolni.” Nem azért ragaszkodnak annyira a készségek gyakoroltatásához, mert azt gondolják, tanítványaik nem elég okosak – ahogyan a progresszívek mondják –, hanem éppen azért, mert tudják, hogy azok: „Ha sokat tudsz; még többet tudsz tanulni. Láss neki!”

Nagy kockázatot vállalok ezzel az írásommal. Azt kockáztatom, hogy félreértik a célomat azok, akik nap mint nap úgy oktatják a fekete vagy más kisebbséghez tartozó gyerekeket, hogy izoláltan, értelmetlen módon súlykollják a részkészségeket. Nem ez a célom. *Készségek* alatt a hasznos és használható tudást értem, amely segíti a diákot az általánosan elfogadott, igényes nyelven folytatott, hatékony kommunikációban. Elmagyarázhatnám azt is, hogy a készségeket leginkább *értelmes kommunikáció* során lehet gyakoroltatni, leginkább akkor, ha a gyerek számára is értelmes a szöveg és érthető a kontextus. Továbbá kifejtethetném, hogy a fekete gyerekek számára szükséges, de nem elégséges, hogy kizárólag készség szinten gyakoroltassuk őket. Fontos a technikai tudás ahhoz, hogy ajtókat nyithassanak ki, de arra is képesnek kell lenniük, hogy az ajtókon belépve kritikusan és kreatívan gondolkodjanak, hogy részt vehessenek egy értelmes – és lehetőség szerint felszabadító – munkában. Ne legyenek kétségeink: egy olyan kisebbségi származású emberből, aki tökéletes helyességgel ír és olvas, de nem képes kritikusan gondolkodni, nem lesz több, mint a domináns társadalomban jól foglalkoztatható, alacsony beosztású funkcionárius, aki csak arra jó, hogy olajozza az őt elnyomó intézményrendszer fogaskerekeit. Viszont aki kritikusan gondolkodik ugyan, de hiányos tudása alapján nem képes megfelelni a munkaerőpiacon, csak a jogfosztottak világába kerülhet, s aligha tehet szert gazdasági és társadalmi megbecsülésre. Tehát ha valóban komolyan gondolkodunk a kisebbségek helyzetének megváltoztatásáról, akkor *ragaszkodnunk kell az értelmes kontextuson belüli kritikus és kreatív gondolkodás, illetve a készségek együttes fejlesztéséhez*. De ez egy másik írás témája. Most az a célom, hogy megvédjem kisebbségi kollégáimat, ugyanakkor magam is megtaláljam a helyemet a progresszív pedagógia területén. Túlságosan gyakran hallgattatják el a kisebbségi tanárokat: mintha némi paternalizmus bujkálna néhány liberális kollégánk szavai mögött, amikor azt magyarázza, hogy a mi gyerekeinknek „hangot kell adni”. Nekik a gyermekeink hangját is nehéz meghallaniuk, gyakran a miénket sem könnyű. Mindennek az a következménye, hogy a kisebbségi tanárok túlságosan gyakran vonulnak vissza a progresszív pedagógia terepéről, hogy magukban morgolódjanak: „Már megint ezt csinálják”. Életbevágóan fontos lenne, hogy azok a pedagógusok, akik nem tartoznak semmilyen kisebbséghez, belássák, léteznek más hangok, más valóságok is; hogy sok olyan kisebbségi tanár van, akit éppen az általuk megvetett módszerek *tettek képessé* arra, hogy elfogadják az oktatási rendszert. Semmiképp sem mondom, hogy az írás-olvasás tanítás folyamatmegközelítése helytelen, és a mechanikus készséggyakorlós módszer helyes. Azt gondolom, hogy mindkét irányzatnak sok értéke van, és az irányzatok képviselőinek véleményét, tapasztalatot kellene cserélniük egymással. Továbbá azt is gondolom, hogy az első lépést az erősebb, a domináns csoportnak kellene megtennie azzal, hogy meghallgatja a másik felet, és miután meghallgatta, módosítania kellene a hangvételén, s figyelembe kellene

vennie a kisebbségi kollégák elgondolásait is. Itt az ideje, hogy alaposan átvizsgáljuk oktatási rendszerünket, különösen annak progresszívnak tartott összetevőit. Utána kellene járnunk annak is, vajon a kisebbségeket bevonták-e, ők is támogatják-e a progresszív törekvéseket, és ha nem, miért nem. Felül kellene vizsgálnunk, figyelembe veszi-e az egyetemi oktatás és a közoktatás mások véleményét, tapasztalatait is; s végül: tükrözi-e az oktatási irányzatok sokfélesége az oktatandók, az iskolások igényeit. Azt javaslom, hogy az egyetemi kutatók, az iskolai körzetek és a tanárok próbálják megérteni a kisebbséghez tartozó tanárok és polgárok szempontjait, programjaik – beleértve az ország sok-sok írásprojektjét – megvalósításakor tanulmányozzák és elemezzék az ő nézeteiket is. Elképzelhetőnek tartom, hogy a különféle írásprojektek eredményeinek etnikai összehasonlítása értékes kutatási téma lehetne, különösen abból a szempontból, hogy milyen mértékben vesznek részt benne különféle kisebbségi csoportok. Kulcsfontosságú, hogy megértsük az emberi interakciók lehetséges jelentéseinek változatosságát, és ne gondoljuk azt, hogy a többség hangja mindenki hangja.

Számomra a nyitott osztály mozgalom jelentősége minden progresszív szándéka ellenére eltörpült, mert nem tudott mit kezdeni a szegények és a kisebbségi közösségekhez tartozók gondjaival. Szívből remélem, hogy akik újabb, fontos programok kidolgozásába kezdenek, jobb munkát végeznek majd.

Az elfojtott párbeszéd: hatalom és pedagógia mások gyerekeinek oktatásában

Egy fekete egyetemi hallgató, aki fejlesztőtánárként is dolgozik egy túlnyomórészt feketék lakta környéken, így beszélt a többségében fehérekből álló egyetemi csoportjában szerzett tapasztalatairól:

„Minden csoportban eljön egyszer az ideje annak, hogy megvitassuk a „feketekérdést”, és beszéljünk a feketék megfelelő oktatásáról. Mondhatom, belefáradtam, hogy ezekkel a fehér emberekkel vitatkozzam, mert nem figyelnek rám. Nem is tudom, vajon tényleg nem figyelnek, vagy csak nem hisznek nekem. Úgy tűnik, ha nem idézel Vigotszkijtól vagy más kalibertől, akkor nincs is jogod a saját kölykeidről beszélni. Én nem izgatom magam többé semmivel, úgyis csak a diploma miatt vagyok köztük.”

Egy olyan fekete tanár beszámolója következik, aki multikulturális iskolában tanít, és arról beszélgetett a – nagyrészt fehér bőrű – kollégáival, hogyan kellene a legjobb hatásokkal olvasásra tanítani a színes bőrű gyerekeket.

„Amikor fehér emberekkel beszélgetsz, nem lehet kizökkenteni őket a saját elképzeléseikből. Akármilyen példával jössz elő, ők makacsul hajtogatják a magukét, azt hiszik, mindig, mindent jobban tudnak minden gyerekről. Nem figyelnek rád; a fehérek úgyis azt teszik, amit akarnak. Tényleg nehéz. Egyszerűen nem hallják meg, amit mondasz. Meghallgatnak, de nem hallanak meg. Tudod, az anyák szokták mondani, hallgasd a rádiót, de halld meg az anyád hangját. Nos, ők nem hallanak engem. Ezért megpróbálok nem foglalkozni velük, és nem leszek ideges. Ha túl sokáig vered a fejed a falba, kiserken a véred. De ha nem vitatkozom velük, még feszültebb leszek. Végül egész nap csak járkálok körbe, és imádkozom: Istenem, kérlek, ne öntsön el az epe ezektől az emberektől, hadd aludjak nyugodtan ma éjjel!

Ezért nem törődöm velük. Bemegyek szépen a kis kuckómba, az osztályomba, és teszem a dolgom; megpróbálok úgy tanítani, ahogyan szerintem jó. Nem foglalkozom azzal, mit mondanak. És ha fekete kölykeim vannak, megpróbálok kijavítani azt, amit azok elrontottak.

Nem hagyom se férfinak, se nőnek, se gyerekeknek, hogy bolondot csináljon belőlem. A fehérek ezt teszik, ha hagyod. Nem szabad szóba állni velük. Ennyi. Mosolygok, de nem állok velük szóba.”

Egy negyvenes éveiben járó, halk szavú alaszakai őslakos asszony az Alaszka Egyetem pedagógia szakának hallgatója. Egyik nap berontott egy fekete professzor ajtaján, és tőle szokatlan módon becsapta maga után az ajtót. Lehuppant egy székre, s fújtatva kiáltotta: „Legyen szíves, szóljon azoknak az embereknek, hogy ne segítsenek többé rajtunk! Én feladom. Többet nem is szólok hozzájuk!”

Végezetül egy fekete igazgatónőt idézek, aki doktorandusz egy jól ismert egyetemen. Arról mesélt, milyen tapasztalatokat szerzett, amikor egy professzor előadást tartott a fekete gyerekek oktatásáról.

„Ha arra célzol, hogy talán nincs mindenben teljesen igazuk, védekezni kezdenek, ettől pedig te kezdesz el védekezni, ekkor kutatásokból kezdenek idézgetni.

Igyekszem példákkal alátámasztani mondanivalómat. Csak néznek, és bólogatnak. Minél jobban igyekszem magyarázni, annál jobban néznek, és annál többet bólogatnak. Igazából nem hallják, amit mondok.

Amikor vége az órának, a professzor behív az irodájába a beszélgetés folytatására. Hát megyek. Kéri, hogy még több példát mondjak el neki a témával kapcsolatban, és mialatt mondom, csak néz és bólogat. Majd közli, hogy ezek csak az én tapasztalataim, amelyek nem vonatkoznak minden fekete emberre.

Az egész tökéletesen meddővé válik, mert azt hiszik, mindenkiről mindent tudnak. Amit te szeretnél az életről, a gyerekeidről mondani, annak az ő számukra nincs jelentősége. Nem is kíváncsiak rá igazából. Szemellenzőt és füldugót használnak. Csak a kutatásokról akarnak beszélni, amelyeket más fehér emberek csináltak. Egyszerűen semmi értelme tárgyalni velük.”

Ezért lett az esszé címének első fele *Az elfojtott párbeszéd*. Az oktatás egyik tragédiája, hogy ilyen forgatókönyvek alapján tanítanak az ország egész területén. A legszomorúbb, hogy bizonyos szereplők – például a fekete vagy az alaskai tanárnő – nem is tudatosítják magukban, hogy a párbeszédet *elfojtották*. A fehér szakemberek pedig meg vannak győződve arról, hogy színes bőrű kollégáik elfogadták az érveiket. Végül is: abbahagyták a kukacoskodást...

Ezeket a vallomásokat azóta gyűjtöttem össze, mióta befejeztem a nemrégiben megjelent önéletrajzi jellegű írásomat (*Egy progresszív fekete tanár gondolatai készségekről és egyéb kérdésekről*), amelyben a készségorientált oktatás részeseként és a folyamatorientált megközelítés tanáráként fejtettem ki a nézeteimet.¹ Leírtam a magam és a színes bőrű kollégáim elidegenedését a progresszív folyamatközpontú mozgalomtól, amikor a mozgalom hívei minket túlságosan „készségközpontúnak” tartottak. A cikkem végén kifejtettem, hogy a folyamatmegközelítés, illetve valójában bármilyen progresszív mozgalom elkötelezett híveinek a felelőssége a színes bőrű tanárok bevonása a párbeszédbe, még akkor is, ha ők esetleg nem lelkesednek annyira az új, liberális vagy progresszív eszmékért.

A cikkem – nem mutatott be semmiféle kutatási eredményt, még egy hivatkozás sem szerepelt benne – megjelenése után számtalan telefonhívást és levelet kaptam tanároktól, professzoroktól, sőt, még egyszerű állami iskolai munkatársaktól is, feketéktől, fehérektől egyaránt. A fehér levélírók – egyet kivéve – szerettek volna továbbvitakozni a kétféle elméletről, pró és kontra érveket felsorakoztatni, attól függően, hogy szerintük én melyik oldalon állok. A nem fehérek viszont *kivételesen* arról beszéltek, hogy kihagyták őket abból a diskurzusból, amely arról szólt, hogy hogyan lehetne a legeredményesebben oktatni a színes bőrű gyerekeket.

Hogyan keletkezhetett ez a teljes kommunikációs zárlat, amikor mindkét fél őszintén hiszi, hogy a céljaik megegyeznek? Hogyan lehetne a színes bőrű tanárok keserűségét és haragját enyhíteni, sebeiket begyógyítani? Mit lehetne tenni?

Úgy gondolom, a megoldás etnikai elemzések segítségével képzelhető el, vagyis azáltal, hogy megismerjük és megértjük mások világlátását, életszemléletét. Megkísérlek hát a fehér és a fekete levélírók által felvetett „készségekkel és egyéb kérdésekkel” kapcsolatos cikkbeli gondolatokra válaszolni. Nem az a dolgom, hogy meghatározzam, melyik a legcélravezetőbb tanítási módszer; meg vagyok győződve ugyanis arról, hogy a jó tanárok gyakorlati munkájukat gazdag módszertani eszköztár birtokában végzik. Sokkal inkább azt próbálom bemutatni, hogy a *készség* kontra *folymat* vitában felmerülő nézetek megkülönböztetése elvezethet minket az elidegenedés, a kommunikációs zavarok és az „elfojtott párbeszéd” megértéséig. Ezeken a témákon gondolkodva olyasmire bukkantam, amiről úgy gondolom, hogy komplex összekötő szerepe van, és amelyet elkezdtem a hatalom kultúrájának nevezni. Azt javaslom, hogy tekintsük adottnak a hatalom öt aspektusát a továbbiak megalapozása céljából.

1. A hatalom az osztálytermekben is jelen van.
2. A hatalomban való részvételt szabályok vagy kódok biztosítják; azaz létezik a hatalom kultúrája.
3. A hatalom kultúrájának szabályai azoknak a kultúráját tükrözik, akik a hatalmat birtokolják.
4. Ha valaki még nem jártas a hatalom kultúrájában, úgy sajátíthatja el legkönnyebben, ha határozottan elmondják neki annak szabályait.
5. A hatalmon lévők gyakran kevésbé vannak a hatalom tudatában, vagy legalábbis nemigen akarják beismerni hatalmi pozíciójuk létezését. Akiknek kevesebb a hatalmuk, vagy kiszorultak a hatalomból, azok nagyon is tudatában vannak a hatalom létezésének.

Az első három aspektus szinte már alaptételnek számít az oktatásszociológiai irodalomban, de az utolsó kettőről nem beszélnek. A következőkben kifejtem a hatalom jellemzőit és azt, hogy ezek milyen szerepet játszhattak a liberális pedagógiai mozgalmak és a nem fehér, nem középosztálybeli tanárok közötti szakadék kialakulásában.²

1. A hatalom az osztálytermekben is jelen van

Idetartozik: a tanár diákjai felett gyakorolt hatalma; a tankönyvkiadók hatalma, a tantervíróké, mivel meghatározzák a világnézetet; az állam hatalma a kötelező oktatás betartatásakor; az egyének, illetve csoportok hatalma, amikor mások intelligenciáját vagy „normalitását” határozzák meg. És végül, ha az iskola az embereket a munkára készíti fel, és a megszerzett munka meghatározza az illető társadalmi és gazdasági státusát, akkor az iskola és a hatalom egyértelműen kapcsolódik egymáshoz.

2. A hatalomban való részvételt szabályok vagy kódok biztosítják; azaz létezik a hatalom kultúrája.

Az említett szabályok vagy kódok a nyelvi formákat, a kommunikációs stratégiákat és a személyes bemutatkozást jelentik; vagyis a beszédstílust, az írásképet, az öltözködés és a kapcsolatok stílusát.

3. A hatalom kultúrájának szabályai azoknak az embereknek a kultúráját tükrözik, akik a hatalmat birtokolják.

Ez azt jelenti, hogy az intézményekben – iskola, munkahely stb. – elérhető siker annak függvénye, hogy ki milyen mértékben tudhatja magáénak a hatalom kultúráját. A középosztálybeli gyerekek azért teljesítenek jobban az iskolában, mint a nem középosztálybeliek, mert az iskola kultúrája épp az ő kultúrájukon, illetve a felsőbb osztálybeliek kultúráján alapszik: a hatalom birtokosainak kultúráján. A felsőbb és középosztálybeli gyerekek a hatalom kultúrájának összes kellékével felvértezve érkeznek az iskolába. A többi gyerek családjá is virágzó és csodálatos kultúrában él, de ez a kultúra nem hordozza magában a hatalom szabályait vagy kódjait.

4. Ha valaki még nem jártas a hatalom kultúrájában, úgy sajátíthatja el legkönnyebben, ha határozottan elmondják neki annak szabályait.

Mivel különféle kultúrák között és kultúrákban dolgozom, munkám során rájöttem, hogy minden kultúrán belül a tagok között hallgatólagosan elfogadott formában áramlik az információ. Ez a hallgatólagosan elfogadott forma általában nem működik a különböző kultúrák között. Az egyik kulturális csoport azt mondja a másíkról: „Ezek az emberek nem azt mondják, amit gondolnak.”, a másik csoport pedig így reagál erre: „Mi a baj velük, miért nem értik, amit mondunk?”

Bárki, különösen, aki meghatározott feladattal érkezik egy közösségbe, érti, miről beszélek. Amikor egy ideig Pápua Új-Guineában éltem, és adatokat gyűjtöttem különböző falvakban, vagy amikor Alaszkában őslakos közösségekben dolgoztam, lelkiileg is és a gyakorlatban is mindig sokkal könnyebb dolgom volt, ha egy kedves ember elmondta, hogy hogyan öltözzek, hogyan teremtsék kapcsolatot, milyen rejtett jelentései lehetnek a szavaknak, melyek azok a kifejezések és cselekedetek, amelyek tabunak számítanak stb. Állítom, hogy a hatalom kultúrája esetében mindenki ugyanígy van ezzel. A lényegre törő útmutatás összehasonlíthatatlanul megkönnyíti ezt az utat.

5. A hatalmon lévők gyakran kevésbé vannak a hatalom tudatában, vagy legalábbis nemigen akarják beismerni hatalmi pozíciójuk létezését. Akiknek kevesebb a hatalmuk, vagy kiszorultak a hatalomból, azok nagyon is tudatában vannak a hatalom létezésének.

Sok, magát liberálisnak vagy radikálisnak valló ember számára határozottan kényelmetlen lehet bevallani, hogy ő a hatalom birtokosa, és a hatalom kultúrájával él. Másrészt, ha valaki kezében kisebb hatalom van, pontosabban szokta érzékelni a hatalmát. Gyanítom, hogy az előzőekben idézett fehér kollégák és oktatók nem úgy tekintenek magukra, mint olyanokra, akiknek a nem fehér társaik fölött hatalmuk van. Azonban, akár a helyzeti előnyből, akár a létszámfölénységből, akár a hatalom kódjának birtoklásából fakadóan – amit önmaga igazolására úgy neveznek: „kutatási eredmények” –, a fehér tanárok mondják meg, mit tekintünk „igazságnak”, és a színes bőrűek véleményét figyelmen kívül hagyják. Ennek viszont ez utóbbiak nagyon is a tudatában vannak.

Ezzel együttjáró jelenség, hogy a liberálisok (itt liberálisnak azokat az embereket nevezzem, akik olyan társadalomért küzdenek, amelyben az egyénnek maximális szabadsága és autonómiája van) azzal az indíttatással cselekednek, hogy bármely szabály vagy elvárás nyílt kimondása a liberális alapelvek elleni, azaz a kimondott szabályok hatálya alá tartozó ember szabadságát és az autonómiáját korlátozó cselekedet. Újra megnéztem JOHN GUMPERZ kazettáját a kultúrák közötti kölcsönhatások hamisságáról.³ Az egyik epizód egy állásinterjú örökít meg; fehérekből álló bizottság kérdez egy állásinterjú keretei között egy keleti indiánt. A beszélgetés az elejétől a végéig elhibázott, annak ellenére, hogy néhány bizottsági tag láthatóan segíteni igyekezett a jelentkezőnek. Ahogy az interjú egyre rosszabb lett, úgy váltak a „segítők” kérdései egyre határozatlanabbakká és pontatlanabbakká, s csak súlyosbították a kérdezett kifejezésbeli nehézségeit; más kulturális terepen járt, és egyre kevesebb támpontot kapott azzal kapcsolatban, hogy mit várnak el tőle. Menthethetetlenül eltévedt. Ahogy a jelentkező egyre bizonytalanabb helyzetbe került a bizottság előtt, úgy váltak mind világosabbá a hatalmi pozíciók a kérdezők számára. A „segítőkész” bizottsági tagok nem akarták elismerni a jelentkező feletti hatalmukat, és egyre kényelmetlenebbül kezdték érezni magukat. Kérdéseik azért váltak egyre pontatlanabbá, mert a pontosság csökkentésével igyekeztek eltüntetni a hatalmi különbségeket és az ebből fakadó kellemetlen érzéseiket.

Ha a hatalmad tudatában vagy, és ezt ki is akarod fejezni, akkor igyekszel direkt és határozott lenni (pl. rákiabálsz a tízéves gyerekedre, hogy halkítsa le a rádiót). Ha hatalmi pozíciódat nem szeretnéd hangsúlyozni, akkor kommunikációd egyre indirektebbé válik. A segítőkész bizottsági tagok abbéli igyekezetükben, hogy kifejezzék „egyenlőségüket”, bizonytalan kérdéseikkel egyre rontottak az állásra jelentkező keleti indián helyzetén.

Az írás-olvasás oktatása során a határozottság a közvetlen instrukciónak feleltethető meg. Az általános iskolában a határozottság és a közvetlen instrukció talán leginkább a Distar-programban* valósul meg. Ez az olvasási szisztéma behaviorista modell alapján kidolgozott hangoztató, elemző módszer. A tanár szerepe, hogy folyamatos kérdésekkel, szemkontaktussal, csettintésekkel, tapssal és egyéb gesztusokkal, illetve csoportos kántálással vagy valamilyen jutalmazási rendszerrel fenntartsa a csoport figyelmét. Amikor a Distar-programot kampányszerűen beindították, rengeteg kutatási adat bizonyította, hogy ezzel a módszerrel

* Direct Instruction on System for Teaching Arithmetic and Reading: Közvetlen instrukciós módszer a számolás és az olvasás tanításához. (A ford.)

mindenki – még a kulturálisan hátrányos helyzetű gyerek is – képes megtanulni olvasni. Hamarosan jött a válaszreakció, először a professzoroktól, aztán az osztályokban tanító pedagógusoktól: a program borzalmas. Érdekes viszont, hogy nem a Distar hatékonyságán vitatkoztak – hiszen a gyerekek általában megtanultak olvasni –, hanem a program autokrata voltán. A liberális pedagógusok a közvetlen instrukció és a tanár egyértelmű irányítása miatt elleneztek a módszert. Előfordult (és előfordul még manapság is), hogy „fasisztának” minősítették a programot.

Nem vagyok a Distar szószólója, de felhívom a figyelmet arra a tényre, hogy a program – és általában a közvetlen instrukció – segíti a progresszív fehér tanárok és a színes bőrű kollégáik közötti különbségek megértését.

A következő állítások, amelyeket a legjobb szándékkal hangoztattak középosztálybeli, liberális tanárok, jól jellemzik e különbségeket. Az előadó számára nagy meglepetést szokott okozni, ha a hasonló témájú előadást a színes bőrű közönség hangos ellenzéssel vagy dermedt csönddel fogadja. Megkísérlem mindkét fél meggyőződését megvizsgálni.

„Ugyanazt szeretném mások gyerekeinek, mint a magaménak.”

Amennyiben mások gyerekeit is ugyanúgy szeretnénk oktatni, mint a sajátjainkat – azaz liberális és középosztálybeli értékek és törekvések szerint –, akkor fenntartjuk a status quót. Biztosítjuk, hogy a hatalom, a hatalom kultúrája azok kezében maradjon, akik azt eddig is birtokolták. Vannak gyerekek, akik a hatalom kultúrájának egész kelléktárával érkeznek az iskolába – „kulturális tőkével”, ahogyan néhány kritikus mondja⁴ –, és vannak, akik „nincstelenül”. Sok liberális pedagógus kitart amellett, hogy elsősorban azért járnak a gyerekek iskolába, hogy autonóm személyiségekké formáljuk őket, mindenfajta korlát és külső kényszer nélkül. Nagyon is méltányolható cél ez azok számára, akiknek a gyerekei a hatalom kultúrájának részesei, és a hatalom összes szabályát alkalmazni tudják.

Azok a szülők viszont, akik kívül rekedtek ezen a kultúrán, gyakran másképp képzelik el az oktatás célját. Nem mintha azzal alapvetően nem értenének egyet, csak éppen többet szeretnének. Azt szeretnék, hogy gyerekeik az iskolában megtanulják a helyes társalgási stílust, elsajátítsák az írásos és a szóbeli érintkezés formáit, s mindazt, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy sikeresek legyenek a társadalomban.

Az előbbieket figyelmen kívül hagyása miatt a fekete közösségben komoly negatív visszhangja volt annak, amikor a jó szándékú fehér liberális tanárok bevezették a „dialektusban olvasást”. Az egész olyan összeesküvésnek tűnt, amely megpróbálta megakadályozni, hogy a fekete gyerekek elsajátítsák a hatalom kódjainak nyelvi vetületeit, így örökre kirekesztődjenek a társadalomból. Egy szülő így fogalmazott: „A kölykeim tudják, hogyan kell feketének lenni. Önök tanítsák meg nekik azt, hogyan lehetnek sikeresek a fehérek világában.”

Sokszor mondta nekem jó néhány fekete tanár, hogy bár szeretnék, ha nem lenne igazuk, mégis csak arra tudnak gondolni, hogy a liberálisok által kimunkált „progresszív” tanítási eljárásokkal – amelyeket a fekete vagy a szegény gyerekek számára dolgoztak ki – a kidolgozók a saját gyerekeik érvényesülését biztosítják az amerikai munkaerőpiacon. Néhányan hozzátették, hogy bizonyára jó szándék vezérelte őket, de ez inkább csak álca a valódi, tudat alatti indíték leplezésére. JOHN GWALTNEY antropológus egyik adatközlője csípősen összegezte

tapasztalatait: „A fehérek és feketék között az a legnagyobb különbség, hogy a feketék *tudják*, mikor hazudnak!”

Megpróbálom megvilágítani, hogyan is működik ez az írás-olvasás tanításakor. Néhány évvel ezelőtt részt vettem két program hatásvizsgálatában. Az egyik a Distar, a másik egy progresszív módszer, amely a magasabb szintű kritikai gondolkodás kialakítására irányult. A progresszív program egyik első óráján a gyerekeknek az *m* és az *e* betűt tanították. Ugyanazon az órán tanították meg a betűk képét, a hozzájuk tartozó hangokat és a *me** szóban összeolvasott hangzásukat is.

Tapasztalt elsős tanítóként úgy vélem, ahhoz, hogy egy órán egy gyerek sikeresen elsajátítsa mindezeket a fogalmakat, jelentős előzetes tudással kell rendelkeznie. A Distar ugyanekkora információmennyiséget körülbelül negyven óra alatt tanít meg. Nem állítom, hogy a Distar tempója megfelelő – ilyen tempó mellett a legtöbb gyerek unatkozik –, de a második óra csak arra volt jó, hogy szerepeltesse azokat a gyerekeket, akik már gyakorlatilag tudtak olvasni, vagy megtanítsa az utolsó lépést azoknak, akik már maguktól eljutottak az olvasásig. Azokat viszont, akik már iskola előtt nem jutottak el erre a szintre, szinte az első nap „korrepetálásra szorulóknak” tekintették, jöllehet, az iskolában gyakorlatilag még semmire sem tanították őket. A Distar viszont azért volt „sikeres”, mert *tanította* azokat a gyerekeket is, akik otthonról nem hoztak semmit. A progresszív rendszer néhány gyerek számára lehet ideális – másoknak viszont katasztrofális.

Azt sem állítom, hogy egy leegyszerűsített, az „alapkészségek” gyakorlásából álló módszer üdvöztető lenne a hatalmi kultúrán kívül álló gyerekek számára. Tragikus lenne (mint ahogy sokszor az is volt), ha úgy tennénk, mintha ezek a gyerekek nem lennének képesek a magasabb szintű, kritikus gondolkodásra, érvelésre. Inkább azt gondolom, hogy az iskolának azt is meg kellene tanítania nekik, amit más kultúrájú és családi háttérű gyerekek otthon már elsajátítottak. Ezalatt nem azt értem, hogy különítsük el a különböző családi környezetben élő gyerekeket, hanem azt, hogy minden osztályban olyan stratégiákat válasszunk, amelyek segítik a gyerekek közötti különbségek kiegyenlítését.

Azt sem mondom, hogy az iskolák feladata lenne a szegény és nem fehér gyerekek családi háttérének a hatalmi kultúrához illeszkedő megváltoztatása. Ez akár kulturális genocídiumhoz is vezethetne. Gyakran hallom, hogy azt mondják a szegény szülők: „nem törődnek a gyerekükkel”, amikor az iskolák éppen aktuális számonkérésére azt felelik, hogy „ez az iskola feladata”. Az iskola személyzete pedig nem látja át, hogy ha a szülők részesei lennének a hatalom kultúrájának, a gyermekeiket is annak részeseivé tudnák tenni. Ám ők egy másik kultúrát adnak át gyermekeiknek, olyat, amely a saját közösségükben a túlélést szolgálja.

„Hogy létrejöhessen a szabad, autonóm, döntésképes felnőttek demokratikus társadalma, gyermekközpontú, egészsznelvi és folyamatközpontú megközelítésre van szükség. E módszerek hatékonyságát kutatási eredmények igazolják.”

A színes bőrű emberek általában szkeptikusak a kutatások sorsmeghatározó szerepével kapcsolatban. (Ne felejtsük el, hogy nem is olyan rég akadémiai kutatások mutatták ki genetikai

* Én. Az angol nyelvben ez azért okozhat különösen gondot, mivel az angol írás sokkal kevésbé hangjelölő, mint a magyar, így a *me* betűkapcsolat nem mindig ugyanazt a hangsort jelöli. (A *ford.*)

alsóbbrendűségüket, kulturális sivárságukat és nyelvi fejletlenségüket.) Az elterjedt nézeten túl, az én saját meggyőződéselem vagy mások személyes meggyőződése ellenére nagyon kevés kutatási eredmény igazolja a folyamatközpontú megközelítésen alapuló írás-olvasási módszerek helyességét, mint ahogy gyakorlatilag arra sincs bizonyíték, hogy e módszerekkel hatékonyabban lehetne oktatni a színes bőrű gyerekeket, mint a többivel.⁵

Jóllehet, nem okvetlenül a módszerben van a hiba, mégis ehhez kötődik, amikor például a folyamatközpontú megközelítésen alapuló írástanítási módszerek alkalmazása során feltételezzük, hogy a gyerekek egy sor szabály és ismeret birtokában vannak, jóllehet azokat addig még senki sem magyarázta el nekik. Azzal sem tesznek jót a tanárok, ha – akár kimondatlanul is – azt sugallják a gyerekeknek, hogy nem az „eredmény” a fontos. Ebben az országban a gyerekeket az eredményeik alapján ítélik meg, függetlenül attól, hogy milyen folyamat révén érték el. S mivel az eredményeket egy adott kultúra adott szabályai szerint bírálják el, megkönnyítenék a perifériára szorultak dolgát, ha világosan megfogalmaznák ezeket a szabályokat.

Ha ez nem történik meg, a tanulók úgy ítélik meg – mert elég nagyok már hozzá –, hogy valamit eltitkolnak előlük, csak az időt vesztegetik az iskolában, és a tanárok feladják eredeti feladatukat, miszerint őket kellene tanítaniuk.

Egy doktorandusz ismerősömet beiskolázták egy szövegíró-tanfolyamra, hogy finomítsa tudását. A kurzust egy fehér professzornő tartotta az folyamatközpontú megközelítés módszerei alapján. Tanítása abból állt, hogy kiadta a feladatot egy esszé megírására, majd felszólította hallgatóit, hogy csoportmunkában javítsák-szerkesszék egymás írásait. Ismerősömet mélységesen felháborította az eljárás. Ingerülten vitatkozott a tanárnővel:

„Szerintem nem tanított nekünk semmit. Azt mondta, hogy javítsuk ki egymás dolgozatát, pedig azért voltunk ott, hogy tőle tanuljunk. Semmit sem tanított, a világon semmit. Lehet, hogy meg akarják tanulni a fekete tanár szokásait. Mi tudunk improvizálni, és kreatívan fejezzük ki magunkat. Ezért nem kell iskolába járnom. Azért viszont igen, hogy kellőképpen elsajátítsam a strukturált, formálisabb nyelvezetet.

Az öcsém most egy fekete tanárnő osztályába került. Az a hölgy nagyon jó. A nyelvi szerkezetek összes részletét elmondta, elmagyarázta. Ezt a fehér tanárnőt nem lehet a feketeivel egy lapon említeni. Azt mondta, nem ért egyet a módszereivel. Szerintem neki nem is volt semmilyen módszere.”

Amikor elmondtam a fiatalembernek, hogy ezt a metódust az írásoktatás folyamatközpontú módszerének nevezik, azt válaszolta: „Nos, most már legalább tudom, hogy azt hitte, tanít. Eddig azt gondoltam, dilis, aki egyszerűen nem tud, és nem is akar tanítani.”

Ez a fajta becsapottságérzés annyira fölerősödhet, hogy a hallgató az egész oktatási rendszer ellen fordul. AMANDA BRANSCOMBE, egy kiváló fehér tanárnő, munkásosztálybeli fekete és fehér gyerekekkel foglalkozik egy alabamai közösségi kollégiumban, levelet írt az ott folyó munkájáról. Diákjaival elolvastatta a *Készségek és egyéb kérdések* című cikkemet, és azt írta, nagyon is értették, és egyetértettek velem.

Azok szerint a tanulók szerint, akikről én beszélek, a pedagógus gyakorlatilag megtagadta tőlük a hozzáférést a saját tudásához mint a sikerhez nélkülözhetetlen forráshoz. Váltig állítom: baj, ha a tanárok kifejezésre juttatják hatalmukat az osztályteremben. A hatalom demonstrálása egyúttal a gyerekek kiszolgáltatottságát is jelenti.

Két szempontnak kell érvényesülnie. Az egyik: nem lehet a tanár az egyetlen szakértő az osztályban. Ha nem fogadjuk el, hogy a tanulók is értenek valamihez, *valóban* ellehetetlenítjük őket. AMANDA BRANSCOMBE olyan fekete tanulókkal foglalkozott, akiket a középiskolában „lassúaknak” minősítettek, rapszámokat elemeztetett velük, hogy felszínre kerüljenek az alapkészségeik. A tanulók szakértőkké váltak, amikor a tanárnőnek elmagyarázták a rapszövegírás szabályait. Ezek után a tanárnő a már felszínre került alapismeretekre is építhetett a nyelvtani szerkezetek vagy akár egy Shakespeare-mű magyarázata során. Lehet tanuló is, a tanár is szakértő valamiben – abban, amit ő tud a legjobban.

A másik szempont: a direkt instrukció pusztá alkalmazása nem megoldás. Meg kell értetnünk a diákokkal, hogy az ő hangjuk is fontos a tanulásuk során. E. V. SIDDLE azt vizsgálta, hogy milyen hatással vannak a fekete tanulókra a különféle beavatkozások egy elsősorban folyamatközpontú módszerrel tanított osztályban.⁶ Az írásokat születésük körülményeinek ismerete nélkül, „vakon” értékelő olvasók megítélésén alapuló értékelése során azt tapasztalta, hogy annak volt a legpozitívabb hatása, amikor a gyerekeknek „mini órát” tartottak, vagyis direkt irányítással néhány konvencionális helyesírási gyakorlatot végeztek. A pozitív változások terén a második helyen állt az a módszer, amely az írást követő, gyerekközpontú tanár-diák megbeszélésre épített. (Mivel a fekete gyerekek nem rendelkeztek a hatalom kultúrájával, ezért a kortársak közötti megbeszélések befolyásolták a diákok írását a legkisebb mértékben. Az osztálytanító viszont ragaszkodott ehhez is – egyetérttek vele –, mert a tanári irányítás mellett az ilyen helyzetek biztosítják a „valódi közönséget”).

„Ez igazán szegény, de ő (a fent említett fekete tanárnő) rettenetesen tekintélyelvű, csak a készségekre koncentrál, és folyton irányít. Úgy tűnik, sosem engedi meg azoknak a szegény gyerekeknek, hogy kifejezzék kreativitásukat. (És még kiabál is velük.)”

Így hangzik az osztályban fellépő hatalom és tekintélyelvűség miatti aggodalom. Ahhoz, hogy megértsük a fekete tanárok és progresszív, fehér kollégáik szempontjainak különbségét, fel kell tárnunk a kultúra által befolyásolt szóbeliség különbségeit.

SHIRLEY BRICE HEATH *Ways with Words** című írásában középosztálybeli „városi” tanárok utasításait idézi:⁷

- *Itt van az ollók helye?*
- *Ma fogtok a legjobban dolgozni!*

A fekete tanárok inkább ezt mondanák:

- *Tegyétek az ollókat a polcra!*
- *Írjátok a neveteket a papírra, és figyeljetek, hogy helyes válaszokat adjatok a kérdésekre!*

* „Játék a szavakkal.”

Tekintélyelvűbb-e az egyik beszédstílus, mint a másik?

Más kutatók a középosztály- és a munkásosztálybeliek nyelvhasználata közötti különbségeket állapítottak meg. SNOW és munkatársai kimutatták, hogy a munkásosztálybeli anyák több utasítást adnak a gyerekeiknek, mint a közép-, illetve a felsőbb osztálybeliek.⁸ Egy közép-osztálybeli anya így küldi fürdeni gyermekét: „Nem gondolod, hogy itt a fürdés ideje?” Bár kérdésként van megfogalmazva, de mind a felnőtt, mind a gyerek tudja: ez utasítás. A gyerek esetleg így reagál: „Ó, anyu, nem lehetne még...?”. Akár vitatkoznak, akár nem, mindkét szereplő számára világos a szándék.

Egy fekete anya viszont így szól a nyolcéves fiához: „Hé, fiú, mosd le a koszt magadról a kádban!” Ez az édesanya ugyanúgy szereti a fiát, mint bármely más anya, de sohasem kapacitálná kérdéssel a fürdésre. Ha ezt kérdezné: „Szeretnél most fürdeni?”, akkor ez a gyermeke számára valódi alternatívaként hangzana, nem utasításként. Következésképpen, ahogy HEATH mondja, ez a gyerek az iskolában nem fogja érteni a tanár indirekt utasításait. A HEATH által tanulmányozott fekete, illetve fehér középosztálybeli közösségek gyermekeinek „egyaránt nehézséget okozott az indirekt utasítás megértése, mert azok ki nem mondott szabályokon alapulnak”.⁹

A burkolt utasítások mégiscsak utasítások, valódi hatalomra utalnak, és az ellenszegülők számára valódi következményekkel járnak. Ha a gyerekek nem engedelmeskednek a burkolt utasításoknak, azt mondják majd róluk, hogy viselkedési zavarokkal küzdenek, és még az is elképzelhető, hogy hivatalosan is magatartás-zavarosnak nyilvánítják őket. Más szóval: amikor a tanár azon igyekszik, hogy a hatalom „jegyeit”, a direkt utasításokat eltüntesse, akkor egyúttal eltünteti az osztályközösségben szükséges egyértelmű támpontokat is.

Az alaszka Fairbanksben egy iskolaigazgató azt mondta nekem, hogy azokban az osztályokban van sok probléma a fekete gyerekekkel, ahol fehér a pedagógus. A tanárok gyakran küldik a gyerekeket az irodába, mert megszegték a tanár utasításait. A szüleiket rendszeresen behívják. A szülők általában ilyen válaszokat szoktak adni: „Megteszi, amit mondok neki. *Mondja meg* neki Ön is, és megteszi! Otthon megmondom neki, hogy szót kell fogadnia.” Akkor hát kinek van itt hatalma? A burkolt utasításforma csak megnehezíti egyes gyerekek dolgát, de semmiképp sem szünteti meg a hatalom jelenlétét.

Nem állítom azt, hogy a fekete gyerekek engedetlensége kizárólag az utasítások félreértéséből fakad. Nyilván más tények is közrejátszhatnak. A fekete gyerekek elvárják, hogy a tekintély éljen a tekintélyével. Ha a tanár „haverként” viszonyul hozzájuk, azzal azt üzeni, hogy nincs tekintélye, és a gyerekek ennek megfelelően fognak viselkedni. A feketék a középosztály átlagától eltérően gondolkodnak hatalomról és tekintélyről.¹⁰ A színes bőrűek közül sokan úgy látják, hogy a tekintély személyes tulajdonság, egyéni erőfeszítések eredménye. Más szóval: „azért lesz valakiből tanár, mert tekintélyelvű személyiség”. Ezzel szemben néhány középosztálybeli elvárja, hogy tekintélyelv nélkül legyen a tanárnak tekintélye. Vagyis „a tanárnak azért van tekintélye, mert ő a tanár”.

Az első példában a tanárnak a karakterével kell folyamatosan bizonyítania, hogy képes tekintélye fenntartására. Ezek a jegyek a különféle kultúrákban különbözőek lehetnek, de a fekete közösségekben általában bizonyos képességekhez kötődnek.

A tekintélyelvű tanár kézben tartja az osztályt, mert kifejezi személyes hatalmát; tartalmas kapcsolatokat épít ki, amelyeket a gyerekek tisztelnek; kimutatja meggyőződését, hogy minden gyerek képes tanulni; kitűzi a követelményeket, s azok irányába „tolja” a gyerekeket; a feketékre jellemző kommunikációs stílussal képes fenntartani a figyelmet.

Azoknak a tanároknak is vannak felhasználható eszközeik, akiknek a tekintélye a szerepükből fakad. Nekik semmilyen személyes hatalomra nincs szükségük, mert a tekintélyük nem személyes tulajdonságaikból ered. Ennél fogva módjukban áll kérdés formájában megfogalmazni a kérést: „Leülnél már?” Ha a tanítványok ugyanazt érték tekintély alatt, amit ő, akkor közmegegyezés alapján engedelmeskedni fognak, függetlenül attól, hogy az utasítás közvetett, lágy, vagy burkolt formában hangzott-e el. A lágy, közvetett forma talán valóban a már korábban említett nyílt hatalmi helyzetet szeretné átalakítani, hogy az osztály légköre szabadabb és demokratikusabb legyen.

Akkor van gond, ha a gyerekek más tekintélyfelfogás alapján viselkednek. A fekete gyerek talán gyengének, eredménytelennek vagy alkalmatlannak gondolhatja a középosztálybeli tanárt; ezért nem látja indokoltnak, hogy szót fogadjon. MICHELLE FOSTER ehhez kapcsolódóan idézi a disszertációjában egy fekete fiatalember tanáráról megfogalmazott gondolatait:

„Unalmas, unalmas. Csinálhatna valami kreatívat. Ehelyett csak áll. Nem tud fegyelmet tartani az osztályban, egyáltalán nem tud fegyelmezni. Engem megkérdezett, hogy mi a gond az óráival. Azt mondtam, az a baj, hogy úgy áll ott, mint aki éppen meditál. Mintha mindig meditálna. Azt mondtam, tudhatnánk, mi a dolgunk. Én meg azt mondtam, nem tudjuk, ha nem mondja meg. Egyszerűen nem tud fegyelmet tartani az osztályban. Remélem, a jövő félévben már nem ő fog tanítani.”¹¹

Természetesen a tanár nem magában fogja keresni a hibát, hanem a diákban, és így a fekete fiú ismét belecsúszik abba a magatartás-zavaros és különleges bánásmódot igénylők kategóriájába.

Milyen tulajdonságai vannak a jó tanárnak a fekete tanulók szerint?

Ismét FOSTER disszertációjából idézek egy részt, amely megerősíti a saját tapasztalataimat. Egy fekete fiatalember beszélget a barátaival egy régebbi tanáráról:

„Jól éreztük magunkat az osztályában, bár szigorú volt. Emlékszem, mindig ezt mondta: „Mondjad, WAYNE, miről szól ez a történet!”. Hajtott, hogy tanuljak, folyton csak nyaggatott és nógatott. Kényszerített minket a tanulásra. Könyveket kellett bújnunk. Volt az a magas srác, aki folyton meg akarta zavarni, de ő nem hagyta magát, mert ő volt a felelős az osztályért. Még mindig megvan az a könyv, amelyet az osztályban használtunk. Rengeteg történet van benne. Most olvastam egyet a Coca-Coláról valamelyik nap.”¹²

Ez a tanuló büszke volt tanára „szigorúságára”, sőt ezt a tulajdonságát olyan képességnek tartotta, amellyel hajtani tudta a tanítványait, hogy tanuljanak. Igazuk van a liberálisoknak,

amikor őt negatív értelemben vett tekintélyelvű tanárnak tartják? Azt gondolom, hogy bár nem minden „határozott” fekete tanár jó tanár, de a különböző kultúrákban különböző tulajdonságok okán tartanak valakit jó tanárnak. Ezért nem lehet arról beszélni, hogy általában milyen a jó tanár, és ezért kell mindig figyelembe venni a közösséget, ahol a tanítás folyik.

És végül a vizsgálódásunkhoz tartozó utolsó megjegyzés:

„A gyerekeknek joguk van saját nyelvükhöz, kultúrájukhoz. Harcolnunk kell a kulturális egyenlőségért, és azért, hogy gyermekeink saját nyelvi stílusukban fejzessék ki önmagukat. Nem a gyerekeknek kell megváltozniuk, hanem az iskoláknak. A gyerekek bármilyen kényszerítése reakciós és elnyomó magatartás.”

Az ilyen állítások késztettek engem eredetileg a *Készségek és egyéb kérdések* című cikkem megírására. Eredetileg egy kollégámnak szántam; a tanszékünkön lezajlott események hatására vetettem papírra a gondolataimat. Egy tanárképző kurzust tartottam, s felkértem a hallgatókat, hogy írjanak egy életrajzi jellegű dolgozatot, amelyet a gyakorlóiskolájukban is be tudnak mutatni a gyakorlótanításuk előtt. Az egyik tehetséges fiatal őslakos amerikai nő beadott egy írást, amelyben teljesen elveszték a gondolatai különféle technikai – helyesírási, mondatszerkesztési és szövegszerkesztési – problémák miatt. Nevét letakarva másolatot készítettem az írásról, hogy azt néhány csoporttársával elemezzük. Meg szerettem volna velük vitatni, mennyire fontos felvértetni diákjainkat az írásmesterség fortélyaival, hogy a felsőoktatásban már segítség nélkül, önállóan is boldoguljanak.

Meglepődtem a reakciókon. Voltak, akik szerint ezt a hallgatót nem lett volna szabad felvenni a tanártoábbképző programba. Néhányan viszont azt állították: én azt sugallom, hogy az indián, az eszkimó őslakos amerikaiak gyengébbek, csak azért, mert más stílusban írnak, s ezzel az elnyomó, felsőbbrendű hozzáállásommal kirekesztem őket az elit hatalmából. Kevés kivételtől eltekintve magamra maradtam e két vitázó tábor között.

Vétek lett volna ezt a hallgatót kizárni a programból. A kizárással, a követelményekre való hivatkozással az áldozatot ítéltük volna el: nem kérhető rajta jogosan számon a normák betartása, hiszen tudásának hiányossága jó esetben a gyenge oktatás, rossz esetben pedig a rasszista intézményrendszer következménye.

Ha azonban a hallgató már bejutott a programba, és nem segítünk neki, hogy a további tanári munkája érdekében pótolja az alapvető hiányosságokat, az bűn lenne; mivel az egyetemet elhagyva azonnal szembesülne a hiányosságaival, és azzal, hogy akinek az ő oktatása a feladata lett volna – az esetleges vádak elől menekülve –, elhárította magától a felelősséget. Saját közösségbeli élményeim révén jól megértettem az őslakos amerikaiak gondját, ugyanis nemcsak arról volt itt szó, hogy ez a bizonyos hallgató tanárként nem fog állást kapni, hanem arról is, hogy azok, akik nem alkalmazzák őt, azt a hamis következtetést vonják majd le, hogy az egyetemről kikerülő őslakosok rosszul képzettek. Ha egy fehér jelentkezőnek lenne hasonló gondja, azt egyéni kérdésként kezelnék. Ha színes bőrű az illető, akkor őt az etnikuma képviselőjének tekintik.

Mindkét hozzáállás méltánytalan. A helyes hozzáállás az *elfogadás* és az *oktatás* felelősségének vállalása. Elhatároztam, hogy felkeresem az érintett hallgatót. Kiderült, hogy már

az egyetemre kerülésekor szembesült azzal, hogy helyesírási gondjai vannak, és segítségre szorul. Problémájával felkereste a fakultás különböző tanárait, de az előbb leírtakhoz hasonlóan – csak négy évvel korábban – kétféle választ kapott. A tantestület egyik része szerint jobb lenne, ha messze elkerülné a tanári pályát, a másik része szerint nem kellene izgatnia magát ilyen jelentéktelen dolgok miatt. Kétségbeesett keresés után talált egy segítőkész tanárt az angol tanszékről, de az nemsokára elment az egyetemről.

Leültünk, „helyesírási tantervet” készítettünk, rendszeres időpontokat tűztünk ki a „korrepetálásra”. Felhívtam a figyelmét arra, hogy használja saját tanulási tapasztalatait, és arra is, hogy ezáltal mennyivel jobban tudja majd a saját diákjainak tanítani azokat a készségeket, amelyeket vele nem sajátítottak el. Egyszer határozott szabályokat tanítottam neki, máskor viszont különféle újságokat hoztam, hogy a nyelvi szerkezetről olvassak vele; rábíztam, hogy magától jöjjön rá a nyelv helyes használatára. Mindennek már két éve, azóta a fiatalasszonyból sikeres tanár lett. Ilyen tapasztalat értette meg velem, hogy ha nem veszünk tudomást a létező akadályokról, akkor a diákok számára maga a képmutatás válik legyőzhetetlen akadállyá.

Talán olvasóim arra a következtetésre jutottak, hogy mivel létezik kulturális hatalom, a hozzá tartozó törvényszerűségeket mindenkinek ismernie kellene, és a világnak ilyennek kell lennie. Valójában semmi nem áll távolabb az igazságtól. Hiszek abban, hogy megszűnne a világ, ha megszűnne a kulturális sokszínűség. Továbbá: liberális kollégáimmal együtt erősen hiszem, hogy minden kulturális csoportnak joga van megtartani a saját nyelvi stílusát. Ezért, amikor a hatalom kultúrájáról beszélek, nem a vágyaimról, hanem egy létező jelenségről beszélek.

Azt is gondolom, hogy minden marad a régiben, ha nem veszünk tudomást a hatalom létezéséről, csak a status quót tartjuk fenn. Ha a gyerekekkel és a felnőttekkel elhitetjük, hogy nem számít írásuk és beszédük módja, stílusa, formája, akkor alapvető hiányosságait konzerváljuk. Én szívesebben vagyok őszinte a diákjaimhoz. Elmondom nekik, hogy nyelvük, kultúrájuk páratlan és csodálatos, de a politikai hatalom külön játékot játszik, és ha ők is szeretnének részt venni benne, akkor kénytelenek lesznek bizonyos játékszabályokat megtanulni.

A változtatás gondjával nem csak a gyerekeket kellene terhelni. Jómagam foglalkozom politikai munkával az oktatási rendszeren belül és azon kívül is, így hozom magam olyan helyzetbe, hogy a lehető legtöbb akadályozó tényezőt befolyásolni tudjam. Mindent megteszek annak érdekében, hogy az akadályok fenntartói utat nyissanak más stílusoknak és más szabályoknak is. Ugyanakkor – néhány kollégámmal ellentétben – én nem hiszem, hogy az ilyenfajta politikai változtatásokat alulról kell kezdeményezni. Nem hihetjük ugyanis, hogy ha pár osztálynyi gyereket a sokféleség elfogadására bátorítunk, akkor automatikusan elhárul minden egyéb akadály is.

Nem hiszem, hogy ez valaha is így lesz. Inkább az fog történni, hogy amikor egy tanuló ilyen akadály elé érkezik – mint AMANDA BRANSCOMB tanítványa, akit kirúgtak a középiskolából, mert megbukott a záróvizsgán –, akkor rájön, hogy végig hazudtak neki, és ennek megfelelően fog reagálni. Egészen biztos vagyok abban, hogy ha bármilyen társadalmi változást szeretnénk elindítani, azt nem lehet a társadalmon alulról „átnyomni”, csakis föntről lefelé. És mindezzel egy időben vállalni kell a *tanítás* felelősségét annak érdekében, hogy a hatalom kultúrkörén kívül rekedt tanulók is megismerhessék annak törvényeit.¹³

Az sem megoldás, hogy a gyerekeknek megtanítsunk, és velük passzívan elfogadtassunk egy másfajta kódrendszert. Tudniuk kell azt is, hogy saját, „magukkal hozott” kultúrájuk is van olyan értékes, mint a másik, amelyet azért kell elsajátítaniuk, mert ezt követeli meg

a társadalom hatalmi szerkezete. Ha nem tanulják meg, nem fognak tudni változtatni rajta. De hogyan lehet ezt megtanulni?

MARTHA DEMIENTEFF sikeres őslakos alaszakai tanár. Ő mesélte nekem, hogy tanítványai – atabaszki indiánok –, akik egy alig kétszáz lakosú, eldugott kis faluban élnek, nem foglalkoznak azzal, hogy a beszélt angol nyelvnek milyen szintjei és kódrendszerei léteznek. Elemezte az alaszakai nyelvjárás jellegzetességeit a tanulók dolgozataiban. Készített egy faliújságot, amelynek az egyik felére „A mi nyelvi örökségünk” címmel azokat a kifejezéseket írta, amelyeket az alaszakai nyelvészek „falusi angolnak” hívnak, a másik felére pedig azt írta címként, hogy „Hivatalos angol”, ez alá a helyi kifejezéseknek megfelelő irodalmi angol nyelv szavait írta. Sok időt töltenek a „nyelvi örökségünkkel”, ízlelgetik a szavakat, és megbeszélik az árnyalatnyi különbségeket. Ilyeneket mond tanítványainak: „Mi így hívjuk ezeket a dolgokat. Nem csodálatos? Nem ez a legtökéletesebb elnevezés?” Ezután a faliújság másik feléhez lép. Elmondja, hogy vannak olyan emberek, mások, mint a falubeliek, akik a többiek a beszédük és az írásuk alapján ítélik meg.

„Mi azért figyeljük a másik ember nyelvjárását, hogy megmondjuk, a folyó melyik szakaszáról jött, nem pedig azért, hogy megítéljük őket. Ezek az emberek viszont másfajta. Azt hiszik, mindenkinek úgy kell beszélnie, mint nekik. Ha nem pontosan úgy beszélünk, nagyon nehezen értik meg, hogy mit akarunk mondani. Az ő írott és beszélt nyelvüket úgy hívják, hogy „hivatalos angol”.

Kicsit sajnálhatjuk is őket, hogy csak egy nyelven tudnak beszélni. Mi kétféleképpen fogjuk megtanulni a dolgokat: a mi nyelvünkön is, s a hivatalos angol nyelven is. Nem jobb ez így? Ha munkát keresünk, az ő nyelvükön tudunk majd megszólalni, mert ők csak azt hallják, és csak azt értik meg. És talán később, ha már megkaptuk a munkát, megtaníthatjuk őket a mi nyelvünkre is, ami nagyon jó érzés lenne. Ha szükséges, az ő nyelvükön beszélünk, de közben tudjuk, hogy a miénk a legjobb.”

Ezek után MARTHA minden fajta feladatot kétféleképpen gyakoroltatott: a hivatalos angol nyelvtan és a helyi nyelvjárás szerint. Ezt mondta a gyerekeknek:

„A faluban szinte mindig mindenki a hagyományos nyelvet beszéli, kivéve potlatch-kor (indián ünnepek), vagy más hasonló alkalomkor. Nem keresed a szavakat, nem gondolkozol nyelvi szabályokon – úgy, mint piknikezés közben –, amikor senkit sem érdekel, hogy kézzel vagy villával eszel, és az olyan jóleső. A hivatalos angol kicsit hasonlít egy protokolláris étkezéshez. Szabályok határozzák meg, hogy hol van a kés vagy a villa helye, ültetési rend szerint kell ülni, és kötött szabályok szerint kell enni. Ez is lehet jó, hiszen néha jólesik az embernek szépen kiöltözve asztalhoz ülni.”

Ezután az osztály felkészül egy protokolláris étkezéshez, a gyerekek szépen felöltöznek, az asztalra különleges terítőt tesznek, porcelánnal és ezüst evőeszközzel terítenek. Az étkezés közben csak hivatalos angol nyelven beszélnek. Azután jön a piknik, ahol csak a megszokott helyi nyelvjárásban beszélnek.

Emellett hangsúlyozza az akadémikus nyelv „terjengősségét” az atabaszki indiánok nyelvének metaforagazdagságával szemben. A gyerekek megvitatják a könyvek bővebb szókincsét is, de azt is, hogy anyanyelvükön tömören fogalmazni mindig élvezetesebb. Aztán a tanulók dolgozatokat írnak, és megbeszélik MARTHA-val és a társaikkal, hogy vajon mennyire sikerült „a könyvek stílusában” fogalmazniuk. Végül mondanivalójukat tömöríteniük kell, annyira,

hogy az ráférjen egy póló elejére. Ezeket a rövid „szólásokat” kis papírpólókra írják, kivágják, és kiteszik a falra. Alkalmanként mások „terjengős” gondolatait is összesűrítik.

A következő párbeszéd is jó példaként szolgál. A beszélgetés egy fekete tanárnő és egy délről származó, JOEY nevű, fekete középiskolás diák között zajlott. A diák fekete-angolt beszélt. A tanárnő fontosnak tartotta, hogy nyíltan és őszintén beszéljenek a különböző nyelvi változatok és a hatalom összefüggéseiről. A beszélgetést úgy kezdte, hogy elolvastatott a diákkal egy fekete-angol dialektusban írt gyerekkönyvet.

TANÁRNŐ: Milyen volt a könyv?

JOEY: Szép.

TANÁRNŐ: Miért?

JOEY: Nem tudom. Egy fekete családról szólt, ennyi.

TANÁRNŐ: Nehéz volt olvasni?

JOEY: Nem.

TANÁRNŐ: Nem volt szokatlan a szöveg a többihez képest?

JOEY: De. Más volt.

TANÁRNŐ: Miért?

JOEY: Olyan délies stílusú.

TANÁRNŐ: Aha. Szerinted ez jó vagy rossz?

JOEY: Hú. Nem hiszem, hogy az ittenieknek jó lenne, mer’ ebben nőttek föl. A helyes beszédet kellene megtanulniuk.

TANÁRNŐ: Ó! Szóval szerinted ez helytelen beszéd?

JOEY: Hát... *(Nevet)*

TANÁRNŐ: Nehéz kérdés. Nos?

JOEY: Aha, nehéz. Szerintem nem kéne ilyen könyveket írni.

TANÁRNŐ: Miért?

JOEY: Mer’ nem beszélnek helyesen, az iskolából kirúgják ezér’ az embert, és a kis skacok azt hinnék, hogy ez a helyes, mer’ ebben nőnek fel, és máskor is így olvasnának és írnának, aztán meg rossz jegyeket vinnének haza az iskolából.

TANÁRNŐ Szerinted rossz jegyeket kapnának, ha így beszélnének?

JOEY: *(Csönd, lassan válaszol)* Nem... nem.

TANÁRNŐ: Akkor úgy gondolod, nem mindegy, milyen stílusban beszélsz?

JOEY: Nem, nem úgy értem.

TANÁRNŐ: Hmm. Ez számomra is nehéz kérdés. Azt a kérdést mostanában sok iskolában felteszik, hogy vajon ki kell-e a gyerekek beszédében javítani a „mi nyelvünket”. Mert ugyebár egymás között ezen a nyelven beszélünk, de más helyzetben másképp, és ki dönti el, hogy melyik...

JOEY: (Közbevág) ... jó vagy rossz.

TANÁRNŐ: Hát, igen.

JOEY: Talán nekik kéne inkább tanulni egy másik... talán a fekete-angolt vagy ilyesmit. Fekete-angolt kellene tanulniuk. A feketék ebben jók lennének, mer ők így beszélnek, és... Azért szerintem nem faji alapon persze, de van helyes, és van helytelen beszéd. Nem tudom.

TANÁRNŐ: De ki dönti el, hogy mi a helyes és mi a helytelen?

JOEY: Na, igen... Szerintem a fehérek.

(Nevetés.)

A beszélgetés alatt JOEY egyre tudatosabban gondolkodik a nyelvi kódokról. A tanárnő másik módszere az, hogy szétküldi a diákjait különféle munkahelyekre, hogy meginterjúvolják a hivatalnokokat, mi a véleményük a különböző stílusú beszélt és írott nyelvekről. A gyerekek végül kezdik megérteni, hogy mennyire önkényes a nyelvi etikett, de ugyanakkor politikailag mennyire jelentős. Összehasonlíttak különböző stílusban írt szövegeket, a fordítást a visszafordítással vetik össze, megvizsgálják, hogy a stílus mennyiben befolyásolja a szöveg mondanivalóját, megbeszélik a tartalmát, levonják a tanulságait, közben pedig megvitatják azt is, hogy a tanárnő által hozott példák helyesírási szabályai mennyiben felelnek meg a szövegek környezetnek. Különféle írásformákat készítenek a vonatkozó szabályok alapján különböző közönség számára. Egy ilyen program tehát nemcsak az írásformákat „tanítja meg”, hanem az ezek mögött megbújó hatalmi rendszert is megmutatja.

TONY BURGESS írja egy, az angliai középfokú írástanításról szóló könyvben (BRITTON, BURGESS, MARTIN, MCLEOD és ROSEN), hogy nem szabad „kommunikációs szándék nélküli, irracionálisnak tűnő arany szabályokat tanítani”, ugyanakkor „fontos a kritikai szemlélet és az alapvető kulturális tudatosság fejlesztése”.¹⁴ COURTNEY CAZDEN kétirányú megközelítést szorgalmaz:

1. Folyamatos lehetőséget kell adni az íróknak arra, hogy hiteles beszélgetések állandó résztvevői legyenek... s ezáltal bizonyos tárgykörben egy élettel teli beszélő- és íróközösség részévé válhassanak.
2. Időnként meg kell figyelni a beszélgetés formáját, amelyet úgy tanítanak, mint az adott közösségben elvárt kulturális konvencióit.¹⁵

A félreértések elkerülése végett az összetett szavak alkotásából vagy főnevek, határozószók felismeréséből álló „gyakorlófeladatok” garmadáját nem szabad összetéveszteni azzal, amit GAZDEN a beszélgetés formája alatt ért, jómagam pedig a „készségek” alatt értek. Mi inkább azt értjük ezek alatt a kifejezések alatt, hogy segítjük a diákokat abban, hogy használható tudást szerezzenek a nyomtatott szöveg konvencióiról azáltal, hogy valódi és hasznos kommunikációs tevékenységekbe vonjuk be őket. Egy multikulturális középiskola kezdő tanárnője a nyolcadikosok számára listákat készít, amelyek szempontjai alapján ők „javítják”

a harmadikos gyerekek dolgozatait. A gyerekeknek nemcsak javítaniuk kell iskolatársaik írásait, hanem azt is el kell magyarázniuk nekik, hogy milyen szempontok szerint változtattak, vagy változtatnának az írásmódjukon.

HOWARD CLOUD, egy vidéki középiskolai tanár a diákjainak a hivatalos levélírás és kérdések feltételezésének fortélyát az Alaszkai Letelepdedési Törvény* módosítása kapcsán felmerülő kérdéseket felhasználva tanítja. Az őslakos alaszkai vezetők eltérő állásponton vannak a tervezett kapcsolatban, amely életbe vágó a helyi szuverenitás és a birtokjog szempontjából. A tanulók leveleket fogalmaznak meg az állam különböző területein élő vezetők számára, amelyekben rákérdeznek a véleményükre, konferenciák keretében rendeznek vitákat, készítenek interjúkat, és végül készítenek egy videokazettát, amelyen bemutatják az eltérő nézeteket.

Összefoglalva: a tanulókat igenis meg kell *tanítani* a hivatalosan elfogadott kódokra ahhoz, hogy teljes jogú résztvevői legyenek az amerikai életnek, de nem üres, ostoba, jelentés nélküli részképesség-gyakorlattal, hanem értelmes kommunikációs feladatok szöveggörnyezetében úgy, hogy felhasználhassák a tanárok szaktudását. Segítsük őket abban, hogy felismerjék saját „szaktudásukat” is! De mialatt a gyerekeket abban segítjük, hogy megismerkedjenek a hatalom kultúrájával, abban is támogatnunk kell őket, hogy megtanulják, mennyire önkényesek ezek a kódok, és megismerjék azokat a hatalmi viszonyokat, amelyeket e kódok megjelenítenek. Úgy gondolom, hogy a szegény vagy a színes bőrű gyerekek megfelelő oktatásához elengedhetetlenül szükséges a saját kultúrájukban élő felnőttek véleményének figyelembevétele. Amikor arról folyik a vita, hogy melyik pedagógiai módszer a leghatékonyabb, akkor a fekete szülők, a színes bőrű tanárok és a szegény közösségek képviselőinek szempontjait kitérítetett figyelemmel kell meghallgatni. A liberális jó szándék nem elegendő. MASSERY, SCOTT és DORNBUSH 1975-ös tanulmányukban¹⁶ (*Rasszizmus rasszisták nélkül: intézményesített rasszizmus a városi iskolákban*) azt írták, hogy az oktatási kötelezettség és minden „szépeltő” szándék ellenére a tanárok gyakorlatilag nem folytatták a fekete gyerekek tanítását: „Bebizonyítottuk, hogy az elnyomás fakadhat melegségből, barátságból és gondoskodásból is. A paternalizmus és a normák megkövetelésének hiánya az iskolai értékelési rendszer torzulásához vezet.” A pedagógusoknak elég nyitottnak és érzékenynek kell lenniük ahhoz, hogy az alternatív hangokat is meghallják.

Következésképp úgy gondolom, el lehet döntení a folyamat- és a készségpártiak vitáját. A vita nem őszinte, a megkülönböztetés téves. Ez az egész téma valójában illúzió, amelyet elsősorban nem a tanárok, hanem az akadémiai elveket vallók keltenek, akiknek a világnézete kategorikus megkülönböztetéseket kíván, nem a jobb tanítás érdekében, hanem azért, mert úgy könnyebb analizálni. Azok közül a legtehetségesebb tanárok közül, akik fekete és szegény gyerekeket tanítottak, a cikkem kapcsán sokan arra emlékeztettek, hogy nem engedik magukat sem a „folyamat-”, sem a „készségcsoport” sorolni. Megértik, hogy mindkét megközelítésre szükség van, hogy ki kell alakítani a diákok saját hangját, viszont a hangjukat úgy kell képezni, hogy képesek legyenek a többségi társadalom kottáját is megszólaltatni.

A kérdés valójában nem módszertani, inkább kultúrák közötti kommunikációról, alapvető hatalmi viszonyok megkérdőjelezéséről szól. Arról, hogy ki dönti el, mi lesz a legjobb a szegény vagy a színes bőrű gyerekek számára. Vajon azok a bizonyos erők, amelyek azt követelik, hogy „adjunk hangot” gyerekeinknek, nem fojtják-e el a fekete tanárok és szülők hangját?

* Alaska Land Claims Settlement Act.

Ha így lenne, az mindkét csoport számára tragikus lenne, hiszen mindkettőnek valódi mondanivalója van a másik számára. Azáltal, hogy figyelmesen meghallgattam az alternatív nézeteket, a magam részéről életképes szintézist hoztam létre. De mindkét félnek képesnek kell lennie, hogy meghallja a másikat, különösképpen a hatalmon lévőknek, mert a többségnek nagyobb felelősséget kell vállalnia a folyamat elindításában.

Ehhez nemcsak jó fülre és éles szemre van szükség, hanem nyitott szívre és lélekre is. Valójában nem a szemünkkel látunk, nem a fülünkkel hallunk, hanem a hitünkkel. Amikor nem figyelünk a saját hitünkre, egy pillanatra megszűnünk saját magunk lenni – ez pedig nem könnyű. Fájdalmas is, mert ki kell fordítani önmagad, feladni énedet, és mások dühös tekintetének tükrében kell szembenézni vele. Nem könnyű, de ez az egyetlen módja annak, hogy megtanuljuk, milyen lehet az élet a másik ember bőrében, s az egyetlen mód arra, hogy megkezdődjön a párbeszéd.

Különféle irányelvek léteznek. Észben kell tartanunk, hogy minden ember a saját életének szakértője. Lehetséges, hogy nem vesz tudomást a külvilág minden szempontjáról, de saját tapasztalatainak egyedüli, hiteles krónikása. Nem szabad elhamarkodottan ítélni az ő értelmezése felett, és „hamis tanúzással” vádolni. Hinnünk kell abban, hogy az ember racionális lény, és cselekedetei is ésszerűek. Talán nem értjük meg az észjárását, de ettől még azok ésszerűek a maguk nemében, s a mi felelősségünk, hogy törekedjünk megérteni azokat. És meg kell tanulnunk elég gyengének lenni ahhoz, hogy megengedjük, hogy világunk a feje tetejére álljon, ha ez szükséges ahhoz, hogy a „mások” valóságai bejuthassanak a mi tudatunkba. Más szóval: legyünk valódi etnográfusok!

A pedagógusoknak komoly esélyeik vannak ilyen szerepekre, hiszen az őszinte párbeszéd elkezdéséhez minden eszköz a rendelkezésükre áll. Azonban mindez csak akkor lehetséges, ha megtaláljuk, kiknek vannak a legrosszabb kilátásai, és a leginkább azokra figyelünk oda. Ha akkor is felismerjük saját hatalmunkat, amikor hatalmunk alapja mindössze az, hogy a többséghez tartozunk, ha bátran teszünk fel kérdéseket diszkriminációról és a színes bőrű emberek hangtalanságáról, de nem csak hallgatjuk, *meg is halljuk*, amit mondanak, úgy vélem, ha sikerülne e lépéseket megtenni, hihetetlen erők szabadulnának fel, és egyesülnének az oktatási rendszerben, s hatnának *minden* tanárra és *minden* diákra.

Nyelvi sokféleség és tanulás

Egy frissen végzett fekete tanítónő Philadelphiában, egy belvárosi iskola első osztályában megtartja első olvasásóráját. Előző este a tükör előtt szinte az egész alapozó órát bemagolta.

„– Jó reggelt, fiúk, lányok! Ma arról fogunk olvasni, hogy hol lakunk a városban. – Egy kis barna kéz emelkedik a levegőbe.

– Igen, MARTI! –

MARTI és a tanárnő jó barátok, mert a fiúcska oda járt óvodába, ahol a tanárnő gyakorlaton volt.

– Tanárnő, mér’ beszélsz úgy, mint egy fehér ember? Pont úgy beszélsz, mint ahogy a mami szokott, amikor telefonál!”

Én voltam ez a tanárnő sok-sok évvel ezelőtt. MARTI pedig az elsők között hívta fel a figyelmet az osztálybeli nyelvi különbségek szerepére. Ő döbbsentett rá, hogy még az ilyen apró gyerekek is gyakran felfedezik a mindennapi életben használt nyelvi kódok különbözőségét. Talán nem tudják használni, és nincsenek tisztában a társadalmi jelentésükkel, de kiváló fülük és szemük van a különbségek észrevételére. Erre a nyelvi érzékenységre a gyakorlatban is építhetünk, ha különböző anyagi és kulturális háttérű gyerekekkel jó eredményeket szeretnénk elérni.

A tanárok figyelmének középpontjában rendszerint a *forma* (a nyelvhez tartozó kódok, fonológia, nyelvtan, ragozás, mondat szerkezet, írásjelek) áll, amikor a nyelvi különbségekre gondolnak, mert csak diákjaik „nem a normáknak megfelelő” beszédstílusával kapcsolatos aggodalmukat kötik ehhez a fogalomhoz. A forma a társadalmi sikeresség szempontjából fontos, a kognitív fejlődés terén jóval kevésbé. A kognitív és a nyelvi területek találkozására utalt MARTI is: a *nyelvhasználatra*. A beszélő nyelvi kifejezését befolyásolják a társadalmi és a kognitív tényezők, vagyis hatással vannak a beszédstílusára, hanghordozására, szókincsére stb., amikor kapcsolatba lépnek környezetükkel, vagy valamit el akarnak érni. A dolgozat célja, hogy a nyelvi sokféleség egy átfogó felfogását mutassa be, mert ez a felfogás hatással van a nyelviileg különböző diákok tanulási környezetére. Arra fókuszál, hogy a nyelvi alternatívák széles skáláját fejlessze ki annak érdekében, hogy a tanulók maguk választhassanak a nyelvi kínálatból.

EGY NYELV ELSAJÁTÍTÁSA ÉS EGY MÁSIK MEGTANULÁSA

Az anyanyelv elsajátítása és a gyermek nyelvi fejlődése csodálatos folyamat, mert minden olyan értelmi és érzelmi képességünk szerepet játszik benne, amely emberré tesz minket. A második nyelv elsajátítása – ezzel ellentétben – csak magolással vezet el az automatikus használhatóság szintjéig. De a folyamat sikeressége is nagymértékben érzelmi tényezőktől függő. Tekintettel arra, hogy az iskolák igyekezete ellenére sikertelen a nyelvi formák megváltoztatása, foglalkozni kell a témával és annak összes érzelmi vonzatával is.

Érzelmi szűrő a nyelvtanulásban

Egy új szó kiejtésének megtanulása nem pusztán kognitív elemző tevékenység, ennél fogva nem ideális a késleltetett, szabályokon alapuló oktatás és korrigálás. Megfelelőbb a *valódi kommunikációs helyzet*ből kiinduló gyakorlat, amely megvilágítja, kényelmessé és barátságosabbá teszi, illetve motiválja ezt a folyamatot. Azok, akik nyelvtanulásuk során olyan helyen töltenek el egy kis időt, ahol más nyelvjárásban beszélnek, változást érezhetnek saját beszédükben is. Szinte akaratlanul is alkalmazkodnak a helyi nyelvjáráshoz. Ha az így nyelvet tanulókat folyamatosan kijavították volna, és a szabályok gyakoroltatásával bombázták volna, bizonyos, hogy nehezebben tanultak volna.

STEPHEN KRASHEN a második nyelv elsajátításáról szóló tanulmányában megkülönbözteti a *tudatos tanulási* folyamatot (szabályok alapján a szóbeliségre is kiterjedő oktatás) a *nem tudatos elsajátítástól* (új helyzetben, intenzív érintkezés közben „ránk ragad a nyelv”, „a nyelvi hatások belénk ivódnak” – mondjuk, amikor egy észak-amerikai jól érzi magát a Karib-szigeteken).¹⁷ KRASHEN úgy találta, hogy a nem tudatos nyelvelsajátítási mód a hatékonyabb. Későbbi tanulmányai során azt tapasztalta, hogy bizonyos esetekben az új nyelv effajta „elsajátítása” valamilyen oknál fogva nehezebb. Ebből következtetett az „érzelmi szűrő”-nek elnevezett jelenség létre. A szűrő akkor lép működésbe, „ha az érzelmi feltételek elégtelenek, ha a nyelvet tanuló nem elég motivált, vagy nem tud azonosulni azokkal, akik a megtanulandó nyelvet beszélnek, vagy annyira izgul a teljesítménye miatt, hogy leblokkol..., s ettől az információ nem jut el az agykéreg megfelelő területére”.¹⁸ Bár egy nyelvváltozat tanulása és egy másik nyelv tanulása között különbség van, a két tanulás bizonyos folyamatai megegyeznek. Ebben az esetben úgy tűnik, minél kevesebb stresszel jár a tanulás, annál gyorsabban érünk el eredményt.

Az úgynevezett érzelmi szűrő akkor is működésbe léphet, ha a tanuló folyamatos javítgatásnak van kitéve. A javítással növeljük a beszéd tudatosságát, így meg is nehezítjük azt. Az előbbieket illusztrálандó – mindenki kipróbálhatja –, a következő kísérletet szoktam gyakorló tanárokkal elvégezni: egy új, viszonylag egyszerű „dialektust” tanítok meg nekik. Ebben a dialektusban minden szótagban szereplő mássalhangzóhoz vagy mássalhangzócsoporthoz ragasztunk egy „-iz” elemet. (Pl. tanár = tiz-aniz-áriz, alma = aliz-miz-a). Rövid bemutatás és gyakorlás után azt kérem, ebben a „dialektusban” mondják el partnerüknek, miért akarnak tanárok lenni. A legtöbben csak akadozva tudtak néhány szót szólani, mielőtt elhallgattak, vagy „standard angolra” váltottak volna, és panaszkodtak amiatt, hogy a feladat végrehajtását ellenőrizendő körbejártam a termet. Az értékelő megbeszélésen a hallgatók egyöntetűen kijelentették, hogy nem lehet egyszerre nyelvi szabályokkal kísérletezni, és gondolatokat kifejezni. Ha a beszélőket a nyelvi szabályok alkalmazására kényszerítjük, beáll a csend.

A tanár-diák kapcsolatot a folyamatos javítások is befolyásolhatják. Egy utóbbi kutatási programban, egy belvárosi középiskolában kérdeztek meg diákokat a tanáraikhoz fűződő kapcsolatokról. Egy fiatal nő keserűen panaszkodott: „A tanárnő mindig félbeszakít, hogy javítsa a beszédem, meg ilyesmi. Akkor is közbevág, ha nem is hozzá beszélek! Jó lenne, ha a saját dolgával törődne.”

Egy másik példa szerint egy óvónő azzal gyötörte a három-négy éves gyerekeket, hogy megtanulják a helyes választ a köszöntésre: „Jó reggelt, hogy vagy?”, a válasz: „Köszönöm szépen, jól.” Egyik reggel odaállt az ajtó mellé, és köszöntött egy hároméves fekete kislányt, valahogy így:

ÓVÓNŐ: Jó reggelt, TONY! Hogy vagy?

TONY: Hát, jól.

ÓVÓNŐ: Tony, azt kérdeztem, hogy vagy?

TONY: (*kicsit emelt hangon*) Hát jól.

ÓVÓNŐ: Nem, TONY, azt kérdeztem, *hog*y vagy?

TONY: (*mérgesen*) Már megmondtam: *jól*. Többet nem mondom!

A fiúcska talán azt gondolta, hogy az óvónőnek elment az esze, esetleg nem is normális. Mindenesetre – KRASHEN szavaival élve – a gyerekek közül senki sem tudott azonosulni a pedagógussal, így kevés esélyük maradt a nyelv nem tudatos elsajátítására.

Nemzetiségi tudat és nyelvi teljesítmény

A *csoportidentitás* is hatást gyakorolhat a tanulók kiejtésére, dialektusára. NELSON-BARBER a pima indiánok nyelvének fonológiai tanulmányozása során¹⁹ azt találta, hogy elsőtől harmadik osztályig a gyerekek leginkább a pedagóguséhoz hasonló standard angolt beszélnek. De a negyedik osztályban, amikor az ember azt várná, hogy még inkább képesek használni a standard nyelvet, beszédük – meglepő módon – inkább a helyi nyelvjáráshoz hasonlított. Ezek a negyedikesek *képesek* voltak jól használni a standard angolt, de tudatosan (vagy nem tudatosan) inkább környezetük nyelvén beszéltek. A kutatók úgy gondolják, hogy nyolc-kilenc éves korra tudatosul a csoporthoz tartozás, s mivel ez elengedhetetlen ahhoz, hogy jól érezzék magukat, megnyilvánul nyelvhasználatukban is. Talán egyre inkább szembesülnek az iskola negatív viszonyulásával a közösségükhöz, és szükségesnek érzik, hogy állást foglaljanak – nyelvi formában is.

Egy hasonló példa szerint a *nyelvi teljesítmény* rácsúfol a *nyelvi kompetenciára* (arra tehát, amire nyelvileg képes valaki). A példát GERALD MOHART kutató mondta el, aki akkoriban a szíu rezervátumban tanított. A rezervátum tantestülete axiómának tekintette, hogy a helyi gyerekek azért nem képesek megtanulni folyékonyan olvasni, mert nem standard dialektusban beszélnek. Egy nap MOHART észrevétlenül bekukkantott egy osztályterembe, ahol éppen egy fiúcsapat gyűlt össze. A legnagyobb meglepetésére (és derűtségére) a kölykök az ő tanítását játszották el tökéletes előadásban: utánózták az állását, a járását, a gesztusait és a standard angolját (középnagy akcentussal). Vagyis az iskola nem azért volt sikertelen az olvasástanításban, mert a gyerekek nem értették, vagy nem beszéltek a standard angolt. Mindkettőt tudták, csak nem nagyon akarták alkalmazni tudásukat az osztályban, vélhetően inkább a saját közösségükkel azonosultak az iskola helyett.

A NYELVI SOKFÉLESÉG MEGBECSÜLÉSE AZ OSZTÁLYBAN

Hogyan segíthetnek a pedagógusok a tanulónak egy újabb beszélt nyelvi forma megtanulásában? Először is be kell látniuk, hogy a magukkal hozott nyelv bensőségesen összekapcsolódik az általuk szeretett személyekkel, a közösségükkel és a saját identitásukkal. Ha azt mondják a tanulóról, hogy „rossz”, sőt, ami még ennél rosszabb, „buta”, akkor azt sugallják, hogy valami nincs rendben vele és a családjával. Másrészt fontos megérteni, hogy ha ebben az országban valaki nem a politikailag elfogadott nyelvezetet, azaz a standard angolt használja, akkor valószínűleg szegényebb lesz a társainál. Hogyan lehet egyszerre megbirkózni mindkét helyzettel?

A pedagógusoknak el kell fogadniuk a gyerekek hozott nyelvét, segíteniük kell az új kódrendszer elsajátításában, amelyet közben valóságos és barátságos kommunikációs helyzetben használhatnak. Néhány tanár úgy éri el ezt a célt, hogy szótárt készíttet diákjaival, saját nyelvjárásuk és a standard angol szavaiból. Mások különféle szerepjátékokkal próbálják a hivatalos nyelvi formát elsajátíttatni; amikor a tanulók a szerepüket memorizálják, „ízeltőt” kapnak abból, hogy milyen a standard angolt úgy beszélni, hogy közben senki sem zavarja őket a folyamatos korrigálással. Kisgyerekek bábozhatnak és játszhatnak azt, hogy képreghyősök. (Sok „szuperhős” a legkifinomultabb angolt beszéli!) A szerepjátékok azért szerencsések, mert nem keltik azt az érzést a gyerekekben, hogy az ő nyelvük helytelen, hanem felhívják a figyelmüket arra, hogy különböző helyzetekben különböző nyelvi formában kell kifejezni magukat. A New York-i tanárok közül néhányan mindennap híradó show-t készítettek a gyerekekkel a tanítás után az iskola számára. A gyerekek kiválasztanak egy híres tévés személyiséget, és az ő stílusában olvassák fel saját híradásukat. Amikor azon vitatkoznak, vajon a kiválasztott szereplő ezt így mondta volna-e, a figyelem fókuszában nem a gyerek beszéde áll.

A NYELVI SOKSZÍNŰSÉGET TÁMOGATÓ TEVÉKENYSÉGEK

Elképzeltető – sőt tanácsos lenne –, hogy az általános tanterv részét képezze az *élő nyelvi változatok* tanulmányozása. A kisebb gyerekek első lépésként feldolgozhatnak a különböző kultúrkörökhöz tartozó televíziós személyiségek beszédét. Kiváló lehetőséget nyújthatnának a nyelvi sokféleség megismeréséhez a különféle kultúrák dialektusában megírt gyerekkönyvek, illetve e kultúrák autentikus képviselői által mesélt történetekből készített felvételek.²⁰ Egy tanárnő nyelvi „nyomozást” végeztetett a tanítványaival: különféle emberekkel készítettek interjúkat, rádiót hallgattak, televíziót néztek, hogy felfedezzék a különbségeket és a hasonlóságokat az emberek beszédstílusában.²¹ A gyerekek képesek megtanulni, hogy ugyanazt a dolgot számtalan módon lehet elmondani, s azt is, hogy bizonyos helyzetek megkövetelik bizonyos nyelvi formák használatát. Kétségtelenül mindenki maga dönti el, hogy mikor milyen stílusban beszél. Se tanár, se más nem kényszeríthet ki ilyesmit. Csak azt tehetjük, hogy a diákokkal megismertetjük a különböző formákat, és lehetővé tesszük számukra, hogy azokat olyan helyzetekben gyakorolhassák, amelyek *nem ijesztőek, valódi céljuk van, és szórakoztatóak* is. Ha képessé válnak a különböző nyelvi formák használatára, akkor a későbbiekben maguk dönthetik el, hogy melyiket használják. Mi „csak” a tudáshátteret biztosíthatjuk számukra abban a reményben, hogy azt majd helyesen használják fel.

NEMZETISÉGI IDENTITÁS ÉS A DISKURZUS STÍLUSAI

Eddig inkább csak nyelvtani és mondattani különbségekről volt szó. A beszélt nyelvben azonban más különbségek is vannak, elsősorban a diskurzus stílusában és a nyelvhasználatban, amelyekről multikulturális oktatási viszonyok között tudniuk kellene a pedagógusoknak. MICHELS és más kutatók különbséget találtak a gyerekek mesélésében az „időarányokat” illetően.²² Azt találták, hogy a fehér kisgyerekek által mesélt történetekben – egy eseményre koncentrálna – a „tartalom” áll a középpontban, míg a feketéknél, különösen a kislányoknál, inkább az „epizódok” hangsúlyosak. A fekete kislányok meséi jellemzően hosszabbak, terjedelmesebb jeleneteket tartalmaznak. Ezek a különbségek önmagukban is érdekesek, s még érdekesebbek a felnőttek válaszreakciói. Egy fehér felnőtt hangszalagra rögzítette fekete és fehér első osztályosok mesélését úgy, hogy kivágott minden dialektusra utaló elemet.²³ Felnőtteket kért fel, hogy hallgassák meg a kazettát, és mondják el, szerintük milyen tanulók lehetnek a gyerekek. A kutatók meglepődtek, hogy a fekete és fehér felnőttek mennyire eltérő válaszokat adtak.

A fekete gyerek történet-visszamondását a fehér felnőttek egyértelműen rossznak találták, olyan megjegyzésekkel, hogy „szörnyű, zavaros elbeszélés” és „egyáltalán nem a történethez tartozó dolgokról szól”. Arra a kérdésre, hogy milyen tanuló lehet a mesélő, minden fehér felnőtt azt válaszolta, hogy rosszabb, mint az a gyerek, aki a történet „tartalmát” adja vissza. Ezek közül a szülők közül a legtöbben gyenge iskolai előmenetelt jósoltak a gyerekeknek. „Ez a gyerek biztosan rosszul olvas”, vagy „a nyelvi problémái biztosan rányomják a bélyeget az iskolai teljesítményére”, mondták, illetve azt, hogy „családi problémák” vagy „érzelmi problémák” akadályozhatják a tanulását.²⁴

A fekete felnőttek egészen másképp reagáltak. Ugyanennek a fekete kisgyerekeknek a meséjét „érdekes, részletekkel és leírásokkal tarkított, jól szerkesztett, jól érthető” elbeszélésnek találták. Jóllehet, mindegyikük említette, hogy voltak ugyan kis „kitérők” és „asszociációk”, és nem volt egyenletes az elbeszélés, de mindezt nem tartották zavarónak. A fekete felnőttek közül hárman a meghallgatott öt történet közül éppen ezt vélték a legjobbnak, és egyet kivéve, mindenki jó verbális képességűnek, kivételesen tehetségesnek és jó tanulónak tartotta a mesélő gyereket.²⁵

Ha a különböző elbeszélőstílusokból a tanulási képességekre következtetünk, annak nyilvánvaló a pedagógiai jelentősége. Ha azt gondolják, hogy azoknak a gyerekeknek, akik a maguk sajátos stílusában mesélnek el történeteket, gondjaik lesznek az olvasással, vagy nyelvi, családi, illetve érzelmi problémáik vannak – ahogy az idézett vizsgálati alanyok is tették –, a tanárok nem fogják ugyanúgy kezelni ezeket a gyerekeket, mint a hozzájuk hasonlóan beszélő társaikat. Fontos megemlíteni, hogy a tanulmányban szereplő tanárok, akik a diákokkal azonos kultúrkörhöz tartoztak, észrevették ugyan a nyelvi különbségeket, de nem társítottak hozzá negatív jelentést. Tehát, ha a tanárok el szeretnék kerülni, hogy negatív sztereotípiákkal illessék tanítványaik nyelvhasználatát, fontos lenne, hogy kapcsolatba kerüljenek az adott kultúra tapasztaltabb képviselőivel. Ez akkor válhatna valóra, ha a tanárképzésben szerephez jutnának a különféle közösségek tagjai és a hozzájuk tartozó szülők; illetve a jövő pedagógusait képező egyetemi karok fontosnak tartanák, hogy ezek a nevelők kellő alázattal viszonyuljanak az őket körülvevő kultúrákhoz, és tanulnának azokról.

A kérdéses különböző stílusai

HEATH egy másik szempontot is azonosított a nyelvhasználatban, amely befolyásolhatja az iskolai oktatás hatékonyságát.²⁶ Azt találta, hogy egy délkeleti városban élő fekete fiatalok másképp teszik fel a kérdéseiket, mint a tanáraik. A tanulók számára nehézséget okozott, ha „eldöntendő” tesztkérdésekre kellett felelniük. (Klasszikus példa az ilyen kérdésekre, ha összehasonlítjuk egy hétköznapi kérdésfeltevessel: „Hány óra van?” „Kettő.” „Köszönöm.”, az iskolában ehelyett: „Hány óra van?” „Kettő.” „Helyes!”²⁷) Amikor a tanárok közvetlenül rákérdeztek a tanultakra, ezek a tanulók valószínűleg vagy hallgatnak, vagy elégtelen válaszokat adtak. De ha ugyanezeket a tanulókat a saját elemző és értékelő szempontjaik szerint kérdezték – az otthonihoz hasonló módon –, akkor egészen másképp feleltek. „Aktívan szerepeltek, és beleélésüknek köszönhetően indulatosan beszéltek, emellett múltbeli tapasztalataik során gyűjtött hasznos információkkal szolgáltak az órán.”²⁸ A szerző mindebből két következtetést von le: az előbbi kérdéstípusok egyaránt szólnak minden gyerekhez – elmentben, az iskolában használatos „kvalifikált” kérdésekkel –, illetve: a gyerekközösségek nyelvének iskolai használata javítja a gyerekek iskolai teljesítményét.

A közösségi élet beszédstílusa

Nem zárhatom le ezt a fejezetet úgy, hogy ne szóljak arról, miért kell a nyelvi sokféleséggel rendelkező közösségek nyelvi erejére építeni. Több szerző felhívta a figyelmet arra, hogy a legtöbb afroamerikai közösségnek milyen értékes szerepe van a beszélt nyelv alakulásában.²⁹ A fekete közösségekben „a szavak embere” – legyen az férfi vagy nő, prédikátor, költő, filozófus, házaló vagy rapszerző – örvend a legnagyobb tiszteletnek. MARTIN LUTHER KING, MUHAMMAD ALI, WHOOPI GOLDBERG, L. L. COOL J. és BILLIE HOLIDAY, valamint sok belvárosi fekete diák jellemzője volt a jó verbális készség, a meggyőzőképesség, a gyors észjárás, a metaforák briliáns használata, a ritmusok és a rigmusok könnyed használata – s ezekre lehetne építeni az iskolai oktatásban is.

Természetesen más gyerekek is értékes és különleges nyelvi háttérrel érkeznek az iskolába. Az amerikai őslakos indiánok gyerekei például olyan közösségekből jönnek, ahol rendkívül kifinomult a történetmesélés, és hihetetlenül sokat tudnak néhány szóval elmondani. Úgy kell az órákat tervezni, hogy az ilyen gyerekek ne csak azzal töltsék idejüket az iskolában, hogy hiányos nyelvi tudásukat toldozgatják, hanem legyen lehetőségük arra is, hogy gazdagítsák osztálytársaik és tanáraik ismereteit, s ezzel egyszersmind sikerélményhez is jutnak.

AZ ISKOLA NYELVI KÖVETELMÉNYE: BESZÉLT ÉS ÍROTT NYELV

Nagyon kevés bizonyíték van arra, hogy a dialektus önmagában hátrányt jelentene az olvasástanulásban.³⁰ Közismert, hogy a nem standard nyelvet beszélő rabszolgák autodidakta módon tanultak meg olvasni, jóllehet, ez akkor súlyos büntetéssel, akár halálbüntetéssel is járhatott. De a nem a többséghez tartozó gyerekeknek nehezebb dolguk van akkor, amikor meg szeretnének tanulni folyékonyan olvasni angolul. Miért?

Az egyik magyarázat szerint a pedagógusok értékítéleteit befolyásolja a gyerekek dialektusa, ezért kevesebbet várnak el bizonyos gyerekektől, következésképp kevesebbet fognak nekik tanítani.³¹ A második – jobbára megfigyeléseken alapuló magyarázat szerint – a tanárok összekeverik az olvasás tanítását az új dialektus tanításával.

Felmérések szerint az USA egész területén megfigyelhető, hogy a tanítók jóval többször javítják ki azokat a félreolvasásokat, amelyek összefüggésben vannak a gyerekek dialektusával („Né, egy asztal” helyett, hogy „Íme, egy asztal”), mint amelyeknek nincs közük semmilyen dialektushoz („Itt van a kutya” helyett, hogy „Ott van a kutya”).³² A dialektussal összefüggő hibák hetvennyolc százalékát kijavították, míg a másfajta hibáknak csak a huszonhét százalékát. CUNNINGHAM azt a következtetést vonta le, hogy a tanárok nem tudták, hogy néhány fekete gyerek számára a „né” szó jelentése azonos az „íme” szóéval.

Sok osztályban végzett megfigyeléseim alapján azt a következtetést vontam le, hogy, még ha felismerik is a nevelők a jelenségek hasonlóságát, akkor is inkább a dialektusból eredő hibákat javítják ki. Íme egy tipikus példa:

SZÖVEG: Yesterday I washed my brother clothes (*Tegnap én mostam ki a bátyám ruháit.*)

DIÁK: Yesterday I wash my bruvver close. (*Tegnap mostam a bratyóm ruháját – fekete-angol kiejtéssel.*)

Az ezt követő párbeszéd körülbelül így hangzott:

TANÁR: Várj, menjünk csak vissza! Ez milyen szó volt? [*Rámutat a wash (mos jelen időben) szóra*]

DIÁK: Wash (*mos*)

TANÁR: Nem. Nézd csak meg jobban! Milyen betűket látsz a végén? Látod, az ott „e-d” be. (*a múlt idő jele*) Nem emlékszel, mit jelent, ha ezeket a betűket látjuk a szavak végén?

DIÁK: „ed”

TANÁR: Jó. És ebben az esetben hogy lesz ebben a szóban: washed, ki tudod ejteni?

DIÁK: Washed.

TANÁR: Jó. Most olvasd még egyszer!

DIÁK: Yesterday I washed my bruvver... (*Tegnap kimostam a bratyóm...*)

TANÁR: Várj egy percet, már megint mi ez a szó? [*Rámutat a brother (bátyám) szóra.*]

DIÁK: Bruvver (*bátyám – fekete-angol kiejtéssel.*)

TANÁR: Nem. Nézd meg a betűket ott középen! (*Rámutat a th-ra*) Emlékezz csak, azt olvasd, amit ott látsz! Emlékszel, hogy kell ezt a hangot ejtenünk? Tedd a nyelved a fogaid közé, és mondd: th...*

* A példát talán úgy lehet érzékeltetni a magyar olvasó számára, mintha egy palóc tájszólásban beszélő gyerek olvasása során a tanár folyamatosan javítaná a tájnyelvi kiejtési elemeket, próbálná eltüntetni a kiejtéséből például a jellegzetes palóc á hangot.

Az óra ebben a stílusban folytatódott, a tanár folyamatosan javította a tanuló dialektusa miatt jelentkező kiejtési és nyelvtani hibákat, közben nem vette tudomásul, hogy a gyerekek értenie kellett, amit olvasott, különben nem tudta volna átültetni azt a saját dialektusába. Mindennaposak az ilyen órák, pedig az olvasástanulást több szempontból is gátolják. Először: a gyerekek akkor tanulnak meg jobban olvasni, ha sok alkalmuk van rá, ám a folytonos félbeszakítással és korrigálással a tanár csak azt éri el, hogy az állandóan kijavított gyerek a többiekhez képest kevésbé folyékonyan fog olvasni. Másodszor: gátolja a szövegértést, ha minden figyelmünket a kiejtésre és a kódrendszerre irányítjuk, mivel az olvasás alapvetően „értelemteremtő” folyamat. Hiába érti a gyerek, amit olvasott, azt fogja hinni, hogy valamit rosszul csinált. Nem jó, ha arra kényszerítik, hogy az olvasásra ne úgy gondoljon, mint információszerzésre, hanem úgy, mint egyfajta kiejtési gyakorlatra. Harmadszor: az állandó javítgatás egy idő után odavezet, hogy ez a gyerek és sorstársai nem akarnak majd olvasni, és megutálják a tanítót is.

ROBERT BERDAN, miután sokfelé megfigyelte az előbb leírt hoz hasonló módszerekkel zajló olvasástanítást, egyetemi hallgatóin is kipróbálta az effajta oktatás hatásait.³³ Kitalált egy nyelvkeveréket, amelyet Amerika számos társadalmi rétegének szlengjéből és helyi nyelvjárásokból állított össze, és elnevezte „atlantisz nyelvnek”. Felszólította a hallgatókat, hogy hangosan olvassák az általuk nem ismert nyelvjárásban írt szöveget. Amikor hibáztak, félbeszakította őket, felhasználva néhányat azok közül az állítások/kommentárok közül, amelyeket a tanítók rutinszerűen használtak korábbi hospitálásai alkalmával. Így összegezte tapasztalatait:

„Az eredmény sokkal rosszabb volt. Amikor ezek a nyelvész vagy angol szakos PhD-jelöltek 10-20 szót olvastak, úgy tűnt, mintha egyáltalán nem tudnának olvasni. Azzal, hogy úgy viselkedtem velük, mint a tanítók a más dialektusban beszélő tanulóikkal, sikerült kiváltanom belőlük ugyanazokat a válaszhelyettesítőket, mint a vizsgálat alatt megfigyelt gyerekekből, akiknek nem sikerült megtanulniuk olvasni. Az első ilyen a mondatok hangsúlyozása volt: úgy tűnt, mintha telefonkönyvet olvasnának. Kiejtésük további bírálatának hatására még halkabban olvastak, és mielőtt hangosan ki merték volna ejteni, magukban motyogták a szavakat. Elkezdtek találgatni a kiejtéseket... Ok nélkül felcseréltek betűket. Akadoztak, ismételték. Röviden: amikor nyomatékosan figyelmeztettem az egyetemi hallgatókat, hogy nem az atlantisz nyelvnek megfelelően ejtik a szavakat, akkor viselkedésük a legrosszabb második osztályos kisdiákokéhoz vált hasonlóvá: elkezdtek izegni-mozogni. Gyűrögették a papírjukat, rágták a körmüket, sugdolóztak, és végül nem voltak hajlandók olvasni. Ézelmi trauma is fellépett náluk: egy alkalommal pár másodperc alatt elértem, hogy egy végzős hallgatóm elsírja magát.”³⁴

Az eset tanulsága: nem szabad összekeverni a dialektus helyreigazítását az olvasás tanításával. Ha ezt tesszük, összezavarjuk a gyereket, mert az olvasás tanulása során megfosztjuk az intuitív megértéstől, növeljük az iskolával szembeni ellenállását, és egy életre elveszünk a kedvét az olvasástól. Hadd tegyem hozzá azok számára, akik úgy gondolják, hogy „a helyes kiejtés vezet a helyes íráshoz”, hogy az angol nem fonetikus nyelv. Nincs nagy különbség akkor, ha azt mondom a gyerekeknek, hogy „Mondhatod, hogy [bruvver], de a szót b r o t h e r-nek kell betűzni”, vagy ha azt mondom, hogy „Azt mondod [com], de úgy betűződ: c o m”. Ezért és más okok miatt is az írás mint kommunikáció, megkövetelheti magának a standard formát. Ellentétben a spontán beszéddel és a közönségnek szóló felolvasással, az írás szerkesztésre kínálja magát. Míg a spontán beszéd nem átgondolt, hanem váratlan helyzetekben azonnali reagálást igényel, az írás mindig megfontolt, újra és újra javítható, mi-

* brother: fiútestvér, comb: fésű (a ford.)

előtt a közönség ítélő szemei elé bocsátanánk. Következésképpen az írás alkalmas szabályok elsajátítására: először bátran leírhatjuk a gondolatainkat, majd a szabályok pontosabb alkalmazásával megszerkeszthetjük a szöveget, kijavíthatjuk a helytelenül leírt szavakat, a rosszul szerkesztett mondatokat. Kollégáim, akiknek komoly nehézségeik voltak az „iz-dialektus” szóbeli használatában, a „dialektus” szabályát írásban viszonylag könnyen alkalmazták.

Az írástudás stílusai

Más kulturális különbségek is vannak az írásbeli nyelvhasználat terén. ROBERT KAPLAN cikkében vitatja az „összehasonlító retorika” létjogosultságát, és azt mondja, hogy a különböző nyelveknek azért különböző a retorikájuk, mert különböző szervezőelveket jelenítenek meg.³⁵

Hasonló stílusbeli különbségeket a közoktatásban is megfigyelhetünk. GAIL MARTIN, wyomingi tanár, kutató, ezt írja az arapaho indián diákok körében végzett munkájáról:

„Az egyik legnagyobb gondunk az volt, hogy úgy tűnt számunkra, mintha a meséknek, amelyeket a gyerekek írtak, nem lett volna se vége, se hossza. A történetek csak úgy hömpölyögtek mindenféle irány és cél nélkül, nem volt sem tetőpontjuk, sem tanulságuk. Elhatároztam, hogy beszéljek a dolgról Pius Moss-szal, az iskola öregdiákjával, aki az arapaho indiánok között maga is nagy mesélőnek számított. Így tudtam meg, hogy mi az alapvető különbség a kétféle mesetípus – az általam eddig olvasott, hallott és mesélt mesék, illetve az arapaho mesék – között. Pius Moss elmagyarázta, hogy az arapaho meséket nem írják le, hanem estéről estére folytatják őket. A „jó” mese hét éjszakán át tart.

Amikor megkérdeztem tőle, hogy miért tűnik úgy, mintha az arapaho meséknek sose lenne vége, azt felelte, hogy az életben sincs vége, a mesék pedig az arapaho életéről szólnak, nincs szükség egyéb tanulságra. Kollégáimmal megbeszéltük Pius magyarázatát, és úgy döntöttünk, a továbbiakban bátorítani fogjuk tanulóinkat, hogy írjanak kedvük szerint: mi igyekszünk műveiket a megfelelő módon hallgatni és olvasni.”

MARTHA DEMIENTIEFF, alaszakai indián tanárnő azt tapasztalta, hogy a tanulók érthetetlennek találják a „könyvek nyelvét”. Úgy próbált segíteni nekik a szokatlan nyelv használatában, hogy szembeállította a „terjengős”, akadémikus nyelvezetet, az atabaszk indiánok metaforikus nyelvével. A tanulók megállapították, hogy bár a könyvekben több szó szerepel, de az általuk örökölt nyelv tömörsége szebb. Azután a gyerekek – csoportban, párban vagy egyedül – a tudomány nyelvét használva dolgozatokat írnak, MARTHÁVAL és egymás között megbeszélik, vajon eléggé „könyvesen” szólalnak-e meg. A következő lépésben megpróbálják a dolgozatok mondanivalóját néhány mondatban összesűríteni. Végül addig tömörítik a szöveg mondanivalóját, hogy az ráférjen egy póló elejére, akkor ezeket ráírják egy-egy papírból kivágott pólócskára, és kiaggatják őket szerte a teremben. Előfordul, hogy a tanulók más szerzők gondolatainak tömörített változatát is kifüggesztik. Tehát amikor a gyerekek oda-vissza cikáznak a beszélt és az írott nyelv között, lassan megértik a saját nyelvük és a standard szöveg közötti stilisztikai különbségeket is.

A nyomtatás szerepe

A nyomtatásnak eltérő a szerepe a különböző kultúrákban, ezért vannak gyerekek, akik nincsenek a nyomtatott szövegek használatához szokva, és másoktól sem látták azokat úgy használni, ahogyan az iskola megköveteli. Megfigyelték, hogy a Trackton nevű közösségben élő fekete gyerekek a nyomtatott szöveg olvasását csak csoportos tevékenységként tapasztalják meg, s csak az éppen aktuális célok eléréséhez tartják szükségesnek, például ha vásárlás közben kell elolvasni az élelmiszerek címkéjét, vagy a barkácskönyvet kell használniuk a játékaik megjavításához, átalakításához, vagy a kíváncsi autómárkák neveit kell felismerniük, vagy templomi énekeket kell a többiekkel együtt énekelniük. A közösségben elvétele fordult csak elő, hogy valaki kikapcsolódás gyanánt magában és magának olvasott volna. Ha mégis, akkor azt mindenki furcsállta.³⁶

A tracktoni gyerekeknek azért olvastak, hogy valódi dolgokat ismerjenek meg. Az iskolában egészen más valósággal találkoztak. Ahelyett, hogy olvasni tanultak volna, megkövetelték tőlük, hogy az olvasás *folyamatára* koncentráljanak, aminek legfeljebb annyi célja volt, hogy túljussanak egy oldalon, kitöltsenek egy feladatlapot – izolált helyzetben. Talán mondanom sem kell: ezekben az életszerűtlen, társtalan helyzetekben sikertelenek lettek.

Kutatók egyéb különbségeket is azonosítottak a nyomtatott szövegek használata terén. Például az atabaszk indiánok kommunikációs szokásairól azt írták, hogy elvárják a sajátos, teljesen egyéni nézőpont szerinti helyzetmegítélést, ezért senki nem szabhatja meg egy történet előadását. Természetesen ezért nem lepődtek meg, amikor a szövegértés gyakorlásakor az atabaszk gyerekek arra törekedtek, hogy minél egyénibb aspektusok szerint mondják el a tartalmat.³⁷ Az iskolák az ilyesmit előszeretettel értelmezik úgy, hogy a tanulók nem értik, amit olvastak.

ELEANOR WILSON ORR könyvének (*Twice as Less: Black English and the Performance of Black Students in Mathematics and Science*) megjelenése nagy vitát kavart abban a témakörben, hogy mi a különböző nyelvváltozatok hatása a matematika, illetve a természettudományok tanulására, oktatására.³⁸ ORR igazgatóként matematikát és természettudományt tanít az elit Hawthorn Schoolban, és a District of Columbiával kidolgozott egy olyan kooperatív programot, amely révén Washington D. C. különböző állami középiskolaiba járó tanulók is bejuthatnak a magasabb presztízsű iskolákba. ORR és kollégái csalódottak voltak, mert következetesen megvalósított módszerük és a fekete tanulók magas motivációs szintje, illetve kemény munkája ellenére az új jelentkezők ijesztően nagy százalékban maradtak le a matematika és a természettudomány területén.

Mivel ORR felfigyelt a feketék által beszélt nyelv sajátosságaira, elhatározta, hogy megvizsgálja, nem a fekete-angol nyelv használata teszi sikertelenné a gyerekeket a matematika és a természettudományok tanulásában. Részletesen kifejti, hogy a tanulók által használt nem standard angol a nehézségek oka és tünete is egyben: „nem standard a felfogásuk”.³⁹ Így idéz a tanítványaitól: „So the car traveling twice as faster will take twice as less hours” (kb: „Szóval, ha az autó kétszer olyan gyorsan halad, kétszer kevesebb ideig megy”), és felteszi, hogy a bajok forrása a fekete-angol és a standard angol közötti különbség; az előjárósók, kötösók és helyhatározók eltérő használata.

Fontos, hogy kritizáljuk ezt az álláspontot, nehogy a gyerekeknek tulajdonítsuk azoknak a tanároknak a kudarcát, akiknek a szegény és a fekete gyerekeket kellett volna természettudományra és matematikára tanítaniuk, vagyis: ne az áldozatot hibáztassuk! Sok hibás

momentum van ORR érvelésében. Az egyik például az a következtetés, miszerint a fekete gyerekek sajátos nyelvezetük hiányossága miatt képtelenek bizonyos matematikai problémamegoldáshoz szükséges fogalmak elsajátítására. Például hiányolja az „olyan... mint” összehasonlításokat. Jőmagam több felvételt készítettem hat-tizenegy éves gyerekek fekete-angol beszélgetéseiről, amelyekben gyakran használnak hasonló állításokat, mint: „Ő nagy, mint te.” „Én is tudok olyan gyorsan futni, mint te.”

A másik észrevételem, hogy ORR az alacsony jövedelmű és alulképzett szülők gyerekeinek nyelvhasználatát és teljesítményét hasonlítja össze magasabb jövedelmű szülők elit iskolákban képzett gyerekeinek teljesítményével. Állítom, hogy nem a nyelvük zavarta össze a diákokat, hanem a matematika. Tapasztalatok híján és alacsony szintű felkészítés után bárkinek – bőrszínétől és nyelvjárásától függetlenül – nehézségei lettek volna.

ORR érvelésével az a legnagyobb probléma, hogy azt hiszi, a standard angol mondattani szerkezetéhez kötheti a matematikát: „A standard angol *nyelvtana* biztosítja a *matematikai igazság* következetes megfogalmazását.”⁴⁰ Mi a helyzet a kínai, a német és az arab nyelvvel? ORR naiv determinista nyelvészeti nézetéből azt a bizarr következtetést lehetne levonni, hogy a más nyelven beszélőknek is hasonlóan komoly problémájuk lehet a matematika terén, mert nyelvükből hiányzik a standard angol *nyelvtana*.

Bár ORR állítása szerint a probléma gyökere a fekete-angol használata, úgy tűnik, e gondolatnak nincs köze a javasolt megoldásához. Nem azt mondja, hogy tanítsák meg a standard angolt, hanem inkább azt, hogy tanítsanak több *matematikát*, így rá lesznek kényszerülve, hogy alaposan értelmezzék a fogalmakat, és megszabadulhatnak a rögzült, rossz nyelvi mintáktól. Feltételezi, hogy amikor a diákok és tanáraik átrágják magukat ezeken a rendszereken, kialakítanak egy közös nyelvet, amely pótolja a gyerekek tudásában meglévő hiányt, ez pedig a matematika nyelvének *tartalma*, nem pedig a formája.

Olyan fekete tanárok véleménye szerint, akik már hosszú ideje sikeresen tanítanak fekete dialektusban beszélő diákokat, a megoldás kulcsa részben a matematikaórákon használt beszéd stílusában és minőségében van. Egy tanár elmagyarázta, hogy a fekete tanulókat sokkal jobban érdekli egy-egy művelet elvégzése, ha megértik annak gyakorlati alkalmazhatóságát, köznap szerepét is. Nem céltalannak tűnő műveletekkel indít, hanem mindig azzal kezd, hogy felvet egy „valós” problémát, amelyre keresi a megoldást. Például egyszer bevitt az órára egy törött kerékdarabot, és azt mondta, hogy meg szeretné javítani az unokája játékát. Ehhez az kellett, hogy a pici darabból kiindulva szerkesszék meg az egész kereket. Miután a gyerekeknek nem sikerült maguktól megoldaniuk a feladatot, elmondta a kör szerkesztésének szabályát, miszerint a kör ívének bármely két pontja ismeretében lehet kört szerkeszteni – ezt a gyerekek azonnal megértették.

Egy másik fekete matematikatanár szerint a tanulók azt a problémát oldják meg szívesebben, amelynek köze van az életükhöz. Azt tapasztalta, hogy ugyanannak a matematikai képletnek az alkalmazása gondot okozott, amikor azt kellett kiszámolni, hogy két pont milyen messze van egymástól, vagy azt, hány tejeskannára van szüksége a farmernak. Amikor a távolságszámítási feladatban nem két pontról, hanem ismerős helyekről volt szó, vagy azt kellett kiszámolni, hogy mennyibe kerül egy bőrdzseki, a gyerekek sokkal ügyesebbek voltak. Hasonló jelenséget figyeltem meg én is: ha a standardizált tesztek „szófeladataiban” a szereplők neveit az iskolából ismert emberek neveivel helyettesítettem, elsőseim jobban teljesítettek.

A pedagógiai nyelvezet összes hasonló sikeres módosításai egybevágnak HEATH tracktoni tapasztalataival: a kisdíákok egy része sokkal jobban bevonható az iskolai feladatokba, ha azok valós élethelyzetekhez kapcsolhatók, s nem elvont kérdésekről szólnak. Hosszú távú célunk, hogy kritikusan gondolkodó, kreatív fiatalokat neveljünk, akik képesek megoldani az élet valós problémáit.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az ember egyik legnehezebb feladata, hogy megértse a tőle különböző embereket, illetve megértesse velük magát. Ez a feladat mérhetetlenül nehezzé válik, amikor társadalmi, etnikai és hatalmi határokon keresztül vagy egyenlőtlen helyzetbe kényszerülve szeretnénk kommunikálni. Ugyanakkor az USA összes demográfiai adata szerint a társadalom egyre sokrétűbb lesz, és ez a sokrétűség az iskolákban a legnyilvánvalóbb. Jelenleg a „kisebbségi” tanulók vannak többségben kettő kivételével a huszonöt legnagyobb városban, és néhány felmérés szerint az ezredfordulóra* az amerikai iskolákban a nem fehér tanulók aránya eléri a negyven százalékot. Ugyanakkor a pedagógustársadalomban egyre nagyobb a fehérek aránya. Az afroamerikai, ázsiai, spanyol, indián tanárok aránya jelenleg kb. tíz százalékra tehető, de ez az arány rohamosan csökken.

Mit tehetünk mi, pedagógusok? Először is el kell döntenünk, milyen szempontból nézzük a helyzetet. Tekinthetjük továbbra is problémának a nyelvi sokszínűséget, és megpróbálhatunk minden különbséget standardizált dobozokba erőltetni. Vagy felismerhetjük, hogy az iskolában jelen lévő különböző gondolatok, nyelvek és világnézetek nemcsak izgalmasabbá teszik az oktatást, de jobban felkészítik gyerekeinket az őket körülvevő világ gazdagságára, amely egyre több nemzetiséget foglal magában. (Akad-e bárki, aki Amerika csodálatos nemzetiségi vendéglőinek kínálata helyett kizárólag a standard steak house-ok ételeit és a gyorséttermek hamburgereit fogysztaná?)

Javasolom, hogy azt az elvet valljuk, hogy ne csak toleráljuk, hanem fogadjuk örömmel a minket körülvevő sokszínűséget. Nemcsak az egyazon csoporthoz tartozó pedagógusoknak és diákoknak kellene örömet találniuk kultúra- és nyelvtörténetükben, hanem minden tanárnak élveznie kellene diákjai, és az iskolán kívüli közösségek sokszínűségét. Hogyan tudjuk átugrani ezt a magasra tett lécezt? Ismerve a pedagógustársadalom összetételét, bizonyos, hogy csak nagyon kevés tanár osztja MARTHA DEMIENTIEFF véleményét, aki páratlan kultúrájú kisdíákja-inak jelenlétéből az osztálya számára kovácsol erényt, amikor párhuzamba állítja az „örökölt nyelvüket” a „hivatalos angollal”. De azok a tanárok, akik nem tartoznak diákjaikkal azonos kultúr-, illetve nyelvközösségbe, vagy azok, akinek osztályában több kultúra is képviselteti magát, szintén megbecsülhetik a nyelvi sokféleséget úgy, hogy azt a tanterv részévé teszik. A tanulókat felkérhetik, hogy „tanítsák” a tanárnak a saját nyelvjárásuk elemeit. Dalokat, verseket vagy meséket „fordíthatnak” saját dialektusukra vagy abból a „könyvek nyelvére”, és az osztályukba járó gyerekek kulturális különbségeit is összehasonlíthatják.

A sokszínűség értékelése közben nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az oktatás leginkább a már meglévő tudást, készségeket fejleszt és finomítja, ugyanakkor ezekre építi a további tudást és készséget. Minden tanulónak joga van ahhoz, hogy egyrészt fejlessze azokat a készségeit, amelyeket magával hozott az iskolába, másrészt ahhoz, hogy újakkal

* Vagyis 2000-re, mert a könyv 1995-ben jelent meg. (A ford.)

gazdagítsa eszköztárát. Míg a nyelvészek régóta hangoztatják, hogy lényegében egyetlen nyelvváltozat sem „jobb” a másiknál, egy olyan rétegződött társadalomban, mint a miénk, a nyelv választása nem semleges. Az a nyelv, amely a hatalmi struktúrához kötődik – a „standard angol” – a társadalmi sikeresség nyelve. Minden tanulónak joga van olyan iskolába járni, amely megtanítja erre a nyelvre.

Annak ellenére, hogy amint e fejezet is rávilágított, senki nem képes a másikra új nyelvváltozatot erőltetni, fel lehet hívni a tanulók figyelmét arra, hogyan lehet egy változatot tetszőlegesen „standardnak” jelölni a másikhoz képest, valamint arra is, hogy ennek a jelölésnek milyen politikai és gazdasági utóhatásai vannak. Egy tanár például anélkül, hogy elkezdte volna a jövőt ecsetelni – amit a legtöbb diák nehezen tud elképzelni –, középiskolás diákjait különböző munkahelyek személyzetiseihez küldte, hogy interjú készítésével derítsék ki, hogyan viszonyulnak a nyelvi stílusok szóbeli és írásbeli eltéréseihez, majd számoljanak be tapasztalataikról az osztálynak. Egy másik tanár különböző nyelvi stílusokban írott szövegeket olvasatott vagy hallgattatott meg, majd megbeszélték, hogy a stílusok mennyiben befolyásolták az üzenetet, illetve milyen hatással lehettek a különféle hallgatókra. Ezután a tanulók átírták a szövegeket vagy a beszédeket aszerint, hogy milyen hallgatóságnak szánják (pl. egyházi gyülekezetnek, tudósoknak, rapénekeseknek, feminista csoportnak stb.).

Valamennyien sokféle közösséghez tartozunk. Egy pueblo indián tudós, JOSEPH SUINA azt javasolja, hogy egy sematikus ábrával, koncentrikus körökként jelenítsük meg a közösséghez tartozás legalább három szintjét. A belső kör az „otthoni/helyi közösséget” jelképezi, a középső a nemzeti hovatartozást, a külső pedig a globális közösséget.⁴¹ A mai világban létfontosságú, hogy megtanuljunk mindhárom közösség polgárává válni, ehhez viszont többféle nyelvi kód elsajátítása szükséges. Megtehetjük, hogy nem veszünk tudomást róluk, esetleg megszüntetjük a különböző nyelvhasználati módok alkalmazását az osztályban, de bátoríthatjuk is a tanárokat és a diákokat, hogy „észjárásukat állítsák át a változatosságra”. Ha az utóbbit választjuk, az osztály a nyelvi sokféleség fejlesztésének laboratóriumává válik. Azok, akiknek a saját nyelvükön kívül másikat is el kell sajátítaniuk, mert az jelentősen különbözik a nemzeti kultúra nyelvétől, előnyösebb helyzetbe kerülhetnek, mert a globális kultúrában a legtöbb amerikai – ahogyan MARTHA DEMIENTIEFF mondta – csak „egyféleképpen tud beszélni”. Ahelyett, hogy a nyelvi sokszínűséget problémaként kezelnénk, a tőlünk különböző tanulókat tekintsük segítő forrásnak, mert megtanulhatjuk, milyen érzés kultúrák és nyelvek között átjárni, és ezáltal talán azt is, hogyan válhatunk a globális közösség polgáraivá.

2. rész

Hazai és külföldi leckék

Ha kialakult nézeteim eredetét kutatom, be kell látnom, hogy személyes életem szükség-szerűen meghatározza eszmerendszeremet. Olyan életről készülök írni, amely mindig a peremre szorul, leginkább akkor, amikor a középpont felé igyekszik. Küzdelmem, amelyet azért folytattam, hogy megértsem a különböző helyzeteket és alkalmazkodjam hozzájuk, hozzásegített, hogy más valóságokat fedezzek fel. Utazásom korán kezdődött. Egy szegregált déli közösségben nőttem föl, kisgyerekként biztonságban, mivel tarka szőtttest idéző afroamerikai életünk nemcsak gyönyörű volt, hanem az egyetlen út ahhoz, hogy érzékenyen éljünk a világban. A szőttes azonban hamar szétfoszlott. Amikor az 1960-as években egy olyan középiskolába kerültem, amely akkoriban vált integrálttá, az én „érzékeny” útjaim hirtelen nem tűntek elfogadhatónak. Nekem és fekete társaimnak nemcsak az érkezésünket követő nyílt rasszizmussal kellett megküzdenünk, hanem azzal a fajta kör-mönfont rasszizmussal is, amely határozottan alattomosabb: akkor tört elő, amikor kultú-ránkat – nyelvünket, kapcsolattartási stílusunkat, eszmerendszerünket – jó esetben javítani akarták, a legrosszabb esetben pedig annak bizonyítékát látták a jellegzetességeinkben, hogy nem vagyunk képesek tanulni. Akkor határoztam el, hogy mivel az oktatás nevében olyan sok gyereket megsértenek, ha módomban áll, változtatni fogok ezen a rendszeren. Ilyen előzmények miatt szerettem volna megérteni, miért látják annyira eltérően a világot a különböző emberek.

Ahogy jobban megismertem a világot, egyre erősödött bennem a szándék, hogy össze-hangoljam érzékenységemet az engem körülvevő, az enyémtől nyilvánvalóan különböző világgal. A jobb megismerés két külföldi munkám során kezdődött, ekkor értettem meg, mi is folyik otthon. Egy éven át kutatómunkát vezettem Pápua Új-Guinea falvaiban. Együtt éltem és dolgoztam az ottani diákokkal, szülőkkel, tanárokkal és közösségi tagokkal. Később, 1984-ben kaptam az első egyetemi kinevezésemet az Alaszka Egyetemen Fairbanksban, ahol a tanárképző tagozaton olyan fehér hallgatókat tanítottam, akik messzi-ről jöttek északra és olyan őslakos amerikaiakat, akik a környékbeli falvakból és városokból érkeztek. Sok időt töltöttem távoli falvak közösségeiben és iskoláiban. Mind Pápua Új-Guinea, mind Alaszka arra készítetett, hogy más szemmel nézzek a világra. Többé nem alapozhat-tam a világról alkotott régi, megszokott elképzeléseimre, mert rájöttem, hogy nem működnek.

Életem legfontosabb állomásai közé tartozik ez a két, óriási földrajzi távolságra lévő hely. Ezek a helyeken én a „másik” voltam; nem tudhattam, mit gondolnak rólam a körülöt-tem lévők. Ilyen körülmények között az ember tisztábban látja saját feltevéseit, belátja, hogy valójában csak azok: feltevések. Tapasztaltam, hogy néhány ember ilyen helyzetek-ben is mereven ragaszkodik a dogmáihoz, szerintük a többiek mind tévednek, mert fur-csák, fejletlenek, pogányok, civilizálatlanok. Min múlt, hogy kibírtam? Azon, hogy tudato-san akartam, és képes voltam tanulni új ismerőseimtől és a környezetüktől, vagyis képes voltam mások szemével nézni a világot.

Társadalmunkban sokak világképe a védett selyemgubóhoz hasonlít. Azoké, akiknek soha sem kellett privát életüket a közülethez igazítaniuk, mivel születésüktől fogva arra a „valóságra” készítette fel őket a család, az óvoda, az iskolák, amellyel a közéletben és az intézményekben találkoznak. Amikor az ilyen kiváltságos emberek – mert akár felismerik, akár nem, azok! – olyan emberekkel találkoznak, akik más életet élnek, azt gondolják ró-luk, hogy deviánsok vagy alsóbbrendűek, akiket bizonyára támogatni kell. Annak ellenére, hogy jó szándék által vezéreltek, saját előítéletük vakítja el őket annyira, hogy nem látják az előttük álló alakban az embert.

Azok, akiknek a rovására az előítélet megnyilvánul, nagyon is értik, kikkel állnak szemben. Lehetőségem volt sok színes bőrű tanárral együtt dolgozni: alaskai indiánokkal, spanyol ajkúakkal, afroamerikaiakkal. E nők és férfiak történeteit hallgatva még érzékenyebb lettem azokra a módszerekre, ahogy társadalmunk legtöbb intézménye megjeleníti egy bizonyos csoport – nevezetesen a főként fehér, iskolázott középosztály – világát. Az ő történeteik is segítettek abban, hogy megfogalmazzam, mi szükséges ahhoz, hogy az álmom beteljesüljön: az országunkra jellemző etnikai sokszínűséget a pedagógiában is felhasználjuk.

Ebben a részben azokról a tapasztalatokról fogok beszámolni, amelyek az eszméimet formálták. Az első cikk a disszertációm és a pápua új-guineai kormányának benyújtott beszámoló alapján készült. Ebben a cikkben egy nép törekvéséről írtam, amely arra irányul, hogy saját kultúráját és nyelvét hasznosítsa gyerekei oktatásában. Küzdelmük nagyon fontos a jelenlegi munkám szempontjából, amikor afroamerikai szülőkkel azt szeretnénk elérni, hogy a tantervben szerepeljen az afroamerikai és az afrikai kultúra is. Az úgynevezett afroközpontú tantervről szóló vita talán jobban lehiggadna és letisztulna, ha az egész nemzetközi összefüggésben vizsgálnánk.

„Helló, Nagyapa!” címmel nemrég írtam egy esszét, amikor átnéztem az Alaszkában eltöltött négy év során összegyűlt személyes irományaimat, naplómát, jegyzeteimet és leveleimet. Talán azért, mert még mindig nem tudtam teljesen feldolgozni az ottani szolgálat során átélt élményeimet, amelyek gyökeresen megváltoztatták addigi világnézetemet. Ez az első, kifejezetten Alaszkáról szóló írásom, amelyben beszámolok arról, hogy miközben igyekeztem mások szemével látni a világot, egyre inkább megváltozott az a kép, amelyet láttam.

Ennek a résznek a harmadik darabját korábban a tanárképző főiskolák reformpedagógiai csoportjának, a Holmes-csoportnak írtam, és egy 1987-ben folytatott kutatási projekt beszámolójaként állítottam össze úgy, hogy összegyűjtöttem színes bőrű tanárok gondolatait saját képzésükről, illetve későbbi tanári pályájukról. Az Alaszka Egyetemen végzett munkám során meggyőződtem arról, hogy hiába szeretnénk növelni a színes bőrű tanárok tantestületi arányát, ha nem akarjuk újragondolni az egyetemi képzésüket. A tanárok által elmesélt történetek és az a fájdalom, amit mesélés közben újra át kellett élniük, ráirányítják a figyelmet a tanárképzés átszervezésének szükségességére.

A Vilis Tokples iskolák Pápua Új-Guineában

Egyszer egy alaszkai eszkimó faluban hallottam beszélni egy fiatal eszkimó vezetőt. Az állam más részéről érkezett, és a falu öregjei azt kérdezték tőle: „Ki vagy te?” Ő megmondta a nevét abban a reményben, hogy már ismerik, mivel más körzetekben szerzett már némi politikai hírnevet. De az öregek folytatták: „Igen, de ki vagy te?” Még egyszer megmondta a nevét, és hozzátette titulusát is. Erre az öregek még nagyobb nyomatékkal kérdezték: „Igen, de ki vagy te?” Végül fel kellett sorolja az összes ősét – családját, törzsét, népét –, a családfán pedig meg kellett jelölnie a pontos helyét. Az öregek így már meg voltak elégedve. A fiatal vezető elmondta, hogy iskoláztatása milyen kevéssé készítette fel őt az öregek kérdésére. Ha korábban, az iskola éveit után nem töltött volna el egy kis időt nagyszülei falujában, akkor biztosan összezavarodott volna attól, hogy a vissza-visszatérő kérdésre nem tud épkézláb módon felelni.

Ez a találkozás saját neveltetésemre emlékeztet engem. Amikor hazamegyek, nem vagyok egyetemi tanár; leány, unoka, testvér és nagynéni vagyok. A tudós világgal ellentétben – ahol életem legtöbb idejét töltöm –, az otthoni világban a címek és pozíciók helyett a származás a döntő. Ha elveszítjük ebbéli azonosságunkat, akkor nemcsak másoknak nem fogjuk tudni elmagyarázni a lényegünket, de elveszítjük az önismeret képességét is. Nekünk, színes bőrű embereknek meg kell találnunk lényegünket, emellett ki kell fejlesztenünk kritikai képességünket, hogy meg tudjuk kérdőjelezni a nekünk megtanított fogalmak jelentését, például azt, hogy mi az „oktatás” és mi az „írni-olvasni tudás”. Elfogadjuk, hogy a „jó élet” adományai mindig emberi fejlődésünket szolgálják? Az oktatás és az olvasottság tartalma és velejárói esetleg elpusztítják örökségünket, emberi lényegünket és arról alkotott képünket. Oktatás és műveltség – kinek, mi célból, mi végből? E kérdéseket más színes bőrű emberek tették föl Pápua Új-Guineában, a Csendes-óceán déli részén, kérdeztek és válaszoltak is, amikor a Harvard Egyetem ösztöndíjával egy évet utazó kutatóként töltöttem náluk.

1981 januárjától 1982 márciusáig Pápua Új-Guinea falvaiban éltem, egy kutatást vezettem az anyanyelven történő oktatási programmal kapcsolatban, és annak hatásáról az iskolai közösségekre, iskolai előmenetelre, kulturális változásokra és az írás-olvasás fejlődésére. A helyi kormány felkérésére vezettem a program értékelését is.

Pápua Új-Guinea a világ második legnagyobb szigetének, Új-Guineának a keleti felén fekszik, s számtalan kisebb szigetet is magában foglal. Olyan ország, amely mind emberi, mind földrajzi szempontból tele van ellentétekkel. Az ország területe majdnem háromszázezer négyzetmérföld, vagyis több mint négyszer akkora, mint New England hat államának egész területe. Annyira változatos föld ez, hogy az egyik teremtésmítosz szerint a Teremtőnek már nem volt elég anyaga az összes szigetre, ezért az addig elkészült és megformált országokból kicsípett egy-egy darabkát, s így teremtetette e mikrokozmoszt. A népesség földrajzilag elkülönült törzsekből és kulturális csoportokból áll, akik túlnyomórészt falusi közösségekben élnek a szigeteken vagy a tengerpartokon, mocsaras folyótorkolatoknál vagy a hegyekben. Főként melanézok, részben polinéz ősökkel. Megjelenésük igen változatos, a göndör hajjú, világos bőrű, vékony csontozatú trobiand szigetiektől, az alacsony, izmos, barna bőrű fennsíklakóktól az Északi Salamon-tartomány impozáns lakóiig, a néha szőke bougainville-iekig, akik között a Föld legfeketebb emberpéldányai élnek.

Pápua Új-Guinea legismertebb sajátossága azonban a soknyelvűség. A mintegy ötmillió ember több mint hétszázféle bennszülött nyelven beszél. Mivel az ország korábban ausztrál gyarmat volt, a hivatalos nyelv az angol, de az emberek alig huszonöt-harminc százalékára beszélt elfogadhatóan ezt a nyelvet.⁴² A közvetítőnyelv, amely a legtöbb ember második nyelve, a tok pisin. Ennek a tört angolnak a gyökere a „feketerigózásnak” nevezett eseményekre vezethető vissza, amikor a rabszolga-kereskedőkhöz igencsak hasonló módszerekkel dolgozó ausztrál gyarmattartók az 1800-as évek végén, az 1900-as évek elején arra kényszerítették az óceániaiakat, hogy az otthonuktól távol, a queenslandi ültetvényeken dolgozzanak.

Annak ellenére, hogy ezt a nyelvet beszélik a legtöbben, mégsem tették meg az oktatás nyelvéné, vagyis az olvasás-írás tanításának a nyelvéné. Ennek több oka is van. Mivel a nyelvet azelőtt főleg kereskedelmi célokra használták, több területen korlátozott a nyelvtana és a szókincs.⁴³ Még ha továbbfejlődött is a nyelv, túlságosan is a gyarmati múlthoz kötődik: *masta* azt jelenti tok pisin nyelven: fehér ember, a *pikini* gyereket jelent, a *manki*, fiatalembert, a *boi* pedig bennszülött munkást.*

A tok pisin nyelvet tehát kizárták a választási lehetőségek közül, jelenleg – mint ahogy a harmadik világ sok más országában is – két erő áll szemben egymással az oktatás nyelvének meghatározásában: az egyik oldalon egy fejlődő nemzetállam áll, amely most modernizálja a gazdaságát, a másik oldalon pedig a helyi, főként falusi közösségekből összefonódott erők, amelyek a boldogulásukért, fejlődésükért küzdenek. Az előbbi az angol nyelvet szeretné hivatalos nyelvvé tenni az oktatásban, az utóbbi valamelyik helyi nyelvet.

Az oktatás másik fontos befolyásoló tényezője Pápua Új-Guineában az olvasás-írás elterjedésének története. Még mielőtt a gyarmatokon létrejött volna az iskolarendszer, a misszionáriusok legnagyobb meglepetésére az emberek nagy érdeklődést tanúsítottak az olvasás és az írás iránt. Erről a bizonyos érdeklődésről az antropológusok nagyon szeretnek vitatkozni. A pápua új-guineai emberek a gazdag termést, a bőséges halfogást és a jó szerencsét jellemző módon ünnepélyes szertartásaikhoz és az ősök szellemeinek tiszteletére bemutatott rítusokhoz kötik. Egyes beszámolók szerint, amikor a helyiek először kerültek kapcsolatba európaiakkal, néhányan úgy gondolták, hogy a misszionáriusok viszonylagos gazdagságának is ez a forrása. A munkások, amikor a szállítólevelekkel átvették a hajók szállítmányát, azt hitték, hogy a papíron lévő írás varázsereje miatt küldték a misszionáriusoknak az őseik a sok „rakományt”. Később néhány vidéken – ahogy az antropológusok elnevezték – „rakomány-kultusz” fejlődött ki. Az ottani szektatagok úgy tekintettek az olvasásra (rendszerint a Biblia olvasására) és az írásra, illetve más nyugati praktikákra, mint amelyek ahhoz kellenek, hogy a pápua új-guineai ősöktől ők is ugyanolyan árut kaphassanak.⁴⁴

Mesélik, hogy az újdonsült olvasni tudók mélyen elmerültek frissen szerzett bibliájukban, hogy megfejték a „rakomány” titkát. Ezek az emberek azután – így folytatódik a történet – dühükben teleszórták a tengerpartot a bibliákból kitépett és összegyűrt lapokkal, mert azzal vádolták a misszionáriusokat, hogy a fontos oldalakat előre kiszedték a könyvből, hogy az egész rakomány az övék maradjon.

Más kutatók szerint a pápua új-guineaiak érdeklődése az olvasás és írás iránt nem a varázserőben gyökerezett, hanem abból az ésszerű felfogásból fakadt, hogy az új fizetőeszközért cserébe jó minőségű árut lehet kapni. Az eredettől függetlenül olyan hihetetlenül

* A *masta* valószínűleg a *master* (mester) angol szóból ered, a *manki* a *monkey* (majom), a *boi* pedig a *boy* (fiú) szóból. (A ford.)

fontos volt a helyiek számára az olvasás és az írás elsajátítása, hogy az 1940-es években az egymással versengő missziók úgy toboroztak újabb híveket, hogy betűvető versenyeket rendeztek az új és korábban megtért hívek között. A megtérni készülő „hitetlen” annak a rendnek kötelezte el magát, amelynek híve megnyerte a betűvető versenyt. Nyilvánvaló, hogy az új hívek nem a lelki üdvüket keresték a rendeknél, hanem a számukra értékes tudást: az írás-olvasás tudományát.

A misszionáriusok az iskolarendszert kezdetben helyi nyelveken működtették részben helyi érdekekből, részben a hatékonyabb térítés eszközeként. Céljuk nem a világi tudás terjesztése volt; hanem azért tanították olvasni a népet, „hogy a hívők a falvaikban is el tudják olvasni a Bibliát, hitoktatókká válhassanak, és terjesszék az igét.”⁴⁵

Másrészt a gyarmati kormányoknak inkább az volt az érdekük, hogy a gyarmatot az őket ellátó ültetvények gazdaságával együtt fenntartsák. Az felelt meg leginkább a céljuknak, ha az ültetvények intézői jól megértették magukat a bennszülöttekkel, ehhez pedig az kellett, hogy nyugati típusú iskolázottságuk elegendő legyen az adózás és a fejlesztési elképzelések megértéséhez. Így, amikor a kormány kezébe került a gyarmati iskolarendszer, az oktatás nyelve a legtöbb helyen az angol lett.⁴⁶ Ennek következtében az 1950-es évektől szinte kizárólag csak angolul folyt az írás és az olvasás tanítása. Annak ellenére, hogy az 1975-ös függetlenné válás után növekvő érdeklődéssel fordultak az anyanyelven történő oktatás felé, az iskolákban nagyrészt ausztrál kivándorlók tanítottak, akik megkérdőjelezték az anyanyelv használatának praktikusságát, sőt gyakran annak értékét is. Így a nemzeti iskolákban az egyetlen államilag támogatott oktatási nyelv az angol maradt.⁴⁷

Az 1970-es évek második felében komoly aggodalom támadt az iskola- és nyelvpolitika területén, nevezetesen az írás-olvasás- és a matematikatudás színvonalának csökkenése miatt hangos volt az ország a kormányhivatalnokok panaszaitól.⁴⁸ Ez részben a tanulók számának jelentős növekedéséből fakadt, részben abból, hogy nőtt a bennszülött tanárok aránya. Az ausztrál és az amerikai tanárok helyett alkalmazott bennszülött tanárokat arra kényszerítették, hogy angolul tanítsanak, olyan nyelven, amelyen maguk is alig tudtak beszélni, a diákjaik pedig egyáltalán nem értették. Ráadásul a gyerekek legnagyobb része falusi iskolákba járt, ahol az iskolán kívül nemigen hallhatott angol szót.⁴⁹

Amint a falusi gondolkodásmódot vizsgáló kutatások száma nőtt, felszínre került egy, az iskolázással kapcsolatos, a falusi emberekben megfogalmazódott aggodalom. A kutatók kezdték felhívni a figyelmet arra, hogy bár a szülők a közösség társadalmi és gazdasági haszna reményében támogatják az angol- és a nyugatcentrikus iskolákat, nem látják előre, mekkora társadalmi szakadék keletkezhet így a falusi fiatalok és az idősek között. Az öregek az iskolának köszönhetően elvesztették tekintélyüket és hatalmukat. A hagyományok, szokások, hiedelmek, értékek és tevékenységek elértektelenedtek, mindez odavezetett, hogy az idősek úgy érezték, az iskola elveszi a hatalmukat.⁵⁰ Ezeket az érzéseket megrendítően fejezi ki egy bennszülött író tanulmánya: Az oktatás elrabolta a gyermekemet⁵¹, és így idéz egy dél-hegyvidéki huli öregembertől:

„Amikor a fehér emberek megérkeztek, azt hittük, őseink jöttek vissza, hát hogyan is kérdőjelezhettük volna meg tetteiket? Gyermkeinket épületekbe zárták, hát hogyan taníthattuk volna őseink tudására őket, hiszen ők belül voltak, és nekünk pedig kint kellett maradnunk.”⁵²

Még az iskolázott pápua új-guineaiak is érezték azt a feszültséget, amely az angol nyelvhez kapcsolódó modern gazdaság iránti vonzalom és az anyanyelv, a saját, helyi kulturális gyökeik, értékeik iránt táplált érzelmi kötődés között fennállt.

Hiába vált világossá, hogy ez az oktatási nyelvpolitika komoly aggodalmakra ad okot, mert a rendszer elpusztítja a helyi közösségek kultúráját, a nemzeti oktatási rendszer gyakorlatilag nem tudta kezelni a problémát. A hétszáz helyi nyelvből csak mintegy kétszáz rendelkezik írott változattal is. Hogyan válhatott volna az anyanyelv az ország oktatási nyelvévé? Így aztán a nemzeti oktatási nyelvpolitika maradt a régiiben.

Megváltozott viszont az ország egyik decentralizált tartományának politikája. Az 1980-ban, Észak-Salamon Tartományban végzett kutatás eredményeként megalkották az innovatív Vilis Tokples Pri-Skul⁵³ programot Buka és Buin régiókban. A programnak három célja volt: a saját nyelvükön megtanítani a gyerekeket olvasni, írni és számolni, mielőtt az angol tanításához hozzáfognának; megismertetni őket saját kultúrájuk, szokásrendszerük és a közösségük számára elfogadható viselkedésformák alapjaival; valamint olyan alapkészségeket elsajátíttatni, amelyek a nyugati típusú, angol nyelvű általános iskolai oktatásban szükségesek a sikerességhez.⁵³

A program kidolgozói azt remélték, hogy a kétnyelvű, kétkultúrájú oktatás eredményeképpen a gyerekek értékelni fogják mind a hagyományos, mind a modern kultúrát, és mindkétben képesek lesznek boldogulni. Amikor 1981-ben megérkeztem Észak-Salamonra, harminc Vilis Tokples Pri-Skul iskola működött, és a Buka és Buin régióban körülbelül ezer gyereket oktatott. Az oktatás során a tartomány huszonnégy nyelvcsoportja közül a legjelentősebbet használták. A tervet 1994-re ki akarták terjeszteni az összes többi nyelvre.

Az egymástól csak félmérföldes sekély tengerszorossal elválasztott Bougainville és Buka trópusi szigetei egy-egy hatalmas nedves földkupacot alkotnak, amelyet számos korallzátony vesz körül; ebből áll az Észak-Salamon Tartomány. A fővárostól hatszáz mérföldre a fő sziget körülbelül százötven mérföld hosszú, s a legszelebb pontján mintegy harminckilenc mérföld széles. A terület fele folyókkal átszelt, hegyes-dombos vidék.

A bougainville–buka-i embereket leginkább onnan lehet felismerni, hogy a bőrük koromfekete, ellentétben a szárazföldiek sápadtabb színével, akiket az előbbieket „vörösbőrűek”-nek hívnak. Amikor kutatásaimat végeztem, a tartomány népessége körülbelül 130 000 főből állt, akiknek a nyolcvankét százaléka falvakban élt, távol a nagyobb városoktól, Arawa/Kieta és Panguna vidékétől. A tartomány a nagy, Panguna mellett fekvő bougainville-i rézbányának köszönhetően az ország egyik leggazdagabb része. A bányászat gazdagságot és függetlenséget hozott a tartománynak, egyszersmind jelentős mértékű társadalmi feszültséget és olyan nehézségeket is, amelyeket egy hatalmas, ausztrálók által üzemeltetett vállalat jelenléte okvetlenül okoz egy hagyományos falusi környezetben.

Az oktatás szempontjából Észak-Salamon Tartomány volt az ország egyik legfejlettebb vidéke. Ez a tartomány volt a második helyen a beiskolázásban, a végzettség fokában, a lányok képzési arányában és a beiskolázás növekedésében.⁵⁴ Ugyanakkor a tartományi gyerekek kétharmada a hatodik osztály után befejezte a tanulmányait; minősítő vizsgát tett, amely továbbhaladásáról döntött. A tartomány megkülönböztető jegye, hogy elsőként használta alapvető célokra a decentralizálás során megszerzett döntéshozó hatalmát az oktatásban.

* Körülbelül annyit jelent tok pisin nyelven, hogy falusi nyelvű óvoda. (Az angolszász oktatási rendszerekben az óvoda iskola-előkészítő része gyakorlatilag az iskolarendszerhez tartozik – a ford.)

E tartományban a bennszülöttek kulturálisan is, nyelviileg is sokfélék: huszonegy különböző nyelven beszélnek, és a huszonegy nyelv további negyvenhat változatra, dialektusra tagolódik. Néhány öregember még emlékezett német vagy japán kifejezésekre azokból az időkből, amikor az ország német gyarmat volt, illetve amikor a tartományt a háború alatt megszállták a japánok. Azok a fiatalok, akik az ország más területeiről tértek vissza, beszéltek egy kicsit más bennszülött nyelven is, de a tartományon kívüli nyelvek közül a mindennapos használatban csak az angol és a tok pisin terjedt el. A változó szintű angoltudásukat legtöbbször az iskolában szerezték, a városokon kívül nemigen beszéltek angolul. Leszámítva néhány öregebb férfit, asszonyt és gyereket, a tok pisin általában ismerték és beszéltek a tartományban.⁵⁵

Korábban mutatkozott némi bizalmatlanság a tartomány különböző vidékein élő lakosság körében, de az idegenek iránt érzett gyűlölet mellett ez eltörpült. Gyűlöltek az ausztrál „jöttmenteket”, a legvehemensebben pedig a „vörösbőrűeket”, legtöbbjük a rézbányákba és a korpaultetvényekre jött dolgozni.

Észak-Salamon Tartomány Buka és Buin régióinak falusi életmódja hasonló volt. A legkorábban itt kezdett működni a Vilis Tokples Pri-Skul hálózat. Az emberek önellátóak voltak; főként a mezőgazdaságból éltek, de az utóbbi időben növelték termelésüket, hogy fizetni tudják a tandíjakat, és bekapcsolódjanak a modern gazdaságba. Minden területnek megvolt a maga hagyományos hatalmi rendszere, amely együtt élt a röviddel a függetlenség elnyerése után alakult „közösségi kormányzatok” rendszerével. Működött egy falubíró rendszer is a kisebb helyi nézeteltérések rendezésére, a hagyományos és a modern törvények – nem teljesen kidolgozott – keveréke alapján. A buka és buin lakosok hasonlóan viszonyultak a nyelv kérdéséhez is. Hittek abban, hogy gyerekeik számára fontos a *tok ples* ismerete (tok pisin kifejezés a bennszülött nyelvre) és az olvasás, írás elsajátítása, mert ezek biztosítják, hogy jobban boldoguljanak falvaikban. Fontosnak tartották, hogy a falubeliekkel megoszthassák tudásukat, részt vehessenek a bíraskodásban (ahol a szóbeli kifejezőképesség fontos), levelet írhasanak barátaiknak, rokonaiknak, ha elhagyják szülőhelyüket, és tok ples nyelven könyveket írhasanak közösségük hagyományairól, kultúrájáról. Egy buin közösséghez tartozó ember szerint a saját nyelven történő írás-olvasás javítja a gyerekek gondolkodását, „olyanokká válnak, mint a bölcsek, akik okosan, intelligensen oldják meg a feladatokat”. Egy másik buka szülő, korábban tanár, pedig úgy gondolta, hogy a gyerekeknek először azért kellene tok ples nyelven megtanulniuk írni-olvasni, mert az akkori körülmények szerint sok gyerek úgy fejezi be az általános iskolát, hogy angolul nem tanult meg írni és olvasni. Ha tok ples nyelven tanították volna őket, akkor legalább egy nyelven tudnának írni-olvasni.

A legtöbb ember úgy tartja, hogy a falusi életben nem olyan fontos angolul *beszélni*, mint *írni*. Sokan azt mondják a gyerekeiknek, hogy az angol beszédnek csak akkor van jelentősége, ha angolul beszélő idegenek érkeznek a faluba. Csak annak fontos a szóbeli angoltudás, aki el akarja hagyni a várost, hogy tanuljon vagy munkát keressen. Az *írás-olvasásnak* viszont komoly szerepe van a falu életében, mert angolul kell olvasni például a könyveket, az újságokat és a magazinokat, hogy új információkhoz jussanak, angolul lehet megszervezni azokat az üzleti tevékenységeket, amelyek egy új üzlet létrehozásához, az áru megrendeléséhez vagy a leltározáshoz szükségesek.

A tok pisinrel kapcsolatban vegyes érzelmeket mutattak. A falusiak gyakran úgy beszéltek róla, mint szükséges rosszról, sokan azt értékelték benne, hogy a segítségével tudnak más nyelvterületről érkező emberekkel kommunikálni. Ily módon egyféle nemzeti egységt teremtető erőt jelentett. Hasznos volt azért is, mert az Észak-Salamon Rádió adásai is ezen a nyelven szóltak. Sok falusi ember azonban úgy vélte, hogy a tok pisin nem olyan precíz, mint a *tok*

ples vagy az angol, ezért az utóbbiakhoz képest kevesebb haszna van. „Az nem igazi nyelv. Nem tudod elmondani tok pisinül, amire gondolsz.” A tok pisinnek az a változata, amelyet vidéken beszélnek, valóban szegényesebb, mint a városi változat, ezért van némi igazság a vele szemben felhozott kifogásokban.

Az emberek általában nem szerették volna, ha tok pisin nyelvet tanítanának az iskolákban. „Úgyis megtanulnak valahogy, minek ezen izgulni?” – hangzott el nemegyszer. Néhányan hozzátették, hogy aki már egyszer tok *ples* nyelven megtanult írni és olvasni, az automatikusan fog írni és olvasni tok pisinül is. (Ez volt a Buinban és Bukában felvett tesztjeim eredménye.⁵⁶) A legelítelőbb, széles körben osztott nézet szerint a tok pisin jelenléte rombolja a helyi tok *ples* nyelvet.

Egy buini iskola irányítótestülete tette a legerősebb kijelentést: „A pidgin* nem a mi nyelvünk. Ha a gyerekek pidginül tanulnak, elfelejtik hagyományaikat.”

Buin és Buka falvaiban erős volt a közösségi összetartozás érzése. Leszámítva a szigorúbban vett nemi elkülönülést, sok közösségi esemény lejátszódhatott volna akár egy amerikai külváros összetartó közösségében is. Minden vasárnap mérkőzéseket rendeztek a szomszédos falvak férfi futball- és rögbicsapatai, illetve női kosárlabda- és kézilabdacsapatai. Minden csütörtökön egy kijelölt faluban tartották a közösségi napot, amikor minden épkézláb embernek meg kellett jelennie egy központi helyen, ahol beszámoltak a választott bizottság által megszabott feladataikról: pl. készíteni kell egy szekrényt az egyik tanárnak, le kell vágni a fűvet az iskola körül, az egyik családi ház tetejét meg kell javítani, mert tönkretette a vihar. Sok ember aktívan gyakorolta a hitét a katolikus egyházban: misére járt és az egyházközösség társadalmi tevékenységeiben is részt vett.

A misszionáriusok által bevezetett, a nyugati ember számára ismerős tevékenységek ellenére mégis alapvetően más volt a helyzet: a felszín alatt a falvak lakói szorosan kötődtek a saját gyökereikhez. Kertjeik bő termését évszázados varázsrítusokkal segítették elő, a halászcsonakokat szigorúan előírt módon szállították, bonyolult, titkos ceremónia során megáldották, és áldozatot mutattak be, mielőtt a tengerre bocsátották volna. A halál, a születés, az esküvő, a férfiak hagyományházának építése és más főbb események rituáléit nagy gondossággal, a hagyományok pontos betartásával végezték; és a hagyományos vezetőknek komoly szerepük volt a falvak életében.

A mindennapokban párhuzamosan éltek együtt a közösségekben a hagyományok rítusai a modern élet rítusaival. Egyéb területeken viszont létrejött egyfajta szintézis a régi és az új között. Az egészségügy területén például az emberek láthatóan az együttes hatásban bíztak, mert egyaránt eljártak a helyi nyugati stílusú klinikára az injekcióért és tablettákért, ugyanakkor mélységesen tisztelték a gyógyítót, aki titkos varázslatokkal, rituálékkal és helyben termő gyógynövényekkel dolgozott. A sportban ugyanígy volt: néhány fiatalember a napi edzések mellett hagyományos „bűbájossághoz” folyamodott, hogy biztosítsa csapata győzelmét a rögbimeccsen.

Ebben a kulturálisan integrált közegben egészen egyértelművé vált 1979-ben az észak-salamoni emberek üzenete a Pápua Új-Guinea Egyetem kutatócsoportja számára: azt szeretnék, hogy gyermekeik olyan oktatásban részesüljenek, amely kétféle kulturális világra készíti fel őket. Az egyik azoknak szól, akik a falvakban maradnak, vagy csak rövid időre hagyják el,

* Pidgin: tört angol a volt angol gyarmatokon, az angolból kialakult közvetítőnyelvek gyűjtőneve, vagyis a tok pisin is pidgin. (A ford.)

majd hamar visszatérnének oda, a másik pedig azoknak, akik életük nagyobb részét városokban fogják eltölteni. Azt szeretnék, hogy megőrizhessék, „ami jót az öregektől kaptak”, mert ettől a kultúrájuk erős biztonságában érezhetik magukat, de ugyanakkor elérhessék „a legjobb újdonságokat” is, hogy csatlakozhassanak a városok megváltozott világához és technikájához. Elsősorban tehát ezeknek a fontos döntéseknek a jogát és lehetőségét akarják maguknak fenntartani.

Beindult a Vilis Tokples Pri-Skul terv. A tokples iskolákban a gyerekek hétéves koruktól kétéves iskola-előkészítő oktatásban részesültek. Az első angol nyelvű osztályt kilencéves korukban kezdték meg, így a hatéves általános iskolai programot tizenöt évesen fejezték be.

A tokples iskolában a gyerekek az anyanyelvükön megtanultak írni, olvasni, számolni, emellett alapvető kulturális oktatásban is részesültek szokásaikról, hagyományos értékeikről és a közösségükben elfogadott magatartásformákról. Ugyanakkor felkészítették őket az általános iskolára a nyugati felfogásnak megfelelő módon is. Tanáraik nem hivatalosan képzett tanárok voltak, hanem olyan helybéliek, akik közösségük hagyományos értékeit a legjobban képviselték, és részt vettek egy rövid írás-olvasás tanítási tanfolyamon.

Amikor 1981 és 1982 között a Vilis Tokples Pri-Skulban részt vevő gyerekek elméleti és nyelvi tudásbeli eredményeinek értékelését végeztem, ódákat zengtek: mind a szülők, mind a falubeliek el voltak ragadtatva a programtól és a gyerekek fejlődésétől. Azt mondták, a helyi nyelv „tisztá” formáját tanították. Több közösségi tag is nevetve mesélte, hogy a gyerekek néha kijavítják a szülők beszédét, mert az már a tok pisinnel keveredett. Úgy vélték, a gyerekek kellő felkészítést kaptak az általános iskolához is. Egy édesanya elragadtatva mesélte, hogy a kislánya, aki még nem lépett az első osztályba, egyik este közel hajolt a család rádiójához, és ki tudta olvasni: Pa-na-so-nic. Néhány szülő azt is említette, hogy gyerekeik jobban viselkednek, szívesebben segítenek a ház körüli munkákban, többet tudnak és jobban érdeklődnek a hagyományos szertartások iránt, mint azok az idősebb gyerekeik, akik még nem vehettek részt a Vilis Tokples Pri-Skul programban.

Az angol nyelvű első osztályos tanítók elmondták, hogy a Vilis Tokples Pri-Skulban részt vevő gyerekek hamarabb tanulnak meg angolul, mint azok, akik az elmúlt pár évben nem vettek részt a programban. Az általam végzett felmérések eredményei alátámasztják azt az elméletet, hogy ha a gyerekek olyan nyelven tanulnak meg olvasni, amelyet már értenek, sokkal hamarabb és hatékonyabban sajátítják el az írás-olvasás alapkészségét, mint akik idegen nyelven tanulnak írni és olvasni. A szülők számára még fontosabb volt a program társadalmi haszna. Úgy érezték, hogy általa gyermekeik „jobban boldogulnak a falujukban”. Megtaníthatják őket angolul írni-olvasni, és megtanítják őket mindenféle idegen ismeretre, de azáltal, hogy először a saját nyelvükön, a saját kulturális értékeiket tanulják meg, tudni fogják, „hogyan kell otthon élniük”. Az egyik szülő a Szülők és Polgárok Tanácsában tartott beszédében így fejezte ki ezt a gondolatot:

„Amikor a gyerekek iskolába mennek, idegen helyre érkeznek, elhagyják szüleiket, udvarukat, otthonukat; mindenüket, ami addig az életüket jelentette. Ülnek egy osztályteremben, és olyan dolgokról tanulnak, amelyeknek semmi közük sincs a saját otthonukhoz. Később, mert csak másféle dolgokat tanultak, elutasítják a sajátjaikat. Nem akarnak kau kaut (édes burgonyát) kiásní, mert azt mondják, hogy koszos, nem akarnak segíteni az anyjuknak öntözni. Lenézik ezeket a dolgokat. Nagyon megváltoztak a gyerekek. Nem fogadnak szót szüleiknek, rascalok (fiatal bűnözők) lesznek. És mindez azért van, mert iskolába mentek, és elhagyták a mi otthoni értékeinket.

Most az én gyerekeim tok ples iskolába jár. Nem hagyja el az otthonát. Az iskolában saját szokásairól tanul, saját életéről. Mindent, amit csak akar, le tud írni tok plesül. Nemcsak arról, amit lát, hanem arról is, amit gondol. És a saját otthonáról ír. Arról, hogy segít az anyjának vizet hordani, hogy kau kaut ás, hogy kimegy a kertbe. Amikor ezekről ír, fontosakká válnak számára. Nem egyszerűen el tudja olvasni és le tudja írni környezetét, de az íráson és olvasáson keresztül büszke lesz a mi életünkre. Ha felnő, nem fog megtagadni minket. Fontos, hogy megtanítsuk a gyermekeinket írni és olvasni, de fontosabb, hogy arra tanítsuk őket, hogy büszkék legyenek önmagukra és ránk is."

Ilyen és ehhez hasonló írások fejezték ki sok szülő és közösségi tag erős érzelmeit az oktatással kapcsolatban. Az elméleti oktatás szép és ígéretes, de leginkább a társadalmi és erkölcsi nevelés számít – az olyan nevelés, amely a gyerekből jó embert farag, olyat, aki gondoskodik közösségéről, részt vesz az életében, és büszke rá. A Vilis Tokples Pri-Skulban folyó munkát ilyennek látták.

Amikor befejeztem a kutatást, a Vilis Tokples-terv megkérdőjelezhetetlenül élt és virult. Elérte majdnem az összes rövid távú célját, és úgy tűnt, hosszú távon is beváltja a hozzá fűzött reményeket. A program tervezői és az iránta elkötelezett emberek nagyon örültek az eredményeknek. A program azt bizonyította, hogy a harmadik világ embereinek nem kell feladniuk a kultúrájukat és a nyelvüket, ha a nyugati világban sikeresek akarnak lenni. JOSHUA FISHMAN, a nyelvész jól fogalmazott: „A modernitás... és az autentikusság keresése, egyidejűleg a világ kutatása, ám saját szemünk által, így a világba saját utunkon juthatunk el.”⁵⁷

Tehát bizonyított, hogy amennyiben az emberek lehetőséget kapnak rá, minden vágyuk és tehetségük szerint részt vesznek saját jövőjük megtervezésében. Soha sincs garancia arra, hogy egy bizonyos nyelv vagy pedagógiai program „működni” fog, de ha tükrözi az emberek céljait, akkor jobban vonzódnak majd hozzá, mint az idegen misszionáriusokhoz vagy a gyarmati kormányhoz, és ha kultúrájuk tagadása helyett megerősítik őket saját örökségükben, akkor nem létezik jobb lehetőség a sikerükhöz.

„Helló, Nagyapa!”: leckék Alaszkából

Sok kutatás és szakcikk a nem működő kapcsolatokra összpontosít. Körülveszik magukat a tudomány bástyaival, így kerülhet sor arra, hogy egy csoport embernek hatalma nyílik egy másik embercsoport „elnevezésére”. Amikor kutatott alanyaikat alapos vizsgálatnak és analízisnek vetik alá, kiragadják őket saját környezetükből, életükből. Egyik amerikai indián barátom ezt mondta: „Kíváncsi lennék, hogy a sok ember közül, akik a tábortűz mellett mesélik el történeteiket, vajon hányan tudják, hogy életük ott porosodik valahol messze, valakinek a polcán.”

KAPCSOLATOK ÉS KÖRNYEZET

Sokat tanultam a kutatásról és sokat tanultam önmagamról, amikor Alaszkában voltam. Az egyik legnagyobb lecke az volt számomra, hogy újra kellett értékelnem szerepemet a Földön. Megértettem, hogy nem lehetek távoli megfigyelő és külső számon kérő, mint ahogyan azt tudományos kutatásaim kezdték elhitetni velem. Én sem vagyok más, mint a világ egy része, egyszerűen csak kapcsolódom a többi részhez, nincs kitüntetett szerepem. Amikor egyszer a Denali (a McKinley hegy indián neve) Nemzeti Parkba készültem kirándulni, egy idősebb aleut barátnőm azt mondta: „Ha meglátod a hegyet, így köszönts: Helló, Nagyapa!” Ez a mondata kizökkentett a kerékvágásból: én, a felsőbbrendű ember egy tökéletesen élettelen hegyet látogatok meg. Arra emlékeztetett ez a rövid lecke – mert lecke volt –, hogy én és a hegy ugyanannak a világnak vagyunk a részei, és a hegy határozottan idősebb, mint én. Ő is „láthat” engem, bár én úgy hittem, hogy csak én látom őt. Azért kell tisztelettel közelítenem ehhez a nagyapához, mert megérdemli a tiszteletet az a sok minden, aminek tanúja volt.

Ez csak egyike volt annak a sok leckének, amelyet kaptam, mialatt tanultam. Hogy csak része vagyok a világnak, nem az ura, hogy lássak, ne csak nézzek, hogy érezzek, ne csak fogjak, hogy halljak, ne csak hallgassak; hogy tanuljak meg elcsendesedni, és kitárulkozni a világnak. Ha már felfogtam, hogy én az egész szerves része vagyok, és megtanulok igazán befogadó lenni, akkor föl kell adnom aktív és uralkodó szerepemet, hogy megérthessem: lényegében az az univerzum, amelyet meg akarok érteni, engem is magában foglal. Számomra ez a felismerés felbecsülhetetlen értékű volt, hiszen oktatáskutatóként szüntelenül tanulni akarok a világról.

Nem voltak számomra teljesen újak ezek a leckék, mivel én is egy kapcsolatokkal telített kultúrából jöttem. Megtanulásuk arra készítetett, hogy saját, otthonról hozott kultúráim szempontjait is figyelembe vegyem, amelyeket korábban a mindennapi életem háttérét adták, de amelyeket sohasem figyeltem meg. Gyermekkori élményeim arra tanítottak, hogy megértem az összefüggéseket, és hogy a dolgok semmilyen „vizsgálódási szinten” sem olyanok, mint amilyennek látszanak. Az élet nem olyan, mint amilyennek a televízióban látszik.

Azt is korán megtanultam, hogy sorsom végérvényesen a fekete emberekhez kötődik: ha egyszer, ne adja Isten, egy vélt vagy valós büntetést egy fekete ember elkövetne egy fehér ember ellen, akkor annak következménye minden fekete ember számára veszélyt jelent, gyakran komoly fizikai veszélyt. Minket, gyerekeket a szegregált iskolánkban folyamatosan emlékeztettek arra, hogy „melyik rasszhoz tartozunk”. A fehérek egyféle differenciálatlan

tömegnek tekintettek minket, és ezért valahogyan mi is így kezdtünk el egymásra nézni. Ennek pozitív oldala viszont az volt, hogy ha ismertük egymást, ha nem, egy családhoz tartozónak éreztük magunkat, felelősséget éreztünk egymás iránt, törődtünk egymással, és nagyon büszkék voltunk arra, aki közülünk sikereket ért el. A szociológusok és az antropológusok ezt úgy hívják: „fiktív rokonság”; mi pedig így: helyes élet. Alaszka segített megértenem a korábbi életemet.

Alaszka másik leckéje a környezeti összefüggések fontossága. Az oktatási rendszerben úgy próbálunk pedagógiai problémákat megoldani, mintha azok vákuumban léteznének. Elkülönlítjük a problémát, és technikai megoldást keresünk rá. Alaszkában az írás-olvasás tanításának tanára voltam, tehát jól ismertem az „írás-olvasás-kérdés” hagyományos megoldásait a színes bőrűek és a harmadik világ számára. Alaszka falusi gyerekei és felnőttei hasonló angolsággal beszéltek, mint a belvárosi gyerekek: a felnőttek közül sokan írástudatlanok voltak, a gyerekek nem tudtak koruknak megfelelően olvasni (az iskolán kívül szinte semmit sem olvastak), az „írás-olvasás krízist” meg kellett oldani. Hemzsegték a technikai megoldási javaslatok: „meg kell változtatni az oktatási módszereket”: több betűztetést, kevesebb betűztetést; a háztartásokat könyvekkel, magazinokkal és újságokkal kell elárasztani; a felnőtteket kell olvasni tanítani; a szülőket kell olvasni tanítani, hogy olvashassanak gyerekeiknek; bátorítani a gyerekeket, hogy olvassanak szüleiknek; és így tovább és így tovább...

Biztos, hogy egyik-másik javaslat elősegítette az olvasástanítás sikerét, de a saját tapasztalomból tudtam, hogy a gondok mélyebben gyökereznek, és túlmutatnak a technikai kérdéseken. Nemcsak azért volt hasznos számomra a környezeti összefüggések természetének és fontosságának megértése, mert más megvilágításban láttam a problémákat, hanem azért is, mert jobban megismerhettem a nyugati világnézet néhány alappilléret.

A mi nyugati, tudományos világnézetünk vallói úgy tartják, hogy az írás-olvasás kétségtelenül jó, ezért mindenkinek arra kellene törekednie. A legtöbben nem fordítunk arra időt, hogy eltöprengjünk, vajon milyen hátránya vagy politikai következménye lehet ennek az ideológiának. Az írni-olvasni tudás lehet a szabadság eszköze, de lehet az ellenőrzése is: ha a nyomtatás egy ellenséges közösség kezében van, akkor az olvasás a dogmák súlykolásának eszköze. A kormányoknak azért lehet jó, ha minél több ember tud olvasni, mert akkor jobban számon kérheti a törvények betartását, függetlenül attól, hogy azok kinek az érdekét szolgálják.

Az olvasás a tudományközpontú nyugati világ tipikus magányos tevékenysége, és mint ilyen, elősegítheti a közösségi tagok elidegenedését, az együttműködés és a kölcsönösség érényének elértéktelenedését. Emlékszem, gyerekkoromban gyakran hallottam: „Rakd le azt a könyvet, és menj ki játszani a barátaiddal!” Az alaszakai falvakban is többre tartják a közösséget és a kölcsönösséget, mint a magányos elfoglaltságot, az individualizmust.

Előfordult, hogy amikor falusi iskolák osztályaiba látogattam, ilyen konfliktusoknak voltam tanúja. Az éppen akkor divatban lévő olvasástanítás „legjobb gyakorlata” kizsárolta gyerekkorunk „körolvasását”, amikor minden gyerekre felváltva jutott egy-egy sor a hangos olvasásban. A hozzáértő angol tanárok előszeretettel alkalmazták a legújabb módszereket, és a gyerekeket némán olvastatták. Az őslakos alaszakai tanárok olyan módszerekkel dolgoztak, amelyeket haladó gondolkodású hivatalnokok elavultnak véltek: csoportban, hangosan

* Az „őslakos alaszakaiak” vagy „alaszakai őslakosok” olyan elnevezések, amelyeket az Alaszkában élő bennszülöttek maguk választottak, hogy megjelenítsék magukat mint olyan politikai csoportot, amely a szövetségi kormánnyal földkövetelési tárgyalásokat folytat.

olvasatták a tanulókat. Mivel az olvasás-írás tanítását oktattam, státusomnál fogva az iskolagazgatók arra biztattak, hogy próbáljam rávenni az őslakos tanárokat tanítási módszereik megváltoztatására.

Azonban már tudtam, hogy tanulnom kell azoktól az emberektől, akiket tanítani készülök, ezért „javasoltam”, hogy kezdjenek tárgyalni egymással. Az őslakos tanárok megállapításai egyértelműek voltak. Elmondták: annak érdekében, hogy bevonják az őslakos diákokat, és hogy a diákok megértsék a gyakorta idegen fogalmakról szóló szöveget, elengedhetetlen a csoportos, hangos olvasás. Hisznek benne, hogy tanítványaik idővel eljutnak az önálló olvasásig, de először szükségük van arra, hogy az új készséget és fogalmakat olyan ismerős közegben tanulják, amely megszokott számukra, vagyis inkább csoportban együttműködve, mintsem könyvekkel. A kapcsolatrendszer témája ismét előkerült.

Éleslátásuk olyan szociolingvisztikai és oktatásantropológiai munkákra emlékeztetett, mint például SHIRLEY BRICE HEATHÉ, aki különbségeket figyelt meg sok afroamerikai és fehér, középosztálybeli közösség között.* Az utóbbiaknál, ha sír egy baba, játékot visz neki valaki, hogy játszhasson. Az afroamerikai közösségek ezzel szemben, a tanulmány szerint, a játékok helyett inkább emberekben bővelkednek, mindig akad valaki, aki felveszi a síró babát. Így az afroamerikai kicsik hamar megtanulják, hogy az emberektől várjanak segítséget, míg a fehér középosztálybeliek úgy nőnek fel, hogy – legalábbis bizonyos helyzetekben – tárgytól várják a megnyugvást.

Amikor azon töprengtem, hogy vajon a babákban rögzülnek-e ezek a kora gyermekkori élmények, és ezt milyen vizsgálattal lehetne kideríteni, felkértem egy fairbanksi középiskolai tanárt, aki egy multikulturális csoportot tanított, hogy járuljon hozzá tanítványai körében egy rövid vizsgálathoz, mely azt firtatja, milyen formában tanulnának legszívesebben valami újat. Sorrendbe kellett szedniük, hogy attól a tanártól tanulnának, akit szeretnek, vagy inkább könyvből, egy baráttól, olyan tanártól, akit nem szeretnek, netán egy számítógép segítségével. Ebben az osztályban egyértelműen nagyobb százalékban választották a fehér gyerekek a komputereket és a könyveket, míg az afroamerikaiak és az őslakos alaszakai gyerekek inkább az „élő tanítókat”. Tény, hogy a minta túlságosan kicsi volt, és maga a vizsgálat sem volt igazán tudományosnak mondható, tehát belőle semmilyen komoly következtetés sem vonható le. Mindenesetre elgondolkodtató, különösen a mai időkben, amikor az infokommunikációs technika alapú oktatás kezd eluralkodni a belvárosi iskolákban. Az oktatási reformunk sikerét tesszük kockára, amikor nem vesszük figyelembe a színes bőrű közösségek emberi kapcsolatrendszerének jelentőségét.

Az Alaszka őslakosok lakta falvaiban töltött időm és őslakos tanárokkal folytatott beszélgetéseim során szembesültem azzal a kérdéssel, hogy miként lehet sikeres valaki a nyugati típusú iskolákban. Hogyan készítik fel gyermekeiket a tudáscentrikus családok a sikerre? Mivel erősítik meg az iskolák azt a tudást, amelyet a tudást a központba helyező családokból hoznak a gyerekek? Az írásról, olvasásról szóló olvasmányaim és alaszakai tapasztalataim alapján áttörően új megállapításokra jutottam. Ahhoz, hogy kifejtthessem, egy kis kitérőt kell tennem.

* Semmi esetre sem szabad, hogy ezek a példák azt sugallják, hogy a fehér vagy a fekete emberek mind egyformák. Minden csoporton belül nagy különbségek vannak. Például azok a fekete családok, akiknek az életstílusa hasonlít a fehér középosztálybeliekéhez, az utóbbiakhoz hasonló módon nevelik gyermekeiket is.

Sok írás-olvasás kutató tudós szembeállítja az írott és a beszélt nyelvet. Az írott nyelv ki-
zárólag szövegen, *szavakon* keresztül juttat el üzeneteket. A beszélt nyelv ezzel szemben
nemcsak a szavakkal (szöveggel), hanem egyéb tényezőkkel is közvetít. Például a beszélők
egymáshoz való viszonyával, a beszéd helyszínével, a beszélgetést megelőző tudás és/vagy
a kommunikáció létrejöttének megértésével, a gesztusok használatával, a beszélőnek azzal
a képességével, hogy intonációval, arckifejezésekkel a hallgató felfogásához igazítja üzene-
tét, – vagyis a beszélő *együtt* fejt ki hatását a szöveggörnyezettel.

Gondoljuk csak meg: micsoda különbség, hogy nagyapánktól tanulunk-e meg sakkozni, vagy
egy könyvből. Azért jobb a nagyapától tanulni, mert feltehetően egy valóságos kapcsolatra
építve tanít, mert ott van veled, és hozzád tudja igazítani magyarázatait, mert látja, mire van
szükséged. A nagyapától való függéssel az a baj, hogy lehet, hogy nincs ott, amikor szük-
séged lenne rá. Egy könyv viszont túllép a „tanárszükségleten”, mindig kéznél van, ott van
veled, amikor csak akarod, te szabad meg, mikor tanulsz, akár olyan tanártól is, aki már régen
nem él. Az ipari társadalomban olyan zaklatott, felgyorsult életet élünk, amelyhez jobban
illenek a könyvek, mint a nagyapák.

Amikor eleget teszünk a modern világ sokszor kötelezően elszigetelő követelményeinek,
egyre több és több erő szakít minket el azoktól az emberektől, akikkel szerettünk volna
több időt eltölteni, több helyen együtt lenni, tanulni tőlük, kommunikálni velük. A „modern
tudatosság”, ahogy SCOLLONÉK fogalmaznának, és az a jelenség, hogy egyre jobban függünk
az írott kommunikációtól, óhatatlanul is oda vezet, hogy a „szövegre” összpontosítunk, nem
a „szöveggörnyezetre”, inkább a szavakra, mint a szavakat körülvevő világra.

DAVID OLSEN úgy véli, hogy amikor az iskolában a gyerekeket olvasni tanítják, egyúttal azt is
meg kell tanulniuk, hogy a nyelvet szöveggként kezeljék. Az évek múltával egyre keveseb-
bet támaszkodnak a szöveggörnyezetre, és egyre jobban bánnak magukkal a szavakkal. Sőt,
JENNY COOK-GUMPERZ szerint a tanárok kifejlesztettek egyfajta szóbeli stílust az írás-olvasás ta-
nítás számára. Amikor arra tanítják a gyerekeket, hogy inkább a szavak jelentésére koncent-
rálnak, mint a tanári utasítások szöveggörnyezetére, akkor egyúttal az írás-olvasáshoz szük-
séges készség – a szöveggörnyezetből kiemelt értelmezés – fejlesztését is végzik. (Ha ebből
indulnak ki, még az olyan értelmetlennek tűnő formaságoknak is van céljuk, mint például
annak, hogy a nevüket mindig a papír bal felső sarkára kell írni, nem a jobbra.) Az iskolákban
tehát – mondhatjuk úgy is, a „modern világban” – a szöveggörnyezettől megfosztott szavak
uralkodnak.

Nem így van ez az alaszka falvak közösségeiben, ahol a mi modern közösségeinkhez képest
még mindenki jobban kötődik egymáshoz, és nem függ annyira az írásos kommunikációs
formáktól. A nagyapák általában a közelben vannak, ezért egyszerűbb tőlük tanulni, mint
a könyvekből. A mindennapi teendők nem szétválasztják, hanem szoros kapcsolatban tart-
ják az embereket. Azoknak, akik együtt dolgoznak, nem kell külön jegyzeteket készíteniük
ahhoz, hogy kommunikálhassanak egymással. A hírek házról házra járnak, nincs szükség új-
ságokra sem.

Az ilyen közösségekben az üzenetek *szöveggörnyezete* legalább olyan fontos, ha nem fon-
tosabb, mint maga az üzenet. Nemcsak az számít, amit üzennek, hanem az is, hogy ki mond-
ja; ki van jelen; milyen a beszélő hangvétele; milyen a tekintete, amikor beszél; mi zajlik éppen
a beszéddel egy időben; mi történt egy nappal, egy héttel vagy egy évvel azelőtt.

Ennek a két, egymástól teljesen különböző kommunikációs stílusnak a létezése akkor vált
egészen nyilvánvalóvá a számomra, amikor átmentem egy fehér egyetemről egy tradicioná-

lisan fekete intézménybe. A fehér egyetemen az emberek általában csak arra figyeltek, *amit mondtál*: biztos lehettél abban, hogy senkinek sem fog feltűnni, ha egészen mást mondasz, mint amit az arcodról, a testedről le lehet olvasni, vagy a hanghordozásodból, hangszínedből ki lehet hallani. A tradicionálisan fekete egyetemen viszont gyorsan újra kellett tanulnom, hogyan viselkedjek, éppen úgy, mint a saját közösségemben. Az emberek *néztek* is, nemcsak hallgattak és hallottak, amikor beszéltem. Gyerekkoromban megbüntethettek volna, ha azt mondom, „igen, asszonyom”, miközben a szememet forgatom. Ebben az intézményben bármilyen gesztus, a hangvételem vagy az arckifejezésem legkisebb változása is más üzenetet közvetített volna a hallgatóságomnak, mint amit a szavaim sugalltak. Az alaszkai őslakosokhoz hasonlóan, az afroamerikaiak számára is nagyobb értéke volt a szövegkörnyezetnek, mint a pusztá szónak.

Amikor láttam, hogy az őslakos tanárok és tanulók milyen nehézségekkel néznek szembe az osztályteremben, ahol a tanítás gyakran ellentmond a közösségi elvárásoknak, jobban megértettem az iskolában zajló kulturális konfliktusok bizonyos pontjait. JERRY MOHATT pszichológus, aki sok őslakos amerikai közösségben dolgozott és kutatást vezetett, készített egy videokazettát, amelyen érdekes felvételek vannak egy angol tanár magyarázási stílusáról, miközben őslakos gyerekeket tanít, illetve egy őslakos tanár stílusáról, aki hasonló körülmények között tanít. Számomra az volt az érdekes, hogy az angol tanár magyarázatai gyakran nem voltak szinkronban a cselekedeteivel: sokszor előfordult, hogy úgy utasította a tanulókat, hogy közben fizikailag egészen mást üzent. Például azt mondta a gyerekeknek, hogy „másoljátok le a szavakat a tábláról”, miközben ő, távol a táblától, az asztala fölött nézett valamerre. Ezzel szemben az őslakos tanár szava szinte mindig összhangban volt cselekedetével: ha azt mondta, „másold le a szavakat”, akkor a táblára mutatott. Az angol tanár elvárta, hogy a gyerekek arra figyeljenek, amit mond, s ne arra, amit közben csinál; az őslakos tanár konkrét cselekvéssel is alátámasztotta a szavait. Amit *csinál*, az legalább olyan fontos, mint amit *mond*. Mondhatnánk egyszerűen, hogy az angol tanár legyen következetesebb, de valójában lehet, hogy, ha nem is tudatosan, de felkészítette a gyerekeket későbbi iskoláikra, ahol a szavakra kell figyelniük, nem a beszédkörnyezetre. Ugyanakkor, amint elsajátítják ezt a magatartást, szembekerülhetnek az otthon tanultakkal.

Egy őslakos alaszkai tanár azt mondta nekem egyszer, hogy a legértelmetlenebb iskolai szokás a névsorolvasás, mert: „Miközben megkérdezzük, itt van-e, ránézünk a gyerekre!” De persze így hozzászoktatjuk őket az iskola „szócentrikusságához”: ragaszkodunk a *szóbeli* megerősítéshez is, a pusztá jelenlét nem elégséges.

Ez a tanár azonban kialakított egy újfajta szokást.

„Én minden reggel köszöntöm a gyerekeket, és beszélgetek velük. Megkérdezem, hogy aludtak, mit reggeliztek. Azt is megkérdezem, hogy mit láttak az iskola felé vezető úton. „Láttatok felhőket az égen? Nedves volt a föld? Tényleg hideg volt kint?” Mindennap megkérdezem, mit láttak, és nagyon hamar megtanulnak látni is az úton, mert tudják, hogy én meg fogom kérdezni. Akkor elkezdhetem arra tanítani őket, hogy észrevegyék az összefüggéseket; hogy megtanulják, ha a levegőben van valami különös, akkor havazni fog, egy bizonyos felhőfajta pedig időjárás-változást jelent. Megtanulnak a környezetükben mindentől olvasni, megtanulják, hogyan éljenek a saját életükben. És, mivel amúgy is beszélgettem velük, megállapítom, hogy jelen vannak!”

A szövegkörnyezet kiiktatásának másik példája, hogy az iskolákban elterjedt szokás szerint ragaszkodunk az események verbális közvetítéséhez. Maga az esemény nem bizonyítja önmaga létét – szavakba kell önteni. Az őslakos tanárok gyakran elmondták nekem, hogy szá-

mukra az jelentette a legnagyobb frusztrációt, amikor az oktatójuk azt kérte tőlük, mondják el, hogyan oldották meg a feladatot. A megoldás addig nem ért semmit, amíg szavakkal nem magyarázták el. Hányszor ragaszkodunk ahhoz, hogy a gyerekek beszéljenek arról a feladatról, amelyet már megoldottak? Azt hisszük, hogy a „megértést ellenőrizzük”, de segíthetünk-e pusztán azzal, hogy megtaníttuk a gyerekeket a szövegkörnyezet kiiktatására? Megkérhetjük-e őket arra, hogy ne vegyék figyelembe addig megszerzett tudásukat, amelyhez különféle nem verbális úton jutottak, és hogy a világ megértését korlátozzák csak szavakra?

RON és SUZANNE SCOLLON arról írnak könyvükben*, mennyire meglepődtek, amikor rájöttek, hogy saját lányukat a szavak környezettől független értelmezésére programozták.⁵⁸ Sok más nyelvészhez hasonlóan magnókazettára vették lányuk gyerekkori nyelvi fejlődését, és elkezdtek a szalagokat kronologikus sorrendbe rakni. Amikor a kazettákat hallgatták, jobban meglepődtek azon, amit *ők* mondtak, mint azon, amit *lányuk* mondott. Amikor a kicsi elesett, és sírni kezdett, az apja felkapta, és így vigasztalta: „Jaj, jaj, szegény kicsikém... Miben botlottál el, mi volt az?” Bár a kicsi még beszélni sem tudott, máris azt tanították neki, hogy a sírás vagy a probléma jelzésének bármilyen egyéb formája nem elegendő, amíg nem fűz hozzá verbális magyarázatot. SCOLLONÉK kifejtették, hogy ami a tudáscentrikus családok számára magától értetődő, valójában arra készíti a gyerekeket, hogy a (kül)világ kérdéseire nagyon is speciális módon válaszoljanak. Míg az egyik oldalon ezt a speciális módot az iskola megerősíti, addig a másik oldalon, a más kultúrában felnőtt gyerekek számára ez idegen marad.

Az őslakos alaszakai közösségek értékelik a beszéd hátterét, és gyermekeikben olyan dolgokat is képesek értékelni, amelyek sokunk számára nehezen mérhetőek. Mi, nem őslakosok, úgy szoktunk a gyerekeinkre gondolni, mint még kiformalatlan, leendő felnőttekre. Ha halljuk, hogy megszületett egy gyerek, ilyeneket kérdezzük: „Mi lett, fiú vagy lány?” „Hány kilós?” és „Van haja?” Ha az atabaszkok tudomást szereznek egy gyermek érkezéséről, azt kérdezik: „Ki jött?”. Kezdetől fogva egy teljes embert tisztelnek az újszülöttn.

Gyakran hallottam angol tanárokat arról panaszkodni a falvakban, hogy a szülők nem törődnek gyerekeikkel. Semmi sem áll távolabb az igazságtól, mint egy ilyen kijelentés. Csakhogy a tanárok nem láthatták, miben nyilvánult meg a törődés. Arról panaszkodtak, hogy a szülők azért nem noszogatják gyerekeiket, hogy menjenek iskolába, mert túlságosan tisztelik a véleményüket, és ha a gyerekük azt mondja, hogy nem akar iskolába menni, akkor szerintük az iskola biztosan nem olyan hely, ahol szívesen látják a gyereket. Azt mondták a tanárok, hogy a szülők nem írárták meg a házi feladatot gyerekeikkel, mert szerintük, ha a tanár nem ébreszti rá a gyereket a feladat értelmére, akkor annak a feladatnak bizonyára nincs is értelme. A szülők nézete szerint nem kell a gyerekeket hatalommal kényszeríteni, hanem kimondva, vagy kimondatlanul, olyan tisztelettel kell bánni velük, hogy saját, józan eszükre támaszkodva képesek legyenek racionális döntéseket hozni.

Az Alaszkában töltött első éveimben össze voltam zavarodva egy kijelentéstől, amelyet újra és újra, több faluban hallottam. Amikor a szülők látták, hogy én valóban meg akarom hallani, amit mondani akarnak, akkor halk elkeseredéssel mondták: „Robotot akarnak csinálni a gyerekeinkből”. Elfogadtam, amit mondtak, és próbáltam együtt érezni velük, miközben igyekeztem pontosan megérteni, mit is akartak mondani.

* *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication* (Elbeszélés, olvasás és arckép az etnikumok közötti kommunikációban).

Amíg vissza nem tértem az egyetemre, és nem beszélgettem ELIZA JONES-szal, egy tehetséges atabaszk nyelvessel, addig nem is sikerült megértenem. ELIZA bölcs és tanult ember volt – de nem formális, iskolai értelemben –, mondott nekem egy történetet az atabaszk tanítási módszerről, amelyet megtanultam kedvelni.

„Egy kisfiú elment a nagypapjával és más férfiakkal medvevadászatra. Miután elejtették a medvét, egy gödörbe tették, hogy megnyúzzák, és a nagypapa elküldte az unokáját vizért, hogy ő is részt vegyen a munkában. Amint a gyerek eltávolodott a csapattól, a nagypapa utána kiáltott: „Fuss, fuss, nyomodban a medve!” A fiú megmerevedett, aztán futni kezdett, majd megállt, és nyugodtan ment tovább. A nagypapa erre még hangosabban kiáltott utána: „Fuss, fuss, mondtam! Megy utánad a medve, elkap és megeszi!” A fiú csak sétált tovább. Amikor visszaért a vízzel, nagypapa nagyon boldog volt. Kiállta a próbát!”

A próba arról szólt, hogy nem szabad figyelembe venni mások beszédét – még akkor sem, ha az illető a bölcs és megbízható nagyapa –, amikor a hallott szöveg ellentétes a saját észlelése-iddel. Amikor olyan gyerek kerül be az iskolába, akit arra tanítottak, hogy a saját megfigyelései alapján döntsön, összeütközésbe fog kerülni tanárával. A gyerekek szemében a tanár zsarnok, aki kényszeríteni akarja őket, és olyan személyes dolgokat is meg akar helyettük szabni, hogy mikor menjenek a mosdóba, vagy mikor igyanak vizet. Ha csengetnek, ebéd van; villog a lámpa, tedd el a munkádat, ha kész vagy, ha nem. Az amerikai iskolákban – az oktatási retorika ellenére – a gyerekeket nem függetlenségre nevelik, hanem inkább külső dolgoktól, például az utasítástól, az igazságtól vagy a jelentéstől való függésre. Arra tanítják őket, hogy csak a szövegeknek van jelentésük, és az igazságot a saját józan eszükön kívül keressék, olyan fogalmakban, amelyek idegenek és veszélyesek az alaszkai falusi közösségekre nézve.

El szoktam tűnődni azon is, hogy vajon milyen hatása van társadalmunkra a szöveggörnyezetű megfosztott szószavaktól való függőségnek. A szavaknak egyre kevesebb közük van az őket övező környezethez és tevékenységekhez. Néha úgy tűnik, mintha egyre közelebb és közelebb sodródnánk az orwelli „kettősbeszéd”-hez az 1984-ből, ahol a Szeretet Minisztériuma vezeti a háborút, és az Igazság Minisztériuma gyártja a propagandát. Az utóbbi kormányok alatt a Környezetvédelmi Minisztériumot a mérgező hulladékok gyártói vezették, és annak a korszaknak a végére, amikor „barátságosabb és gyengédebb nemzet” kialakítása volt a célkitűzés, több hajléktalan volt az utcákon, mint amennyit életemben láttam.

A *Drylongso*-ban – a „hétköznapi fekete emberek” életrajgyűjteményében – az egyik adatközlő ezt mondta JOHN GWALTNEYnek, a szerzőnek: „Hogy mondhatnak a fehérek ilyen szépeket, miközben ilyen rosszakat tesznek?” Az adatközlő folytatta a történetet, és elmesélte, hogyan állította meg egy csoport fehér rendőr, s verte hülyére. Az ütlegetés végén az egyik így szólt: „Be kell vinnünk ezt az embert a kórházba”. Nem elég, hogy megsérült, és félnotást csináltak belőle, de még egy számlát is kapott 10 950 dollárról, amit nem tudott kifizetni!⁵⁹

Nem szeretném, ha úgy tűnne, mintha szerintem a színes bőrű közösségek gyerekeinek nem kellene megtanulniuk, vagy nem lennének képesek megtanulni írni-olvasni. Inkább azt tanácsolnám azoknak, akik felelősek az oktatásukért, hogy tudatosítsák magukban: ezek a gyerekek másképp látják a világot, mint azok, akik családjának a világlátása közel áll az említett nyugati típusú iskolarendszerhez. Azt tapasztaltam, hogy ha olyan gyerekeket akarok tanítani, akik másképp gondolkodnak, mint én, akkor ki kell kérnem olyan felnőttek – tanárok és szülők – tanácsát, akik a tanítványaim kultúráját képviselik.

D., egy őslakos tanár mesélt egy történetet arról, milyen kétnyelvű pedagógiai asszisztensnek lenni egy angol tanár mellett. A tanár szerette volna megjeleníteni a gyerekek kultúráját az osztályban. Megkérte D.-t, hogy írja le a táblára a csapdakészítés menetét, hogy a gyerekek technikaórán csapdákat készíthessenek. D. azt mondta, ő is szenvedett, amíg sikerült leírnia az utasításokat, de a gyerekek aztán valóban szenvedtek. Az utasításokat teljesen követ-hetetlennek találták. Végso családottságában D. szerzett egy csapdát. Részeire szedte, és engedte, hogy a gyerekek nézzék, hogyan rakja össze. Egykettőre sikerült mindenkinek elkészítenie a csapdáját. A puszta szöveg alapján történő tanulás távol áll a saját kultúrájuktól, olyan idegen tőlük, hogy gondos pedagógiai segítség nélkül nem tudják a kettő közti átmenetet megvalósítani. Egy másik őslakos tanár elmesélte, hogy ezt az átmenetet, amikor írásos utasítás alapján kell dolgozniuk, úgy értette meg, hogy leíratta velük, hogyan kell eljutni a falu egyik helyétől a másikig. Amikor készen voltak, kivitte a gyerekeket az iskolából. Persze a gyerekek olyanokat írtak, amiket csak bennfentesek írhatnak, jól ismerve a környezetet. Jót nevettek, és egyre nehezebb és nehezebb feladatokon keresztül próbálták világosan kifejezni magukat. Eljátszotta, hogy ő kívülálló, egy *gussak* (fehér ember), aki csak szövegből próbál tanulni. Hamar megtanulták, hogy a megszokottól eltérően kell bánniuk a szavakkal, ha azt szeretnék, hogy az üzenetük célba érjen.

Az év során más ismert tevékenységekkel is megismételtette velük ezt a gyakorlatot, például leíratta velük, hogyan kell különböző hagyományos ételeket elkészíteni, majd kipróbálta velük, milyen a leírt utasításaik alapján főzni. Idővel a gyerekek megtanulták, hogy amikor szükség van rá, használják a szöveggörnyezet nélküli szöveget. És ugyanakkor nem tanulták meg, hogy fel kell adniuk saját hagyományos, környezethez igazodó módszerüket a világ megtapasztalásához.

Más őslakos tanárok magányos helyett csoportos tevékenységgé tették az írás-olvasás tanulást. Sok időt töltöttek azzal, hogy megbeszéljék, amit olvastak, különösen akkor, ha a benne lévő fogalmak idegenek voltak a gyerekek fizikai környezetéhez vagy háttértudásához képest. Sok őslakos és érzékeny angol tanár olyan írás- vagy olvasási feladatot talált ki, amely valamilyen módon a közösség jólétét szolgálta. Voltak, akik levelet írtak a gyerekekkel szenátoroknak az Alaszkai Letelepédési Törvénnyel* kapcsolatban, vagy a Halászati és Vadászati Minisztériumnak** egy új szabályozással kapcsolatban, amely hátrányosan hatott a falu gazdaságára. Röviden: az őslakos alaszakai gyerekeket azok a pedagógusok tanították sikeresen, akik megtalálták a környezetbe illő lehetőségeket az írás-olvasás tanítására, és a gyerekek magukkal hozott környezeti kötődését nem korlátozták, hanem inkább értékelték.

Sajnos nem minden őslakos alaszakai gyereknek van olyan szerencséje, hogy őslakos amerikai tanára legyen, mint ahogy a legtöbb színes bőrű gyereket sem saját kultúrájához tartozó pedagógus tanítja ebben az országban. Egyszer egy fiatal atabaszk fiú ránézett a tanárára, és megkérdezte: „Mikor fogunk meghalni?” A tanár meglepődött, de válaszolt: „Nos, egyikünk sem tudja, mikor fog meghalni, ezt nem áll hatalmunkban meghatározni.” A kisfiú elrédett tekintettel halkan így folytatta: „Ha úgysem tudjuk, hogy mikor halunk meg, akkor minek járni iskolába? Miért nem lehetünk egyszerűen boldogok?” Az őslakos alaszakai tanár később könnyekkel a szemében ezt kérdezte tőlem: „Miért nem tudunk úgy tanítani, hogy ez a kisfiú boldognak érezze magát az iskolában?”

* Alaska Land Claims Settlement Act.

** Fish and Game Department

Megérintettek ezek a kérdések, ezért a kisleány és a tanár kérdéseit az évek során másoknak is fölvettem. Miért olyan nehéz nekünk a szegény és a színes bőrű gyerekek számára olyan helyé alakítani az iskolát, ahol jól érzik magukat? Néhány évvel ezelőtt megkérdeztem OSCAR KWAGELEY yupik eszkimó tudóst és bölcs embert, hogy mi az oktatás célja. A válasza meglepett, és talán még jobban felnyitotta szememet. Ezt mondta: „Az oktatás célja az, hogy az élettel megelégedve tudjunk meghalni.” Azt gondolom tehát, hogy *az iskoláinkban olyan tapasztalatokra van szükség, amelyek tele vannak a világ csodájával, az összefüggésekkel, beleolvadnak közösségeink környezetébe. Olyan briliáns élelítés kifejlesztése és olyan tapasztalatok és tudás átadása lenne a cél, melyek segítségével diákok és tanárok, mi mindannyian úgy élhessünk, hogy az életünkkel megelégedve halhassunk meg.*

Tanárok hangja – A tanárképzés újragondolása a sokféleség érdekében

Kétségtelen, hogy a sokféleség kérdései nehézséget okoznak, talán a legnagyobb kihívást nekünk, akik a tanárképzésben dolgozunk. A tanárképzés teljes reformját sürgető jelentések nyomán hatalmas aggodalomhullám söpört végig: vajon milyen hatásuk lesz a reformoknak a pedagógustársadalom különböző nemzetiségű és kultúrájú tanáira?⁶⁰

Az aggodalom nem fölösleges: óvatos becslések szerint, a spanyol amerikai, az ázsiai és az őslakos amerikai gyerekek aránya jelenleg az iskoláskorúak harminc százalékát teszi ki, és a „kisebbséghez” tartozó gyerekek – kettőt kivéve – a huszonöt legnagyobb amerikai városban többségben vannak. További becslések szerint az ezredfordulóra az amerikai iskolákban a nem fehér gyerekek aránya eléri a negyven százalékot.⁶¹ Ehhez képest a nem fehér tanárok arányának csökkenése azzal fenyeget, hogy tíz százaléknál is kevesebben lesznek a pedagógusok között. 1981 és 1985 között a nem fehéreknek kiadott tanári diplomák száma több mint hat százalékkal csökkent, és további adatok arra utalnak, hogy folyamatosan csökkenő tendenciával állunk szemben.⁶² PATRICIA GRAHAM, a Harvard Egyetem Tanártovábbképző Intézetének akkori dékánja szűkszavúan ezt írja: „A mai gyerekeket *leginkább* fehér tanárok tanítják, a holnapiakat valószínűleg *még inkább*.”⁶³

A kutatók számos okot sorolnak fel a kisebbségek arányának csökkenésére a pedagógusok között. Ilyenek: a főiskolások között általában csökken a kisebbségi hallgatók aránya; a színes bőrűeknek egyre több lehetőségük van más szakterületen is; egyre gyakoribbak az alkalmassági vizsgák; a tanári pályának alacsony a presztízse; alacsonyak a fizetések; nem megfelelőek a munkakörülmények stb. Számos javaslat látott napvilágot arra vonatkozóan, hogyan orvosolják a problémát. A színes bőrű gyerekek kapjanak kiemelt anyagi támogatást, toborozzanak főiskolásokat rendhagyó módon (például a nyugállományú katonák közül), indítsanak „tesztelőkészítő” tanfolyamokat, hogy a különböző állami vagy más intézmények által előírt vizsgákat a színes bőrű gyerekek is le tudják tenni, emeljék a tanárok fizetését, és alakítsák át az iskolák szerkezetét, hogy a tanároknak nagyobb autonómiájuk, illetve több lehetőségük legyen. Bár sok javaslat hasznosnak bizonyult, a probléma megoldatlan maradt.

Amíg azon fáradoztunk, hogy meghatározzuk a problémát, és megvalósítható megoldást keressünk, a kutatóknak ritkán jutott eszükbe, hogy magukhoz a tanárokhoz forduljanak tanácsért. Amikor a különböző nemzetiségű tanárokat felkérték, hogy válaszoljanak a kérdésekre, újabb „problémák” kerültek a felszínre.

Kutatást végeztünk a színes bőrű tanárok között arról, hogy mi a véleményük saját tanárképzésük és a továbbképzés során szerzett tapasztalataikról és a képzést követő tanári pályájukról. Ebből a kutatásból származnak a következő személyes vallomások.

Egy afroamerikai tanítónő így ír a saját, főként „fehér” oktatási intézményében kapott képzéséről:

„A tanárképzésem egy vicc volt. Mindent megtettem, amit csak kellett, de sosem voltam elég jó nekik. Egyszerűen csak túlságosan őszinte, és jóhiszemű voltam. Ezt mondtam magamnak: „Talán be kellene szállnom a játéukba.” Úgy kellett táncolnom, ahogy ők fűtyültek. Szó szerint mosolyognom és bólogatnom kellett! Akkor A minősítést kaptam. Ez volt az első évem. A csoportban én voltam az egyedüli fekete. A belvárosból jöttem, ahol a tanárok legalább igazságosan bántak velem, így azt

reméltem, itt is kijárhat nekem a konstruktív kritika. Mindig csak ezt szerettem volna. Tudom, hogy nem vagyok tökéletes. A fehérek – tudom, ez most kicsit rasszistának tűnik – azt akarják, hogy a feketék megalázkodjanak és hálálkodjanak, amiért egy kis időt szakítottak rájuk. Rendszerint nem vagyok képes erre, pedig a teljesítményemért akadémiai díj járt volna. Szóval, részemről akkor kezdődött a móka, és négy évig tartott.”

Egy őslakos alaszakai tanárnő így mesélt főiskolai tapasztalatairól:

„Állandóan azt kellett hallgatnom, hogy az őslakos kölykök milyen rossz eredményeket érnek el. Frusztráló volt hallgatni ilyesmit, és olyankor arra gondoltam, hogy mi az, amit ők nem tudnak. Arra gondoltam, hogy ezek a „tanárok” igazából sosem voltak odakint. Mindent, amit csak csináltak, könyvekből szedték.

Sokáig nem foglalkoztam vele. Próbáltam visszavágni anélkül, hogy tudtam volna, mit mondok. A végén azt mondtam magamnak: „Ha túl akarom magam tenni ezen az egészen, felül kell, hogy kerekedjek rajta, még akkor is, ha közben rólam beszélnek.”

Most is ez folyik a továbbképzésen, az osztályomban. Az őslakos gyerekekről beszélnek, és közben én magamra veszem, hogy: „gyenge tanulók”, „nagy a lemorzsolódás” közöttük, „rosszak a tanulási képességeik”. Már az első pillanatban meg vagyunk bélyegezve. Amikor ilyeneket hallok a népemről, nagyon frusztrálva érzem magam.”

Egy pályaelhagyó afroamerikai tanárnő így beszél arról a tanárról, akivel együtt dolgozott:

„Azt hitte, hogy minden fekete kölyök szegény, pedig azok, akik abba az iskolába jártak, nem voltak szegények. Folyton azt magyarázta, hogy nem szabad túl sokat elvárunk tőlük, mert szegények. Még talán engem is szegénynek hitt. Mindig ilyeneket kérdezett: „Sokat van munka nélkül az apád?”

Egy őslakos alaszakai tanár arról beszél, mit tanult a tanárképzés alatt:

„Csak azt tanultam meg, hogyan kell fehér kölyköket tanítani. Semmit sem hallottam arról, hogyan kellene a mieinket. Az nem ugyanaz, tudod. De szerintem ez még csak eszükbe sem jutott.”

Bizonyos értelemben ezek a tanárok úgy érzik, áldozatul estek annak az intézménynek, ahova azért mentek, hogy tanuljanak. Úgy vélik, a hangjukat nem hallják meg, a gondolataikkal nem törődnek. Az itt ismertetett, folyamatban lévő kutatásnak az a célja, hogy összegyűjtse az ő hangjukat és gondolataikat, s ezáltal segítséget nyújthasson a tanárképzésben dolgozóknak, hogy jobban meg tudjanak felelni a színes bőrű tanárok tanárképzési és továbbképzési igényeinek. Reményeim szerint az eredménnyel hozzájárulhatunk azoknak a tanároknak a hatékonyabb felkészítéséhez is, akik a többségi kultúrához tartoznak, és pályájuk során olyan gyerekeket fognak tanítani, akik nagymértékben különböznek majd tőlük és egymástól.

Az adatokat tizenkét kétórás mélyinterjú segítségével gyűjtöttük, hat afroamerikai és hat őslakos tanártól, illetve volt tanártól (lásd az idevonatkozó jegyzet nyitott kérdésekből álló forgatókönyvét), és ezeket kiegészítettük öt afroamerikai tanárral készített rövidebb telefoninterjúval, illetve egy őslakos alaszakai tanárokkal szervezett csoporttalálkozával.⁶⁴

Milyen tapasztalatokat kell a színes bőrű embereknek elmondaniuk a képzésüket megelőző és az azt követő oktatásukról? Annak ellenére, hogy az interjúk különböző származású és háttérű tanárokkal készültek, meglepő módon néhány pontban teljesen megegyezett a véleményük.

1. A legtöbb fekete és őslakos tanár szerint az ő tapasztalataik nem érvényesültek sem a tanárképzés során, sem a tanári pályájukon.

Egy őslakos tanár, aki 1985-ben szerzett diplomát, elmondta, hogy az ő idejében nem létezett kommunikáció közte és más, nem őslakos diák, illetve tanár között. „Legfőljebb akkor, amikor megmondták, hogy valamit rosszul csináltam. Sohasem éreztem, hogy lehetőségem lenne mondani valamit.” Elmondta, hogy testvére, akit ő magabiztosnak írt le, azért hagyta ott az egyetemet, mert ott „senki nem figyelt arra, amit mondott”. Ez a tanárnő arról is panaszkodott, hogy a pedagógiaórákon kívül, különösen a történelemoktatásban, egyoldalú világszemlélettel tanítanak.

„A történelemkönyvekben ennyi áll: „Az oroszok tábornok vertek Rubynál.” Sehol sem említik, hogy vádasként rendeztek, ahol az őslakosokra lőttek, és elrabolták a nőket, hogy erőszakkal a feleségükké tegyék őket. A nagynéném egyike volt ezeknek az asszonyoknak. Ők (a tanárok és diákok) egyáltalán nem látják a másik oldalt. Végül feladtam. Elhatároztam, hogy megtanulom, amit ők előírnak – csak így lehet kihúzni. Ha azt mondják, hogy $2+2=5$, megtanulom. Ha azt mondják, hogy Kolumbusz Kristóf fedezte föl Amerikát, visszaböfögöm nekik.”

Egy másik őslakos tanárnő, aki 1973-ban kapott tanári diplomát, de sosem kezdett el tanítani, azt mesélte el, hogy egyetemi évei alatt, amikor olyasmit mondtak neki, amiről tudta, hogy nem igaz, mindig ezt gondolta magában, inkább „fogd be és felejtse el”.

„De aztán már én is mondtam a magamét: „Hogyhogy mi nem tudunk szóhoz jutni?”. Amikor pedig megpróbáltam mondani valamit, azt mondták, nincs értelme annak, amit mondom. Csak ezt hallottam: „El tudnád jobban magyarázni?”. Később azt kezdtem hinni, hogy radikális vagyok vagy rasszista vagy valami ilyesmi, mert mindig ilyeneket mondtak: „Minden nagyszerű, miért kell itt faksznizni?” Mondhatnám: „Nem, nem így van!”

A színes bőrű hallgatók kétszeresen is hátrányban vannak, amikor a hangjukat szeretnék hallatni, különösen az egyetemi csoportokban. Először azért, mert az egyetem szinte szabályként alkalmazza, hogy a személyes elbeszélést nem tartja legitim kognitív tevékenységnek. Annál értékesebb egy egyetemi előadás, minél függetlenebb a környezettől, minél kielemezettebb és objektívebb tapasztalatokat tükröz. Az ilyen beszédstílus inkább az írott szövegre emlékeztet, következésképp az számít értékesnek, amelyik folyamatosan írott szövegek idézésével (vagyis korábban végzett kutatásokkal) szerez érvényt magának.

Mivel ezeknek a hallgatóknak a tapasztalatait általában nem jegyezték le, érvelésükben nem tudnak írott szövegből idézni. Sőt, általában olyan kultúrához tartoznak, ahol a szóbeli közlés az információátadás elfogadottabb formája.⁶⁵ Ezért a hallgatók – ahogy egy afroamerikai mondta – azt érzik, hogy az egyetemi professzorok és hallgatók „csak azt fogadják el,

amit más fehér emberek kutatásaiban olvastak”, és „ha nem tudsz VIGOTSKIJ-tól idézni, akkor a saját kölykeidre sem lehet érvényes, amit mondasz”. CAZDEN így adja tovább egy Harvardon továbbképzésre járó alaszkaíngit indián asszony gondolatait:

„Ha valaki, akár egy hallgató, föltesz egy kérdést, aminek köze van valamilyen tekintélyhez, akkor X professzor már mondja is: „Nagyszerű kérdés!”, és már be is építette következő magyarázatába. De ha egy magamfajta a személyes tapasztalatáról beszél, arról tudomást sem vesznek. Legfeljebb ennyit mond a professzor: „Hm, hm...”, és aztán továbblép, mintha nem is hallott volna semmit.”⁶⁶

A másik ok, ami miatt a színes bőrű hallgatók történeteit nem hallgatják meg, vagy nem fogadják el az, hogy egyes tudósok szerint az elbeszélések szorosan kapcsolódnak egy adott háttérhez és a hozzátartozó azonosságérzethez.⁶⁷ Ebből kifolyólag az elbeszéléseket ott és akkor hallgatják meg leginkább, ahol és amikor a hallgatóság valamilyen módon kapcsolódik a csoporthoz.⁶⁸ Mivel az egyetemi tanárok nem tekintik a színes bőrűeket (vagy ebben az esetben a hallgatókat általában) csoporttagnak, nem valószínű, hogy az ő személyes elbeszéléseiket értékelik. További bizonyítékok szerint a színes bőrű tanárok valóban úgy érzik, hogy sem az egyetemen, sem a későbbi pályájuk során nem tekintik a domináns kultúrával egyenrangúnak a saját kultúrájukat. A következőkben – egy merész általánosítást követően – az interjúkból szemezgetve, ezt fejtem ki.

2. A megkérdezett tanárok gyakran találkoztak negatív és/vagy sztereotíp viselkedéssel kulturális és etnikai vonatkozásban egyaránt. Ezek ellenük vagy a kisebbségi gyerekek ellen irányultak a tanárképzés, illetve az azt követő tanári pályájuk során.

Minden megkérdezett pedagógusnak volt már olyan tapasztalata, amely véleménye szerint valamilyen formában előítéletes és rasszista volt.⁶⁹ Három interjúalany, aki elhagyta a tanári pályát, így idézi fel tapasztalatait, amelyek a döntéséhez vezettek.

Egy negyvenegy éves fekete férfi, aki 1969-ben végzett matematika-természettudomány szakon, elmondja, miért hagyta ott két év után munkahelyét, egy alabamai gimnáziumot.

„Azért hagytam abba a tanítást, mert teljesen elégedetlen voltam azzal a rendszerrel, amelynek része voltam. A tantestület kilencvennyolc százalékban fehér volt és két százalékban fekete. Az első év vége felé rájöttem, hogy a tantestületben én vagyok az egyetlen, akit érdekel a gyerekek fejlődése, és nem csak a tananyagot akarja leadni. Úgy láttam, előbb olvasni kell megtanítani őket, és csak azután taníthatok természettudományt. Érdeklődni kezdtem: „Miért nem tanította meg az iskola az alapokat?” Végül is mondogatni kezdtem, hogy ezek szerint az iskola nem jól végezte a dolgát.

A deszegregációs törekvések eredményeként a fekete kölyköket buszoztatták. Ott voltak a kölykök, jól van, de azután már senki sem törődött velük többet. Azért mentem el végül, mert ez már túlságosan sok volt nekem. Nem bírtam elviselni, ahogy a tantestület bánt velük. Az embereket nem igazán érdeklik a fekete kölykök, hogy tanulnak-e vagy sem. Nagy egyenlőtlenségek voltak ott. A fekete kölykökre nem fordítottak olyan figyelmet, mint amilyenre szükségük lett volna.

A többi tanár és az osztály azt gondolta rólunk (róla és a másik fekete természettudomány-tanárrol), hogy demagóg népzvezérek vagyunk, mert komolyan vettük a fekete kölykök tanítását. Bizonyos szempontból sajnálom, hogy elmentem, de előbb vagy utóbb úgylis kirúgtak volna.”

Egy őslakos asszony, aki 1973-ban fejezte be felsőfokú tanulmányait, úgy döntött, hogy nem a tanári pályán fog dolgozni. Döntésében szerepet játszott egy másik állásajánlat, de azt mondta, hogy elsősorban a gyakorló tanárként megélt tapasztalatai miatt hagyta el a pályát.

„Az ottani (egy őslakosok számára létrehozott kollégiumban dolgozó) tanárok hozzáállása szerint a diákokat eleve nehéz volt tanítani. Néhányan azt is mondták nekem, hogy szerintük a kölykök (őslakosok) nem tudják, hogyan kell gondolkodni. Egy tanár azt mondta, hogy egymillió dollárt adna, ha kitalálnám, hogy kell ezeket a kölyköket tanítani. Most, hogy tudom a feleletet, vissza kéne mennem a pénzért! Nem a gyerekek nem tudtak gondolkodni, hanem a tanárok nem tudtak tanítani...”

A gyakorló tanítás alatt világossá vált, hogy fognak majd banni velem a kollégáim – talán még a fénymásolót sem engedik használni. Biztos voltam benne, hogy ha tanítok, a kollégáim majd mondogatni fogják, hogy mindent rosszul csinállok. Az egész nagyon elbátortalanított.”

Azt is hozzátette, hogy a maga és a gyerekei tapasztalatai alapján tudta, hogy a falusi iskolákban a tanárok mindig elkülönülnek a falutól. „Választanom kellett volna, hogy melyik oldalon állok – a faluén vagy a tanárokné –, inkább a falut választottam. Nem bírtam volna ki középen.”

A harmadik pályaelhagyó tanár, egy fekete asszony, aki 1964-ben diplomázott, szintén arról számolt be, hogy az egyetemi gyakorlat alatt érték olyan élmények, amelyek miatt úgy döntött, nem fog tanárként dolgozni.

„Az az iskola, ahol a gyakorlótanításomat végeztem, a detroiti gimnáziumban, régebben a közép-osztálybeli zsidó gyerekek iskolája volt, akkor azonban egyre több fekete gyerek kezdett odajárni. Az iskola szintekre volt osztva. A legfelső szintre csak fehérek jártak, a középső vegyes volt, a legalsó szinten csak feketék voltak... Meg sem próbálták megérteni vagy megfogni a fekete gyerekeket, vagy jobb tanulási tapasztalatokat nyújtani számukra. Legjobb esetben is csak megtűrték őket.

A vezetőtanárom ártott a fekete, főleg a gyenge képességű fekete gyerekeknek. Fogalma sem volt, hogyan kellene az önértékelésüket erősíteni, vagy egyáltalán kellene-e. Az volt a véleménye, hogy a tehetséges gyerekek megérdemlik a figyelmet, neki pedig az a dolga, hogy bebizonyítsa, a többiek nem képesek tanulni.

Ez után a féléves gyakorlat után úgy éreztem, nem tudnék dolgozni az állami iskolarendszerben. A rendszer korrupt volt, és csak harcoltak vagy akadékoskodtak volna velem egész idő alatt. Ez gyilkos rendszer. Nem arra szolgált, hogy a gyerekeket oktassák. Rájöttem, hogy erősebb nálam. Ott kellett hagynom az egészet.”

Más interjúalanyok a következő négy kategóriába csoportosítható előítéletes megnyilvánulásokkal találkoztak: a nem kisebbségi tanárok előítélete a színes bőrű gyerekekkel szemben;

a fehér többségű iskola gyerekeinek és/vagy a szüleiknek az előítéletei az interjúalanyokkal szemben; a tanárok előítéletei az interjúalanyokkal szemben; végül az egyetemi tanterv előítéletei, a professzorok vagy csoporttársak előítélete az interjúalanyokkal és kultúrájukkal szemben. Egyikük sem említette, hogy mind a négyféle előítélettel találkozott, de legalább egyfélével mindenki.

Az előbbiekben a gyerekekkel kapcsolatos előítéletek különböző példáit idéztük. Egy másik fekete tanár arról panaszkodott, hogy tanúja volt, amikor egy fehér tanár hangosan így szidott az előtérben két atabaszk indián gyereket: „vad indiánok”.

Négy tanár arról számolt be, hogy fehér gyerekek és/vagy szüleik megkérdőjelezték a tekintélyét. Egy alsóbb gimnáziumban tanító őslakos tanár elmondta, hogy az első tanítási évében néhány fehér gyerek gúnyosan megkérdezte tőle: „Magát ki szerződtette?” Egy fekete és két őslakos tanár elmondta, hogy a fehér szülők sokkal fontosabbnak tartották, hogy velük találkozzanak a fogadóórákon, mint fehér kollégáikkal. Gyakrabban látogatták az ő óráikat (még akkor is, ha gyerekeiket nem is tanították!), és több kifogást is emeltek tanítási módszereik ellen.

Öt tanár egy vagy több alkalommal érezte, hogy fehér kollégáik diszkriminálják. Ez a sztereotípiáktól (egy fekete tanár arról panaszkodott, hogy gyakorlóideje alatt a vezetőtanára megkérdezte tőle, vajon a családja jól él-e) a szeparálódásig terjedt (egy őslakos tanár elmondta, hogy egy nagy, fehér többségű iskolában hetekig kerülgette a kollégáit anélkül, hogy egyiket is megismerte volna).

Talán a legmegrendítőbb történet egy fiatal őslakos asszonytól származik, aki első éve tanított. Ő volt az egyetlen őslakos tanár egy olyan iskolában, ahol egy fekete nő volt az igazgató. Elmondta, hogy néhány fehér kollégája haragudott rá, mert úgy hitték, az afroamerikai igazgató kivételez vele.

„Nehéz az egyetlen őslakosnak lenni itt. Kezdetben asszisztensként dolgoztam, mielőtt megkaptam volna a diplomámat, és mindenki nagyon kedves volt hozzám. Most a tantestület jó része haragszik rám. Szerintem azért, mert egy őslakost szerződtettek erre az állásra – szívesebben láttak volna fehér tanárt a helyemen.

Nem is nagyon vették komolyan a diplomámat. Két tanár munka után odajött hozzám, hogy megmondják, nem végeztem el a munkám. Azt mondták, mivel én vagyok az igazgató kedvence, ezért nem fogják elmondani, mit csinálok rosszul. Az ilyen emberek félelmet keltenek bennem. Nagyon tehetetlennek éreztem magam.

Még azt is érzem, hogy néhány tanár csak azért pikkel egy gyerekre, mert az én tanítványom. Úgy érzem, kiközösítenek. Semmit sem beszélnek meg velem. Minden anyagomat egyedül szedem össze, kialakítom a saját stílusomat, hogy megmutassam, meg tudom csinálni.”

Végül hat tanár említette, hogy tapasztalta a negyedik típusú előítéletességet az egyetemi évei alatt. Ez a negatív hozzáállás, úgy tűnik, kétféleképpen nyilvánul meg az egyetemeken: egyenesen a hallgatónál szemben, és/vagy általánosságban a hallgató kulturális csoportjával szemben. A BENOKRAITIS- és FEAGIN-féle diszkriminációs rendszer szerint ezeket az előítéletes megnyilvánulásokat be lehet sorolni a „nyílt” (a legotrombább), „rejtett” (titkolt, rosszindu-

latú) és „burkolt” (érzékkelhető az egyenlőtlen bánásmód, de olyan mértékben beépült már, hogy úgy tűnik, mintha a bürokrácia része lenne) kategóriákba.⁷⁰

Két tanár nyílt diszkriminációról számolt be, amikor a professzoraik arra céloztak, hogy a tudásuk nem elég az egyetem elvégzéséhez. Az egyik fekete tanárnak például ezt mondták: „Maga nem alkalmas igazából erre a munkára. Csak azért lehet itt, mert valaki fizeti ezt magának.” Egy másik fekete tanár rejtett diszkriminációként említette, hogy az egyetemi tanulmányai során egy tanári csoport azért ült össze (az ő tudtával), hogy megtárgyalják, milyen módon zárhatnák őt ki a képzésből.

Az egyetemen fellépő előítéletesség leggyakoribb formája a burkolt diszkrimináció kategóriájába tartozik. Amikor az interjúalanyok arról számolnak be, hogy az ő szavaiknak, véleményüknek nem adnak hitelt, akkor az utóbbi diszkriminációs formáról van szó. Ebbe a kategóriába tartozik leginkább az őslakos interjúalanyoktól hallott panasz is, amit a mehrabi indiánok úgy fejeztek ki, hogy a professzoraik „távolságtartók”: amikor velük beszélnek, „hűvösebb” hangot használnak, nem veszik fel a szemkontaktust, és fizikailag is tartják a távolságot.⁷¹ Az erről beszámoló nevelők egyike hozzátette, hogy az ilyesfajta viselkedés „olyan érzést kelt bennem, mintha ott sem lennék”. Megint más elmondta, hogy úgy érzi, a professzora azt szeretné, „ha egyszerűen eltűnnék”.

Jó páran kritizálták tanáraikat, a hallgatókat és a tanmenetet, mert fenntartják a színes bőrűekkel szemben kialakult sztereotípiákat. Ezt a fajta diszkriminációt példázza, amit egy őslakos nő mesélt. Egy csoporttársa az órán azt mondta neki, hogy az őslakos gyerekektől senki sem várja, hogy megszólaljanak az osztályban, „mert ők nem *olyanok*, ők olyan csendesek”. Az ő szülőhelyén élő gyerekek, mondja, „nagyon is *hangosak*, és erre is tanítják őket”. Így folytatta:

„Haragszom az ehhez hasonló, őslakos gyerekekkel kapcsolatos sztereotípiákra. Emlékszem, az egyik olvasásórán kialakult egy beszélgetés. Az általánosítás abból indult ki, hogy azok az őslakos gyerekek, akik faluról kerültek oda, sokkal lassúbbak, mint a városi fehér gyerekek, és erre meg erre kell számítani. Tényleg, amikor mindenki tudja, hogy milyen fontosak a tanár elvárásai, kinyílik a bicska a zsebemben, ha valaki ilyet mond. Nagyon szűk látókörűek, sztereotip módon látják az őslakos gyerekeket. Nem úgy tekintenek rájuk, mint személyekre, hanem úgy mint őslakosokra. Azzal is folyton küszködöm kellett, hogy mielőtt megismertek volna az emberek, már egy csomó dolgot tudni vélnek rólam.”

Egy őslakos tanár ezt mondta: „amikor olvastam ezeket a tanulmányokat ‘az őslakos tanulók helyzetéről’, olyan érzésem volt, mintha olyan csoport tagja lennék, ahol mindenki csődöt mondott, csak én nem. Miért van ez így? Szerintem ez az egyik módja a domináns kultúra fenntartásának – nem észrevenni a másik csoport erejét.”

Több kutató megfigyelte, hogy nagyon sok olyan nem fehér tanár van, akinek tanári diplomája van, de nem tanít.⁷² Akik azon fáradoznak, hogy növeljék a színes bőrű tanárok számát, nem elég, ha még több kisebbségi diákot verbuválnak a tanárképzésre; tudniuk kell azt is, hogy miért hagyják el a pályát a tanárok. Ha ezek a jelentések a legkisebb mértékben is reprezentálják a nagyobb populációt, és ha a tanárképző iskolák színes bőrű diákokat akarnak felvenni, és *megtartani*, akkor meg kell találniuk a módját – a képzés alatt és azt követően –, hogy foglalkozzanak az említett diszkriminációs kérdésekkel.

Nem könnyű ezt a feladatot végrehajtani, részben azért, mert Amerikában manapság a faji diszkrimináció nem olyan nyílt és otrombán bigott, mint hajdanán. Az 1942 és 1983 között végzett vizsgálati adatok áttekintése során egy kutatócsoport kimutatta például, hogy nagyon megváltoztak a sztereotípiák. Megváltoztak a tekintetben, hogy mit gondolnak a fehérek a feketéről, és magukban a faji kérdések alapelveiben is: 1942-ben a megkérdezett fehéreknek csak negyvenkét százaléka gondolta úgy, hogy a feketék intelligenciája meg egyezik a fehérekével. 1956-ra ez az arány nyolcvan százalékra emelkedett, és a vizsgálat végéig annyi is maradt.⁷³ 1942-ben a megkérdezett fehéreknek csak a negyvenkét százaléka vélte úgy, hogy a feketéknek „ugyanakkora esélyt kellene kapniuk a munkaerőpiacon, mint a fehéreknek”; 1972-ben már kilencvenhét százalékban így gondolták.⁷⁴

Azonban a kimondott nézetek megváltozása ellenére az újabb keletű tanulmányok rámutattak arra, hogy a fehér népesség cselekedetei más értékeken alapulnak. A kutatók úgy látták, hogy a fehérek színes bőrűekre adott reakciói inkább a diszkrimináció bűntudatát mutatják: kevesebb segítségnyújtás, nagyobb agresszió, barátság színlelése titkolt elutasítással, elkerülés, és az aktuális munka teljesítményének folyamatos ellenőrzése.⁷⁵ Továbbá, a fehérek nemigen vannak tudatában a „modern előítéletnek”, még akkor sem, ha ők maguk is gyakorolják. PETTIGREW és MARTIN a fekete szakemberek ellen irányuló előítélet modern válfajait tárgyalják.

Továbbmenve: ez a kérdés láthatóan nem csak egyike az előítéletes elvárásoknak és értékeléseknek. Néhány kutató kimutatta, hogy az előítéletek maguk is *okozhatják* az áldozatok alacsonyabb teljesítményét, feltehetően az elfojtott indulatoknak, az elidegenedésnek, az alacsony önbecsülésnek, és egyéb mentális és fizikai stressz tüneteinek köszönhetően.⁷⁶ Nem nehéz elképzelni, hogy a csökkent teljesítmény még erősebb sztereotípiákhoz és előítéletekhez vezet, fokozva ezáltal a kisebbséghez tartozó személy elidegenítettségét, frusztrációját. Egy olyan korban pedig, amelyben burjánzanak a minősítések és a szakvizsgák, nyilván csökken a vizsgateljesítményt is.

3. A megkérdezett tanárok szerint az ő osztálytermi munkájuk és fegyelmezési módszerük lényegesen eltér fehér kollégáikétól: munkájukat erősen befolyásolja saját tanulói tapasztalatuk, befolyásolják maguk a tanítványok, és jobban támaszkodnak közösségük kultúrájára.

Egy továbbképzőcsoportban végzett informális vizsgálatban tizenötből tizennégy fehér tanár külső tényezőket jelölt meg, mint amelyek a jelenlegi tanítási stílusukat leginkább befolyásolják: vagy egy szerepmódel (tipikusan egy gyerekkori tanár vagy egy vezetőtanár a gyakorlótanítás idejéből), vagy egy működő oktatócsoport (mint például egy íráspjekt) formájában. Ez egybevág egyéb adatokkal, amelyek azt sugallják, hogy a többségi tanárok főként olyan módszertani szempontok szerint tanítanak, amelyeket a tanárképzésük során tanultak vagy tanárkollégájuknál láttak.⁷⁷

Ebben élesen különböznek a megkérdezett színes bőrű tanároktól. Egy kivétellel mindenki saját, belső forrásából merít tanítás közben: abból, amit maga tapasztalt tanulókorában, vagy saját alkotó- és ítéletképességére. Abban az esetben, ha külső forrást nevezett meg, az tipikusan olyan ember volt a tanárközösségből, aki nem formálisan képzett képviselője a kultúrájának. Arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja leginkább a tanítási stílusát, a tanárok válaszaiban ilyen gondolatok tükröződtek:

„Megpróbáltam visszaemlékezni arra, hogy én hogyan tanultam. Úgy tanítok, ahogy én tanultam, nem pedig úgy, ahogy engem tanítottak.”

„Saját elképzeléseim szerint alakítottam a tanítási módszereimet – ez fontos volt ahhoz, hogy a fekete emberek helyzetén javítani lehessen.”

„Tudtam, hogyan kell tanítani az őslakos gyerekeket, mert ugyanazokon a frusztrációkon mentem én is keresztül, mint ők.”

„Felidéztem az emlékképeimet arról, ahogyan engem tanítottak – és aztán az ellenkezőjét csináltam.”

„Saját tanulóéveim emlékei befolyásoltak leginkább.”

„Saját önmeghatározásom – az ellenőrző és az alkalmazkodóképességem és az, hogy érdekessé tudom varázsolni a dolgokat.”

„Ismertem a saját kultúrámat, ez segített a tanításban. Időt fordítottam a saját közösségemre, különösen az anyámra – ő pedig eszembe juttatta, hogy mit tanultam.”

„Az anyám. Arra gondolok, hogyan nevelte föl a gyerekeit, és én is megpróbálok úgy bánni a gyerekekkel. Ő volt a legnagyobb hatással az életemre, bár soha nem járt főiskolára.”

Az egyetlen, akinek a hozzászólásai nem illettek az általános képbe, egy fekete tanár volt, aki az általános iskolától a felsőoktatásig mindenhol csak feketék között tanult. Úgy beszélt a fekete tanárainról mint példaképekről:

„Tőlük tanultam meg tanítani; néha szükségem van arra, hogy láss egy mestert munka közben. Úgy tanítom a természettudományt, ahogy engem tanítottak.”

Az utóbbi férfi kivételével a megkérdezettek közül senki sem hivatkozott külső példaképre. Ennek az lehet az oka, hogy érezhetően lényeges különbség lehetett abban, hogy mit véltek jó tanításnak. A megkérdezett tanárok szerint általában rossz tanítási módszerekkel találkoztak saját tanulóéveik, gyakorló tanári éveik és diplomás tanári munkájuk során. Az ő szemükben ezekkel ellentétben:

„A jó tanár számára fontos, hogy a diákjai tanulnak-e. Minden gyerek számára kihívást nyújtanak, a gyengébb képességűek számára is, és segítik őket abban, hogy megfeleljenek a kihívásnak. A jó tanár idejét nem köti gúzsba a tanmenet, és nem megy tovább az anyaggal addig, amíg az összes gyerek meg nem érti. A jó tanárt nem kötik a tankönyvek és egyéb oktatási eszközök, hanem a tananyagot összeköti a „valódi élettel”. A jó tanár diákjait önálló gondolkodásra készíteti, hogy képesek legyenek döntéseik meghozatalára. A jó tanár kommunikál a gyerekekkel, megfigyeli és megismeri diákjait, diákjainak kulturális hátterét.”

A fekete és az őslakos tanárok ehhez hasonlóan gondolkodnak. Érdekes, hogy bár a feltett kérdés semmilyen formában nem tartalmazott rasszokkal kapcsolatos fogalmakat, amikor arról kérdeztük őket, hogy miben különbözik az ő tanítási módszerük kollégáik módszereitől,

majdnem minden válaszoló a fehér tanárok módszereivel állította szembe a jó tanításról alkotott elképzeléseit (talán azért, mert a megkérdezett tanárok fehér többségű iskolákban tanítottak). A tanárok gyakran szemléltették az általuk említett különbségeket a tanuló-éveikből vett személyes példákkal. Egy fekete tanár, aki tizenegy éve igazgató, és négy éve természettudományt tanít alsóbb gimnazistáknak:

„A fehér tanárok könyvekből követik a tanmenetet, és nem alakítják az élethez. A jövőt készítik elő – mire lesz a tanítványoknak szükségük a főiskolán. De sok gyerek nem megy főiskolára. Mire jó akkor ez nekik?”

„Szerintem mindenkinek kell kihívást nyújtani. Keményen dolgozunk, de ez nem unalmas. Ha más tanárok kapnak egy olyan gyereket, aki egy kicsit lassúbb, csak hagyják, hadd üljön ott. Én egyetlen gyereket sem hagyok vegetálni az osztályomban.” (egy tizenkét éve tanító fekete tanár)

„A középiskolában csak egyetlen őslakos tanárom volt, aki amerikai történelmet tanított. Arra készítetett minket, hogy gondolkozzunk. Hagyta, hogy beszéljünk. Azt szokta mondani: „Ha nem beszéltek, ki fog helyettetek beszélni; ha nem gondolkodtok, ki fog helyettetek gondolkodni?” Meglepődtem, amikor azt mondta, gondolkodnunk kell. Egyetlen más tanár sem mondott ilyet.” (egy őslakos tanárnő, aki diplomaszerezés után úgy döntött, hogy nem fog tanítani)

„Mivel a könyvek számomra idegenek voltak, úgy gondoltam, hogy a kölykök számára is idegenek. Másképp tanítottam, mint a fehér tanárok. Sok Alaszkát vittem bele. A könyvek tartalmát tanítottam, de mindig a jelenbe ültettem – megmutattam a kölyköknek, hogy amiről olvastunk, kapcsolatban van velem és velük... Néhány fehér tanár nagyon helyes volt; csak épp, mindig a könyvek, könyvek, könyvek.” (egy 1985-ben diplomázott őslakos tanár, aki két évig tanított)

„Mondhatom, hogy engem tényleg másodosztályú oktatásban részesítettek az alsóbb középiskolában, illetve a gimnáziumban. A tanáraink zöme fehér volt. Vállon veregettek, és azt mondták, ügyesek vagyunk. Ez volt a hozzáállásuk. Nem követeltek tőlünk semmit. Lemondtak rólunk. Egyszer kaptunk egy fekete tanárnőt, aki tényleg szigorú volt – de szerettem, mert törődött velünk. Még meg is merte buktatni az embereket. Nehéz feladatokat oltatott meg velünk, és komolyan el kellett gondolkodnunk azon, amit csináltunk. A többiek azt gondolták, nem fontos nekünk a tanulás, mert úgysem lesz belőlünk soha semmi, tehát nem volt értelme sokat izgatniuk magukat a mi oktatásunkkal kapcsolatban.” (egy fekete asszony, aki a diploma megszerzése után úgy döntött, hogy nem fog tanítani)

„A gyerekekkel meg kell értetned, hogy mit miért tanítasz. Meg kell mutatnod, hogy mi hasznuk származik majd belőle. Engem azért kezdett érdekelni a matematika, mert a nagyapám ács volt. Megmutatta, hogyan kell kiszámolni a dolgokat az építkezéshez. Én megmutatom a gyerekeknek, hogy bármit is tanítok nekik, az életben hasznuk lesz belőle. A fehér tanárok a könyvekből tanítanak, de szerintem sokkal többet jelent kevés dolgot igazán megismerni, mint sokat nem megtanulni.” (egy nyugdíjas, fekete matematikatanár)

„A tantestület többi tagja úgy érezte, a legfontosabb dolog, hogy elérjen a tankönyv végére. Mi (a kérdezett és fekete kollégája) nem igyekeztünk befejezni a tankönyvet. A munkacsoport-vezető azt mondta, hogy a könyv alapján a félév végéig x oldalt kell megtanítanunk. Megkérdeztük, hogy miért kéne továbbmennünk, amíg nem dolgoztuk fel teljesen a fejezetet, és nem érti mindenki az alapfogalmakat? Azt akarta, hogy továbbmenjünk. Szerinte nem megfelelően tanítottunk. Én szeretek kihívást nyújtani a gyerekeknek. Néha belekezdés egy témába, és a kölykök beindulnak. Szerintem hagyni kell őket, hogy maguk fedezzék fel a tárgyhoz tartozó világot. Egy hétig csak ezzel foglalkoznánk, megkérdezném őket, hogy milyen irányba induljunk el, mit csináljunk. Az én termé-

szettudomány-tanárom (fekete) mindig kérdezett minket. Az ő osztályában muszáj volt gondolkodni. Mindig kérdezett. Nem adott semmit készen, gondolkodnod kellett, méghozzá kreatívan. Én is így tanítok.” (egy fekete tanár, aki kétévi tanítás után elhagyta a pályát)

„Ha valaki nem érti, amit tanítok neki, megpróbálom megérteni, ki ő.” (egy őslakos tanár, aki két éve tanít)

„A filozófiám az, ha nekem unalmas valami, a kölyköknek is az. Megpróbálom szórakoztatóvá tenni az anyagot, de valóságossá, olyanná, aminek köze van az életükhöz. Ebbe illesztem a készségfejlesztést. A kisebbséghez tartozó tanárok inkább valóságos anyaggal dolgoznak, a fehérek felszínesebbek, könyvorientáltak. A kisebbségi tanárok elvárják a kölyköktől, hogy saját maguk döntsenek; a fehér tanárok megmondják, hogy mit csináljanak. A kisebbségi tanár ezt mondja: „Te mit gondolsz, mit kéne tenned?” A gyerekeknek kell a döntést meghozniuk.” (egy fekete általános iskolai igazgató, aki hét éve tanít)

„Az én általános iskolai fekete tanárainkkal úgy kellett beszélnem, mintha egy baptista templomban lennék. Beszélkedni kellett a lelkészhez. Létre kellett jönnie egy párbeszédnek. Ha nem érzed jól magad a tanítványaid körében, akkor ez nem jöhet létre. Az én oktatóim /egy fekete főiskolán/ tudták, hogy mit tudok, mert beszéltek velem. Ők ismerték a tanítványaikat. Valóban, ez az egyetlen lehetséges módja a tanításnak... A tanítás a mesemondáshoz hasonló: meg kell ismerned a gyerekeket, hogy tudd, hogyan meséld a mesét. Nem mondhatod el csak egyféleképpen. Csak akkor mondhatod végig, ha minden jó irányban halad. Ha látod az arcukon, hogy valami nincs rendben, változtatnod kell rajta.” (egy fekete tanár, aki jelenleg egy központi hivatalban dolgozik)

„Ismerned kell a gyerekeket. Ők megtanítják, hogyan kell őket tanítani. Jöjjenek bárhonnan, bármilyen kultúrából, ha igazán odafigyelsz rájuk, megtanítanak tanítani.” (egy fekete tanár, aki hét éve tanít)

„Ők (az iskola fehér tanárai) várnak valami programra, amely fehér lovon érkezik, és megmenti őket. Én a gyerekekre koncentrálok, arra gondolok, hogy mit nem tudtam az ő korukban, és azt tanítom nekik. (egy középkorú őslakos tanár, aki két éve tanít egy faluban)

„Azt gondolom, hogy a tanmenet nem szentírás. Én gyerekeket tanítok, nem könyveket. A tanárok végigfutnak a könyveken, akár tudják a kölykök, akár nem, és a végén találkozom olyan kisebbségi gyerekekkel, aki nem tud olvasni... Én használom a tanmenetet, de tovább is lépek. A tartalmat a gyerekek valóságos életéhez igazítom.” (egy kezdő őslakos tanár, soknemzetiségű városi környezetben)

„Magas elvárásaid legyenek. Ha a gyerekeket kihívás éri, meg fogják tenni, amit akarsz. Mondd meg nekik, hogy sikerülhet A-kat kapniuk, aztán mondd meg nekik, hogyan. Dolgozni fognak, és segíts nekik, hogy eljussanak a célba.” (egy őslakos tanár, aki három évet tanított egy faluban, aztán a kétnyelvű oktatásért felelős hivatalban helyezkedett el)

E nagyon következetes pedagógiai téziseken túl, az őslakos tanárok azt is megfigyelték, hogy a domináns kultúra tanárai egészen másképpen fegyelmeznek. Elmondták, hogy összetűzésbe kerültek a hivatallal, mert tanítványaiktól nem követelték meg eléggé az engedelmességet. A tanárok szerint durva dolog, és nem is szükséges kiabálni a gyerekekkel, vagy más kényszerítő eszközt használni a viselkedésük szabályozásához. Ők inkább szeretik kinyitni a szelepeket, hogy kiengedjék a gőzt, és megengedik, hogy a diákok ne értsenek egyet a fennálló szabályokkal. Amikor szükség van a viselkedés megváltoztatására, azt inkább

a kötődés, mint a tekintély hatására tegyék. „A mieink nem viselkednek így” – gyakran ez a ki nem mondott üzenet.

Látva, hogy a tanárok úgy gondolják, a saját elképzeléseik nagymértékben különböznek attól, amit általában gondolnak a tanításról, nem meglepő módon az derül ki, hogy számukra a tanárképzés csak valami olyasmi, amin „túl kell lenni”, nem pedig olyan hely, ahol tanulni lehet. Ha arról beszéltek, hogy mit tanultak egyáltalán, általában a tantárgyi szakterületet említették, vagy gyakorlatibb, a szakma felszíneesebb aspektusait: óratervek készítését, dolgozatíratást, a szakszorgot, a többség értékeinek megismerését, azt, hogy „hogyan kell tanárkodni” – és egy tanár szavaival élve: a „baromságokat”. A tanárképzésbe való valódi bevonódás hiányát csak súlyosbította a következő, általános tényező.

4. A megkérdezett tanárok képzésük során gyakran elszigeteltnek érezték magukat oktatóiktól és hallgatótársaiktól.

Az oktatók és a hallgatók között fennálló kommunikációs nehézségek miatt sok színes bőrű egyetemista úgy érzi, hogy fehér tanáraival nem képes beszélni. Az őslakos tanárok különösen nehezítettnek érezték a kommunikációt tanáraikkal és diáktársaikkal. Négyen ki is maradtak a főiskoláról (bár később visszatértek), részben azért, mert annyira magányosnak érezték magukat a kollégiumban és az osztálytermekben.

„Iszonyúan magányossá válhatsz, ha senki sem tud, vagy nem akar beszélni hozzád. Sok őslakos hallgató hazamenekül, és soha többé nem tér vissza. Mások drogozni vagy inni kezdenek, hogy kitöltsék valamivel az űrt. Sokan nem teszik, de aki végig akarja csinálni, annak muszáj társakat találnia.”

Az interjúalanyok közül hatan ezt a társat színes bőrű professzorukban találták meg, és több példa van arra, hogy csak ők jelentették az egyetlen motivációt számukra, hogy az iskolában maradjanak. E tanárok tudtak a diákokkal emberi és felelős kapcsolatot kialakítani a közös közegben, és így példaképeiké is válhattak.

„A főiskolán volt egy őslakos tanárom, és csak nála tudtam lazítani, kicsit elengedni magam. Én és a kollégám, egy őslakos Kianából, csak ültünk ott és mondogattuk: „Micsoda megkönnyebbülés idejönni erre az órára, ahol nem rémisztget minket az a sok minden – azok a fölényeskedő, tudálékos szavak. Itt végre igazából beszélhetünk a tanárral, a saját nyelvünkön, és olyasmin dolgozhatunk, amit élvezünk.”

Egy tanárnő részt vett egy szakosított, faluközpontú tanárképzésen, ahol arra fektették a hangsúlyt, hogy a falut egyféle tudásforrásnak tekintsék, és a professzorok egyéni konzultációs kapcsolatban álltak tanítványaikkal. Arról számolt be, hogy a fehér tanároknak (férfi tanárok) köszönheti elsősorban, hogy be tudta fejezni a programot.

„Ezek a tanárok egyszerűen bosszantóak voltak. Mintha mindig tudták volna, hogy mikor vagyok a feladás határán, és akkor megjelentek az ajtómban. Rengeteg időt töltöttem velem. Arra kezdtem gondolni, hogy ha ők ennyire biztosak abban, hogy meg tudom csinálni, akkor meg is tudom. Tényleg törődtek velem. Igazán, miattuk fejeztem be – mintha nekik tartoztam volna az egészel.”

Világos, hogy a megkérdezettek nehézségei bonyolultabbak voltak a kulturális háttér, osztály és egyéni különbségek miatt, de ha foglalkozni szeretnénk a problémával, hitelt kell adnunk annak, hogyan *látják* ők a problémákat.

Mit várhatunk a tanárképző programoktól ezzel kapcsolatban? Először is itt vannak a színes bőrűek egyetemi jelenlétével kapcsolatos tanári válaszok (vagyis az elkülönülés és az elidegenedés érzésének csökkentése, a komfortérzés növelése, és annak a biztosítása, hogy találjanak szövetségest és/vagy példaképet), és akkor teszünk jót, ha az egyetemi karokat igyekszünk színesebbé tenni. A vegyes egyetemi karok tagjai pedig szintén segíthetik egymást abban, hogy kerüljék a szándéktalan megalázásokat és sértéseket, és megértsék a különböző diákok igényeit; senkitől sem lehet elvárni, hogy minden bonyolult kultúrát megértsen az adott kultúra tagjainak segítségével nélkül.

Addig is, amíg az oktatási intézményeknek sikerül ezt a nyilvánvalóan nehezen elérhető célt elérniük – egy etnikai szempontból reprezentatív egyetemi kar létrehozását –, a nem kisebbségi karok is alkalmasak lehetnek az elkülönülés csökkentésére, mint ahogy ez ki is derül az egyik interjúból. Egy őslakos falusi asszony komoly segítséget kapott fehér férfi oktatóitól, akik egyéni odafigyeléssel bátorították őt. Ez azt jelenti, hogy olyan speciális mentori intézményekre lenne szükség az egyetemi tanárok és a színes bőrű diákok között, amilyenek már más területeken bizonyítottan jól működnek.⁷⁸ Az izoláció csökkentésének másik módja a diákok csapatokká, csoportokká szervezése és azok támogatása lenne. Az ilyen megoldás talán szintén elősegítené a „bélyeg”⁷⁹ vagy a „szóló”⁸⁰ szerep negatív utóhatásainak a csökkentését, amely szerep akkor jön létre, amikor egy egyént egy alacsonyabb státusú csoport képviselőjének tekintenek, és ez gyakran azzal társul, hogy a többségi kultúra tagjai hozzá nem értőnek tartják.

De ezen a területen nagyobb gondok is akadnak. Nemcsak a színes bőrű embereket, hanem mindannyiunkat érintő problémák vannak a tanárképzésben, és általában a társadalomban. Hogyan tudjuk úgy átalakítani az oktatási rendszert, hogy a színes bőrű diákok – egyébként pedig minden diák – annak aktív szereplői legyenek? Mi a legjobb módja, hogy a „főárambeli” diákjainkat felkészítsük arra a többrétegű, tagolt társadalomra, amelyben érettségizni fognak? Hogyan tudjuk tanítani „kisebbségi” gyerekeinket, akik talán hamarosan a többséget fogják alkotni az állami iskolákban? Hogyan tudjuk csökkenteni a „modern előítéletet”, amely áthatja társadalmunkat, elidegeníti és ellehetetleníti népességünk nagy hányadát? Hiszek abban, hogy ha újra végiggondoljuk a tanárképzés szerkezetét, már meg is tettük az e kérdések megválaszolásához vezető út első lépését.

Az idézett interjúk tanulságai nem csak a tanárok oktatásában játszhatnak fontos szerepet, hanem a színes bőrű *gyerekek* oktatásában is. A megkérdezett tanárok saját tanulási tapasztalataik és kulturális közegük alapos ismeretére támaszkodva olyan tanítási modellt fejlesztettek ki, amely megfelel a gyerekek kulturális hátterének. Ennek ellenére – és az interjúk is ezt támasztják alá – ezt a tapasztalatot vagy tudást általában nem emelik be a tanárképzésbe, de még saját kultúrájukból származó más tanárokkal sem tanulmányozzák. Röviden: mi a saját pedagógiai gyakorlatunk révén kizárjuk a tudás egy nagyszerű forrását a nevelési gyakorlatból.

Mi lenne az eredménye annak, ha az oktatás átszervezésével nem csak megtúrnák, hogy a tanulók magukkal hozzák elsődleges tudásukat, tapasztalataikat és saját történeteiket, hanem éppenséggel bátorítanák őket erre? Ez az ötlet nem új keletű: JOHN DEWEY már 1904-ben felhívta erre a figyelmet. Egy cikkében, amely a tanárképzés elvi és gyakorlati összefüggéseit

taglalta, azt állította, hogy „a legnagyobb kincs, amivel egy tanuló rendelkezhet – nagyobb bárminél, amit élete során megszerezhet – a saját közvetlen és személyes tapasztalata”.⁸¹

DEWEY azt javasolja, bátorítsuk a diákokat, hogy minél több személyes tapasztalattal gazdagítsák az órákat, hogy legyen mire építeni a tantárgyi anyagot. Ellenkező esetben – figyelemztet – megakadályozzuk, hogy a tanárok kifejlesszék és használják saját, független intellektusukat, és „intellektuális alárendeltségükből” nem szabadulnak ki. DEWEY arra is felhívja a figyelmet, hogy ha elmulasztjuk azt a lehetőséget, hogy a diákok átgondolják múltbeli tapasztalataikat az elméleti konstrukciók fényében, annak az lesz az eredménye, hogy gondolkodás nélkül majmolják mások gyakorlatát, ahelyett, hogy interaktív folyamatként tekintenének a tanításra – a tanárok pedig bármelyik pedagógiai kiadó vadonatúj, primőr varázsigéinek első számú célközönségévé válnak.

Ismerősek ezek a gondolatok, az interjúalanyok hasonlóan látták kollégáik megrögzöttségét. Egyikük úgy vélte, hogy könyv- és tanmenetfüggők, sőt, „arra várnak, hogy valamilyen program majd fehér lovon belovagol, és megmenti őket”. Érdemes megjegyezni, hogy a legtöbb professzor, aki a tanárképzésben részt vesz, egyetért a színes bőrű tanárokkal a tekintetben, hogy milyen a jó tanítás, a megkérdezett tanárok saját tanárképzési tapasztalatai mégsem olyanok, mintha ezekre az elvekre alapozva lettek volna felépítve. Inkább úgy látták, hogy a tanárképzésben dolgozók nagyon is hasonlítanak az iskolai pedagógusokhoz: míg az osztályokban tanító tanárok könyv- és tanmenetfüggők, a tanárok oktatói „sohasem voltak a helyszíneken”, csak fűjják, „amit a könyvekből tanultak”, és „olvasmányaik alapján, kizárólag a más fehér emberek által leírt kutatásoknak hisznek”. Amennyiben ezek a tanárok jól ítélték meg a helyzetet, akkor DEWEY intéseit kétszeresen is komolyan kellene venni. Nem egyszerűen nem engedjük, hogy a diákok kritikus gondolkodásukat – amelyre aztán tanári feladatokat lehet építeni – magukkal hozzák, hanem mi magunk, a tanárok képzői is lehetünk a céljainkkal ellentétes viselkedés modelljei.

Valószínű, hogy ha a kurzusokat, a hallgatók meglévő tapasztalataira építenénk, ez minden leendő tanár javára válna. Néhány tanár talán segítségre szorul majd abban, hogy a tanárszerepbe beépítse a reflexiót és a kritikai gondolkodást, és hogy bátorságot gyűjtsön ahhoz, hogy elszakadjon a könyvektől, a tanmenettől és a szakértőktől, és a saját „független eszére” támaszkodjon. Más – elsősorban a színes bőrű – tanároknak pedig, akik bőséges gyakorlattal rendelkeznek abban, hogy kritikus intellektusukkal dolgozzanak,⁸² arra van szükségük, hogy szavukat és tapasztalataikat komolyan vegyék.

A „történetek megosztása” az egyéni készségek fejlesztésén és a jó érzésen felül többet is nyújt. Nem elegendő, ha a gyerekeknek csak saját múltjukkal van kapcsolatuk anélkül, hogy mindazt egy multikulturális lencsén keresztül is megvizsgálhatnák. Ha kimarad ez a kritikai vizsgálat, beszűkíthetjük a diákok látókörét, és csökkenthetjük azt a képességüket, hogy megértsék a diverzitás lényegét – tehát alapvetően fontos a kapcsolatok felülvizsgálása, a tanárok felvilágosult hozzáállása a színes bőrű diákok narratív kultúrájához, mint ahogyan az is, hogy felkérjék őket eltérő világlátásuk fő szempontjainak bemutatására, eltérő tanulási stílusukra, társadalmi szerveződésükre, nyelvükre és így tovább.

Ezt úgy lehetne elérni, hogy multikulturális csoportokba szerveződve hospitálnak, beszélgetnek a szülőkkel, vagy más tevékenységeken keresztül gyűjtenek adatokat, amelyek segítségével hatékony munkastratégiákat tudnak kidolgozni az eltérő gyerekcsoportok számára. A hallgatókat bátorítani kellene, hogy a feladat megoldása érdekében forduljanak tanácsért

a szakértőhöz, ahhoz a társukhoz vagy társaikhoz aki/akik ugyanabból a kulturális csoportból származik/származnak, mint a megfigyelt diákok.⁸³

Ennek a szervezeti felépítésnek többféle haszna lehetne. A professzor által felvetett oktatási kérdést a csoportnak kell megoldania, de amikor egy csoportban egy színes bőrű hallgatónak fontos informáló szerep jut, a csoport az ő közreműködésétől függ. Ez segíthet eloszlatni a hallgatók (és a kar) körében kialakult nézeteket a kisebbségek hozzá nem értéséről. Továbbá, ha a csoporttagok között beindul az informális kommunikáció, talán nyilvánvalóvá válik közös érdekünk, és az osztályokon kívülre is kiterjedhetne az etnikumok közötti párbeszéd.⁸⁴ A színes bőrű hallgatók saját tapasztalataikat az osztályban nem csak elfogadhatónak és értékesnek érzik majd, hanem a több kommunikációs lehetőség által csökkenhet a magányérzetük az egyetemen, fehér csoporttársaik és tanáraik között.

Másrészről a fehér hallgatók bátorítást kaphatnak, hogy pedagógiai kérdésekben ne csak a könyvekre és a tanmenetre támaszkodjanak, hanem maguk is megpróbáljanak megoldást keresni. Értékes benyomásokat nyerhetnek a színes bőrű emberekről, módszereket kaphatnak az eltérő gyerekek oktatásához, és különböző kommunikációs mintákat, beszédstílusokat tanulhatnak az erről folytatott tárgyalások során. Olyan leckék ezek, amelyek egész jövőendő pályájukat segíthetik. Ráadásul minden hallgató kész modellel rendelkezne leendő osztálya szervezéséhez. Több kutató bizonyította már, hogy ez a struktúra fokozza a diákok aktivitását, és növeli sikereiket a fiatalabb tanulók multikulturális osztályaiban.⁸⁵

Végezetül: amennyiben úgy alakítjuk az egyetemi csoportot, hogy minden diák történetét meghallgassák, és minden véleményt értékeljenek, akkor talán csapást mérhetnénk az amerikai társadalom állandó rákfénéjére, a faji előítéletre és diszkriminációra – akár „modern”, akár más módon. Ha a fehér hallgatók és velük az egész tanári kar megtanul odafigyelni a színes bőrű emberekre, s megtanulja tisztelni őket, talán az újfajta nyitottságot és elfogadást életük más területére – de legfőképp jövőendő pedagógusi pályájukra – is magukkal viszik majd. Az idézett interjúk csak az első lépések ahhoz, hogy meghalljuk az oktatás területén létező sokféleség hangjait.

3. rész

Nézzük a jövőt: sokféleségre hangolódva

A könyv első két részében a színes bőrű gyerekek oktatásával kapcsolatos gondolataimat írtam le, amelyek itthoni és külföldi tapasztalataim nyomán születtek. Annak érdekében, hogy a szegény és a színes bőrű gyermekeket is minőségi oktatásban tudjuk részesíteni, azt a javaslatot tettem, hogy legyünk készek azoktól is tanulni, akikkel kapcsolatban előzőleg nem sok megértést tanúsítottunk. Vajon mi módon tudjuk elültetni felvilágosult gondolatainkat az oktatás területén? Ezt a célt csak egy hosszú út végén lehet elérni; a következő rész írásai csak az első lépések ezen az úton.

Az első esszé: A kultúrák találkozásakor fellépő zavarok a tanárok értékelésében kritikai írás a jelenlegi oktatási reform által bevezetett, néhány új tanárértékelési modellről, valamint néhány alternatív megoldást is kínál. A korábbi tanárértékelési modelleket, elsősorban a többválasztásos teszteket használókat azért bírálták, mert nem fogják át mindazt, amit a tanárok az osztályban tehetnek. Az esszé egyik változata eredetileg a Stanford Teacher Assessment Project (TAP) munkatársai számára készült 1987-ben. A TAP egy nagyobb kezdeményezéssé nőtte ki magát, létrejött a National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).** Az NBPTS szándéka az volt, hogy az orvosokhoz és ügyvédekhez hasonlóan a tanárokat is minősítse egy tanárokból álló országos testület. A TAP munkatársait bízták meg egy új, teljesítmény alapú pedagógusértékelési rendszer prototípusának kidolgozásával. Ők pedig olyan tudósokat kértek fel a projekt addigi munkájának véleményezésére, akik addig is elkötelezetten dolgoztak a kulturális különbségek kiegyenlítése és a méltányosság érdekében.*

*Különösen sok gondot okozott, hogy a projekt kidolgozását átjárta egy elképzelés, miszerint a jó tanítás minden kontextusban és kultúrkörben egyforma. Azért is aggódtam, hogy az „egy helyes út” filozófiája veszélyeztetheti a színes bőrű, vagy bármilyen kisebbségi tanárok esélyeit, mert a bizottság nem ismeri azt a munkát, amely a nem középosztálybeli fehérek által benépesített iskolákban folyik. A TAP-projektet érintő kritikák éppen olyan érvényesek más, új értékelési tervezetekre is, például az Educational Testing Service*** tervezetére vagy a jelenleg tervezés alatt álló NBPTS modelljére. A különféle kultúrákat képviselő diákokat és tanárokat igazságtalanul ítélik meg, és hátrányos helyzetbe hozzák, ha a többségben lévők tervezik meg a kisebbségben lévőket felmérő vizsgálatokat, teszteket.*

*Utóbb kifejtettem e csoporttal kapcsolatos nézeteimet egy 1988-ban rendezett konferencián, amelyet az Amerikai Pedagógiai Kutató Egyesület rendezett.**** Nem sokkal ezután SHARON NELSON-BARBER, egy afroamerikai–óslakos származású kolléga, aki a TAP munkatársa*

* Stanford Tanárértékelő Projekt.

** Szakszerű Oktatási Normák Országos Bizottsága.

*** Oktatási Teszt Szolgálat.

**** American Educational Research Association.

volt, de hozzám hasonlóan gondolkodott a projektről – vállalkozott arra, hogy közösen megírjunk egy újabb dolgozatot erről a témáról. Az a változat, amely ebben a kötetben megjelenik, az eddigiek újabb kombinációja.

A második esszé, A művelt diskurzus tanításának politikája, olyan problémákról szól, amelyekkel a jó értelemben vett liberális, esetenként radikális fehér, angol szakos tanárkollégáimmal végzett közös munkánk során találkoztam. Sok tanár azért vonakodik „standard angolt” tanítani a nyelvészeti szempontból eltérő nyelvet használóknak, mert úgy érzi, azzal lebecsülné a gyerekek által beszélt nyelvet. Ezek a tanárok hajlamosak azt hinni, hogy a diákok otthonról hozott nyelvének és a vele járó érzelmi töltéseknek olyan hatásuk van, hogy a „standard angolt” még a tanítás ellenére sem képesek elsajátítani.

Ez az írás azt az aggodalmamat tolmácsolja, mely szerint ez a pedagógiai viszonyulás hátrányos helyzetbe hozza a jogfosztott diákokat, majd alternatív megoldási javaslatokat tesz arra, hogyan gondolkodjunk a problémáról. A dolgozat első változata a Theory into Practice* különkiadásaként jelent meg, egy olyan számban, amely az írással-olvasással kapcsolatban elkötelezetten hirdeti a hozzáférhetőséget és a méltányosságot.⁸⁶ Az itt bemutatott változat eredetileg a Freedom's Plow című könyvben jelent meg, amelyet JAMES FRASER és THERESA PERRY szerkesztett.⁸⁷

E rész utolsó esszéje, az Oktatás egy multikulturális társadalomban: jövőnk legnagyobb kihívása címmel a Howard Egyetemen 1991-ben tartott CHARLES H. THOMSON-előadás némileg átdolgozott változata. Azért választottam befejezésül ezt a munkát, mert jól összegzi az általam fontosnak vélt változtatásokat, amelyek a szegény és a színes bőrű gyerekek oktatásához szükségesek lennének. Ha valóban szeretnénk eredményeket elérni, akkor fel kell ismernünk, és helyére kell tennünk a társadalmunkban az iskolák és a közösségek között fennálló hatalmi különbségeket, a szülők és a tanárok közöttieket, a szegények és a tehetősek közöttieket, a fehérek és a színes bőrű emberek közöttieket. Továbbá, azt is meg kell értenünk, hogy világlátásunk csak egy a sok közül, és mások másképpen látják a dolgokat.

Amíg ezt a könyvet írtam, egy alabamai kisváros (lakosainak kétharmada fehér, harmada fekete) nagyon sokszor szerepelt a hírekben. A középiskola fehér igazgatója nemzeti felzúdulást keltett, mert azzal fenyegetett, hogy lefújja az iskola bálját, nehogy a színes bőrű diákok a fehérekkel randevúzzanak, és állítólag azt is mondta egy vegyes házasságból született diáknak, hogy az ő születése „tévedés” volt. A feketék bojkottálták az iskolát, tüntettek, felvonultak, országszerte követelték az igazgató elbocsátását. Hat hónappal az állítólagos megjegyzések után az iskolát egy gyújtogató felgyújtotta. A város megrémült.

Engem nem az igazgató viselkedése döbbsített meg leginkább – mindig is voltak és lesznek ebben az országban olyanok, akiket rasszista szenvedélyek fűtenek –, hanem a helybeli fehér és fekete lakosok eltérő reakciói. Egy a tüzzel és a hozzá vezető előzményekkel foglalkozó újságcikk szerint⁸⁸ a fehérek nem tudták elhinni, hogy városuk egy ilyen vita középpontja lehet. A megszólaltatott fehérek az igazgatóban csak egy kedves, korrekt embert láttak, aki huszonhat éve igazgatta az iskolát, aki segített fehér és fekete diáknak egyaránt. A helyi feketék egészen másképp látták az igazgatót. Egyikük szárazon csak ennyit jegyzett meg arra, hogy sok fekete gyereken segített: „Igen, kisegítette őket az iskolából.” A cikk azzal folytatódik, hogy az igazgatót „a fehérek körében köztisztviselőként

* Elméletből a gyakorlatig.

álló, bölcs embernek tartják, aki megköveteli a fegyelmet. A feketék közül sokan mégis láthatóan gyűlölik, akik azt mondják, neheztelnek rá a büntetések miatt”.

A város közössége az iskolai incidensen túlpillantva is végletesen kettévált. A fehér közösség szerint a városban nem volt rasszizmus által keltett feszültség, egy ismert üzlet-ember, aki korábban ebben a középiskolában tanított, így véli: „Lát itt maga valamilyen problémát? Ebben a városban rendben mennek a dolgok!” Ugyanakkor a helyi feketék azt állították, hogy a látszólagos nyugalom csak annak köszönhető, hogy a fekete közösségnek sem hatalma, sem hangja nincs. Egy fekete miniszter szavaival: „Ha hat hónappal ezelőtt besétáltál volna ebbe a városba, mintha 1950-be érkeztél volna. Láthatóan minden rendben van, amíg a fekete emberek a helyükön maradnak.” Két embercsoport úgy él itt egymás mellett, hogy mosolyognak és üdvözlik egymást minden reggel és este, bár az őket körülvevő valóságról homlokegyenest mást gondolnak – az egyik csoport sohasem számol a másik csoport tehetetlenségérzésével és dühével.

Erről a hatalmi kérdésről és másságról szól ez a könyv is. Feketéik, fehérek, indiánok, spanyol ajkúak vagy ázsiaiak, meg kell találnunk az utat a két kérdés megoldásához. Amikor tanítás közben átlépjük a rasszok, osztályok vagy nemek közti határokat – vagyis amikor egyszerűen csak tanítunk – fel kell ismernünk, és le kell győznünk a hatalmi különbségeket, a sztereotípiákat, és azokat az egyéb akadályokat, amelyek meggátolják, hogy észrevegyük egymást. Ezeknek az erőfeszítéseknek kell vezetniük tanárképzési, tantervfejlesztési és minden egyéb oktatási törekvésünket. Amíg nem tudjuk a világot mások szemével nézni, a világ összes oktatási reformja fölösleges.

Kultúrák találkozásakor fellépő zavarok a tanárok értékelésében

Az az egyik legnehezebb feladatunk, hogy ha közölni szeretnénk valamit egy másik emberrel, sikerüljön az egyéni különbségek ellenére úgy tolmácsolni, hogy az üzenet pontosan megegyezzen a szándékunkkal. Még nehezebb ezt elérni, ha különböző társadalmi, nemi, rasszbeli vagy osztálybeli szinteken keresztül, illetve bármilyen egyenlőtlen hatalmi helyzetben szeretnénk kommunikálni.

A tanárok értékelése kiváló terep arra, hogy megvizsgáljuk a hatékony kommunikáció akadályait. A tanárok nemcsak azért felelősek, hogy a különböző gyerekekkel és szüleikkel egyformán hatékonyan tudjanak kommunikálni, de a tanárok maguk is nagyon különböznek egymástól, és ha az értékelésüket nem azonos társadalmi csoportból érkezők végzik, az eredmények komoly félreértésekhez vezethetnek. Ha a szándékot félreértik, a cselekvéseket is félre lehet érteni. Amint ezt JAY FEATHERSTONE történész megfogalmazta: „Ha az emberek a cselekedeteidet egészen másképp értelmezik, akkor előbb-utóbb másként is fogsz cselekedni.”⁸⁹

Az utóbbi években nagy figyelmet szentelnek a tanár értékelésének, minősítésének. A megváltozott tanításfelfogás kapcsán modernizálják a vizsgálati módszereket is, az eddig bejáratott tesztek és széles körben alkalmazott megfigyelési technikákat most kutatócsoportok, állami engedélyező ügynökségek, tanárképző programok és maguk a tesztek kidolgozói is alapos vizsgálat alá vetik. A kutatócsoportok a tanárok értékelésével kapcsolatos növekvő társadalmi elégedetlenségre keresik a választ. Ezek közé sorolhatók: a Holmes Csoport; az újonnan létrejött Teacher Assessment Project (TAP)*, amely korábban a Stanford Egyetemhez tartozott; és legújabbán az Educational Testing Service**, amely bejelentette, hogy a hagyományos National Teachers Examination*** helyett kidolgoz egy teljesítmény alapú rendszert.

Ezek az erőfeszítések az NBPTS, a *Szakyszerű Oktatási Normák Országos Bizottsága* által meghirdetett céloknak megfelelően arra hivatottak, hogy megteremtsék a tanárok értékelésének a valósághoz közelebb álló módjainak technikai és elvi alapját. A pedagógusok felkészültségére vonatkozó követelmények rendszerének kialakítása áll a bizottság munkájának középpontjában. Ez magában foglalná a tanításhoz szükséges tudás és gondolkodás jellemzői mellett annak a leírását is, hogyan jelenjen meg a gyakorlatban a tudás és gondolkodás.⁹⁰ Ez az új kísérlet ígéretesnek tűnik, mert figyelembe veszi, hogy a tanároknak mit kellene számításba venniük a gyerekek szempontjából, amikor az osztályt tanítják, minimalizálni szeretné az előítéletes megnyilvánulásokat, és maximálisan segítené a más kultúrájú tanárokat, ami a jelenlegi tesztekéről nem mondható el.

Nagyon hihetőnek tűnik, hogy ha megkísérelünk kifejleszteni egy méltányos, kulturálisan érzékeny eszközt, amellyel a tanári munkát szeretnénk értékelni, akkor az eddig bevett módszerekhez képest – a National Teachers' Exam****, amelynek „töltsd ki a hiányzó részt” tesztje nagyon hasonlít a SAT (felvételi) vagy bármelyik más standardizált teszthez – mindenképpen jobbat hozunk létre. Azonban lehet, hogy nem ez a helyzet. Azok, akik alaposak és tisztess-

* Tanári Értékelő Projekt.

** Oktatási Teszt Szolgálat.

*** Országos Tanárvizsgálat.

**** Országos Tanári Vizsga.

ségesen gondolkodnak, már régóta tudják, hogy a hagyományos National Teachers' Exam mind etnikai, mind kulturális szempontból diszkriminatív, nagymértékben kiszorítja a színes bőrűeket a tanári pályáról. Ha kifejlesztenek egy új értékelési formát, amely szándéka szerint érzékeny a kulturális különbségekre, akkor az általános elvárás szerint valóban érzékeny is. Azonban, ha a gyakorlatban ez az értékelés az előző „érzékeny” felméréshez hasonlóan kizárja a többségin kívül eső kultúrák csoportjait, akkor a közvélemény azt a következtetést vonja majd le, hogy nincs minden rendben a színes bőrű tanárokkal – annak dacára, hogy ezek az új felmérések épp az ő érdekeiket szolgálják, mert figyelembe veszik a kulturális különbségeket.

Ennélfogva, a „legkörmönfontabb” felmérés is rosszabb helyzetet teremthet, mint a mostani, és még több negatív sztereotípiát gerjeszthet a színes bőrűek ellen, akiken pedig segíteni szeretett volna. A fentiek miatt támadt aggodalmamban állítottam össze az itt következő anyagot, hogy megvitathassák, akik új vizsgálati módszerek kidolgozásán fáradoznak.

Annak érdekében, hogy a kultúrák által befolyásolt tanítási stílusok fogalmát megvilágítsam, egy kiterjesztett *metaforával* szeretnék élni. Az oktatási politika reformerei előszeretettel fordulnak a jogi, üzleti és egészségügyi területekhez, hogy azok alapján modellezzék a tanárok képzését és értékelését. Miután megpróbáltam az említett ágazatok közös pontjait megtalálni, rájöttem, hogy a tanítás igazán egyik szakterülettel sem rokonítható. Minél inkább mérlegettem, annál kevesebb hasonlóságot találtam, keresésem végén a pedagógusokhoz legközelebb állónak a lelkészi hivatást találtam. Talán különös megállapításnak tűnik, de vegyük csak figyelembe: a tanárokon kívül csak a lekipásztorokra jellemző, hogy az „ügyfelük” egy csoport. Továbbá nem csak el kell mondaniuk a mondanivalójukat, hanem meg is kell arról győzniük az ügyfeleiket, hogy amit nekik tanítanak, az megváltoztassa az életüket. A tanítás és az igehirdetés is kétféle összetevőből áll, tartalomról és motivációból, értékekből és technikából. A legérdekesebb ebben a hasonlatban az, hogy segíthet azon kulturális faktorok azonosításában, amelyek annyira fájoan hiányoznak a jelenlegi tanári értékelési gyakorlatokból.

A prédikációk sokféle stílusúak lehetnek. Ha a pap azt szeretné, hogy meghallják az igét, akkor alkalmazkodnia kell ahhoz a kultúrkörhöz, amelyben hallgatják. Itt nincs mód a beszédstílusok mélyreható elemzésére, de néhány példa idekívánczozik. A déli fekete baptista stílus bonyolult kapcsolatban és összefüggésben áll bizonyos „paralingvisztikai” jellegzetességekkel. A ritmus, az intonáció, a gesztusok, az érzelmek, a humor, a metaforák használata, a személynek szóló közvetett üzenetek és a fekete hallgatóság részvétele a templomokban a kommunikáció alapja, és alig különbözik a feketék világi kommunikációs stílusától.⁹¹

Egyszer alkalmam volt egy fehér, anglikán lelkész szertartásán részt venni a Harvard Square-en. A fekete, baptista szöveggörnyezethez kötött előadásmóddal ellentétben az anglikán előadásmód mondattanilag volt kötött: a tartalom pusztán a szavakban jelent meg, a kontextusban – a gesztusokban, a ritmusban – nem. A ceremóniának inkább logikai szerkezete volt, nem támaszkodott érzelmekre vagy metaforákra. A humor kivételesen és nem szabályszerűen jelent meg, és az üzenetek mindig az egész gyülekezetnek szóltak, sohasem egyes személyeknek. Ez az előadásmód teljesen megfelelt a cambridge-i és a massachusettsi középosztálybeli, klasszikus kultúrájú közösségeknek.⁹² Tétélezzük fel, hogy országosan értékeljük és minősítjük a lelkészeket. Milyen kérdéseket tehetünk fel nekik? Jó megoldásnak tűnik, ha először a tárgybeli tudásukat vizsgáljuk meg; ez esetben talán a Szentírás ismeretét. Elképzelhető azonban, hogy valaki jártas a Szentírásban, de hiányzik az a képessége, hogy kommunikálja ezt a tudását a közösség felé, tehát nem lesz sikeres prédikátor, és így a gyű-

lekezeti tagok hétköznapi életére sem lesz hatással. Tehát elmondhatjuk, hogy a tárgyi tudás szükséges, de nem elégséges.

Ha megkísérlünk a tárgyi tudás mögé nézni, mit kezdhünk a szentbeszédet meghatározó kulturális stílusok túltengésével? Megpróbálhatjuk a különböző gyülekezetek prédikátorait ugyanolyan koncepció szerint értékelni? Vagy jobban tesszük, ha a lelkipásztori munka értékelésekor azt kérdezzük meg, hogy a különböző kulturális közösségek és a hallgatóság szerint mi számít jónak?

A tanárok munkájának értékelése hasonló a papok értékeléséhez. Míg sok komoly pedagógus és pedagógiai kutató egyetért abban, hogy a tanulók a kultúrájuk által befolyásolt tanulási szokásaikban, kommunikációs és beszédstílusukban különböznek egymástól, addig sokkal kevesebb szó esik arról, hogy magukat a tanárokat is befolyásolják a kulturális különbségek. Ez azt jelenti, hogy a másként tanító tanárok világnézete eltér azokétól, akik őket minősíteni akarják, ezáltal félreértések adódhatnak a szakértelmet, minőséget és a szándékot illetően is.

A különböző tanárok értékelése több szempontból is nehézségekbe ütközik. Két kategóriát állíthatunk fel: az egyik a *tanítási gyakorlat* félreértelmezése, a másik, amikor erről a *gyakorlatról beszélnek*.

✱

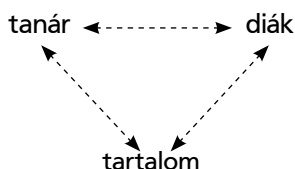
A jó tanításnak nem ugyanazok az ismérvei a különböző közösségekben. Ahogyan a jó prédikáció is egészen más a Harvard Square-iek felfogása szerint, mint a georgiaiak szerint, úgy a jó tanítás sem egyezik meg a különböző kultúrák felfogása szerint. A *többséghez tartozók* úgy látják, hogy a tanítás a tanár tudatosságával és a tudás közvetítésének képességével kezdődik. LEE SHULMAN találó megfogalmazása szerint: „...a tanári munka szükségszerűen akkor kezdődik, amikor a tanár megérti a tanítandó anyagot és a tanítás módját.”⁹³ Ugyanakkor a színes bőrű közösségek tanáraival folytatott interjúkból és a körükben szerzett tapasztalataimból azt tanultam, hogy ezek az emberek úgy gondolják, hogy a tanítási munka kezdete a tanár és diákjai között létrejött kapcsolat.

1989-ben készítettek egy interjút JAIME ESCALANTE-tal, egy elismert tanárral, aki azért lett népszerű, mert nagy sikereket ért el szegény, spanyol ajkú gyerekek körében Los Angeles keleti részében (ezt a *Stand and Deliver* c. filmben feldolgozták). Bár nagy tudású matematikus volt, mégis azt állította, hogy nem egyszerűen ennek köszönheti a sikereit. „Valójában ez nemcsak a matematikatudásról szól... Igazából abban vagyok jó, hogy motiválom a gyerekeket, hogy tanuljanak, *ganast* – késztetést – adok nekik, s elhítem, hogy képesek tanulni.”⁹⁴

Mindkét perspektíva három elemet tartalmaz – tanár, diák, tartalom –, de mindegyikben különböző a három elem kapcsolata. A SHULMAN-féle modellt talán így lehetne ábrázolni:

tanár ◀-----▶ tartalom ◀-----▶ diák

ahol a tartalom jelenti a kapcsolatot a tanár és a diák között. A tanár kölcsönhatásban van a tartalommal azért, hogy a diákok is kölcsönhatásba kerüljenek a tartalommal. A másik modellt talán így lehetne leírni:



ahol a legerősebb kapcsolat a tanár és diák között van, a tartalom pedig a köztük lévő kapcsolatnak csak egy aspektusa.

Felmérések szerint a színes bőrű gyerekek nagyobb mértékben értékelik egy környezet társadalmi szempontjait, mint a „főáramhoz” tartozó gyerekek, és általában fontosabbak nekik az érzelmek, az elfogadás és a szorosabb kapcsolatok. Azt is kimutatták, hogy a hátrányos helyzetű, afroamerikai gyerekek motivációja jobban függ a kötődési igényeiktől, mint a teljesítmény iránti igénytől.⁹⁵ BARBARA SHADE állítása szerint az afroamerikai tanulók környezetéhez való viszonya határozza meg, hogy milyen erőfeszítéseket tesznek az iskolai feladatok megoldásáért.⁹⁶ Az Alaszka Egyetemen végzett kutatássorozat arra kereste a választ, hogy melyek azok a kommunikációs formák, amelyek megfelelnek az őslakos gyerekeknek. Azt állapították meg, hogy az alaszakai őslakos gyerekek azt a tanárt ítélik meg a legpozitívabban, aki szerintük „emberi”. Ezeknek a gyerekeknek fontos az az érzés, hogy egy valódi ember áll az oktatói szerep mögött.

Előfordulhat, hogy egy tanár a színes bőrű gyerekeket az igényeikhez alkalmazkodó módon, sikeresen tanítja, de ezek a teljesítmények járnak a tanár értékelése szerint negatív következményekkel. Világos, hogy minden tanárnak el kell köteleznie magát mind a diákok, mind a tantárgy irányában; a kérdés az, hogy mit tartunk fontosabbnak. Ha a tanárokat minősítő vizsgálatokban a hangsúly a tárgyi tudáson és a tananyagon van, akkor azokat a tanárokat, akik a diákokkal való kapcsolatot helyezik a középpontba, rosszul fogják megítélni.

A Stanford Egyetem által tervezett gyakorlatban, amelyben a valós osztálytermi környezetben használható tanárértékelési módszert igyekeztek kifejleszteni, szintén felbukkant az osztályban végzett tanítási munka félreértelmezése. Az értékelt tanároknak egy szokványos órát kellett tartaniuk egy olyan tanulócsoportnak, akiket kimondottan erre az alkalomra „ültettek össze”. A tanárok többsége az ország más tájairól érkezett, előtte sohasem találkozott ezekkel a diákokkal. Egy afroamerikai tanár azért kapott gyenge jegyeket, mert az óra szétszórtnak és következtetlennak tűnt. A jó tanítás érzékeny és alternatív olvasatában azonban világos volt, hogy ez a tanár szükségesnek látta, hogy az anyag megtanítása előtt kapcsolatot teremtsen a diákokkal. Azért tűnt szakszerűtlennek, mert bizonytalankodott, hogy inkább a tanulókkal alakítsa-e ki kapcsolatot – megismerje őket, és megismertesse magát –, vagy inkább az anyagot tanítsa.

A személyes kapcsolatok ilyenfajta szerepe kulturális jellegű, amennyiben az érzelmi kapcsolat kialakítását a pedagógus feladatának tekintik. A főáram pedagógiai gondolkodásában a tanár gyakran a tudás és kötelesség szenvtelen birtokosaként jelenik meg. Az érzelemre mint a racionális tudomány és az objektivitás hátráltatójára is lehet tekinteni.⁹⁷ Ráadásul, ha fenntartjuk azt a hiedelmet, hogy az érzelmek szükségszerűen az „önuralom elvesztéséhez” sodorják az embert, valószínűleg olyan szakmai módszerek fognak elterjedni, amelyek kiiktatják a tanár érzelmeit az osztályból. Például az olyan „irányítási rendszerek”, mint az

„asszertív fegyvelmezés”, a „viselkedésváloztatás” vagy a „logikai következmények”, célként megfogalmazott jelzők, gátolják a tanárok érzelmi megnyilvánulását.⁹⁸

A mi kultúrkörünk úgy tekint az őszinte érzelmek kinyilvánítására és a személyes jelenlétre mint a tanítás lényegére. Egy őslakos alaszka végzős hallgató beszámolt idevágó személyes élményéről, amely közte és egy neves egyetem professzora között zajlott. Nehézségei voltak az órákon, mert sokszor nem értette a professzor mondanivalóját, és olyan távolinak érezte magát tőle, hogy nem mert neki kérdéseket föltenni. Végül kétségbeesetten tört ki belőle: „Ez állítólag egy kommunikációs óra, és én az egészről egy árva szót sem értek!” A professzor, hasonlóan indulatosan, látható csalódottsággal reagált: „Én meg azt nem értem, mi a fenét nem ért ezen!” A hallgató számára ez a kifakadás megkönnyebbülést jelentett – a professzor igazi ember lett, és nem érezte többé megközelíthetetlennek. Később kuncogva mesélte: „Végre *igazi* ember állt előttem, aki *őszinte* szavakat használ. Ezzel már lehet mit kezdeni!”

Egy friss tanulmány szerint, amely az afroamerikai közösségen belüli jó tanítás fogalmát járja körül:

„A (fekete) diákok gazdag érzelmekkel veszik körül tanáraikat, amelyekkel kifejezik elvárásaikat, de elégedetlenségüket is. A nyers, mérges, esetleg agresszív viselkedések addig elfogadott kommunikációs eszközök, amíg ezek az érzelmek őszinték. Ha az érzelmi kifejezések túlságosan körmönfontak, akkor a gyerekek félreérthetik a tanár szándékát, és elbizonytalanodhatnak. Ha a válaszokban nincs kellő érzelmi töltés, úgy érzik, hogy nem törődnek velük. A legelfogadhatatlanabb azonban a válasz hiánya. A tanulók választ várnak, s a hiányát úgy értelmezik, hogy leírták őket. A gyerekek szemszögéből nézve a nem válaszoló tanárok, nemcsak a felügyelet hiányát, de a törődés hiányát is képviselik.”⁹⁹

Ennek a felfogásnak a következményei világosan látszanak azokban az értékelési helyzetekben, amikor az erős érzelmeket nyilvánító afroamerikai tanárokat gyakran túl tekintélyelvűnek, „erőszakosnak” és durvának érzékelik. Nem meglepő módon ezek a tanárok általában gyenge minősítéseket kapnak. Pedig sok afroamerikai közösségben elvárják, hogy a tanár azáltal mutassa ki a törődését, hogy kézben tartja az osztályt; érzékelteti a személyes hatalmát; tartalmas kapcsolatot létesít a diákjaival; kimutatja az érzelmeit, hogy a gyerekek tiszteljék; kifejezi, hogy hisz minden gyerek tanulási képességében; kialakítja a követelményrendszert. Minden gyereket „hajtson”, hogy az a céljait elérje; és azáltal is figyel a diákokra, hogy felveszi az afroamerikai kommunikációs stílust.¹⁰⁰ Ha egy tanár nem ilyen, a közösség szemében nem hatékony, unalmas vagy nemtörődöm.

Lehet, hogy az afroamerikai és őslakos pedagógusok különböző módon nyilvánítják ki érzelmeiket, de az értékelési következmények ugyanazok. Azokban az iskolákban, ahol a diákok őslakosok, a tanárok és az adminisztratív dolgozók nagy része pedig angolszász, az őslakos tanárokat sokszor minősítik úgy, hogy „hiányzik náluk a szakmai attitűd”. A következő két példában az iskoláknak részletes házirendjük van, s mind a tanároktól, mind a diákoktól elvárják a betartását. Sajnos, ezek a gondosan kialakított tervek nem számoltak a helyi konfliktuskezelési szabályokkal, hogy hogyan lehet kivívni a tiszteletet, vagy hogyan lehet fegyvelmezni – mindezek sokszor kellemetlen helyzetekbe sodorják a tanulókat, és az őslakos tanárok némelyikével szembeni igazságtalan bánásmódhoz vezetnek.

Az első példában egy őslakos tanárnő közbelépett, amikor a folyosón két diákot látott verekedni. Mivel a diákok tudatában voltak tettük következményeinek, megkérdezték a tanárt,

hogy szándékozik-e jelenteni az esetet az igazgatónak, ahogyan azt az iskola fegyelmezési szabályzata előírja. A tanár ránézett a srácokra, megrázta a fejét, és ezt mondta: „Szégyelleném.” A fiúk annyira zavarba jöttek ettől a megjegyzéstől, hogy többé nem verekedtek egymással.

Ebben az esetben a tanár, ahelyett, hogy az iskola szenvtelen szabályzatával élt volna, a közte és a diákok között kialakult személyes kapcsolatot használta nevelési eszközként. Más szavakkal: a tanár ahelyett, hogy kihasználta volna az iskola által kínált hatalmi szerepét, inkább az érzelmi kötődésükön keresztül hatott a fiúkra. Az igazgató – tudta vagy sem a tanár reakciójának kulturális jelentőségét – elmarasztalta, mondván, hogy „komoly szakmai mulasztást követett el”, amikor nem az iskola szabályainak megfelelő módon járt el, s veszélyeztette az iskola rendjét. A tény, hogy a fiúk megváltoztak, úgy tűnt, senkit sem érdekelt. A második példában egy óslakos tanárnő, ahelyett, hogy egyszerűen felügyelt volna egy tanulóra, aki egy órán keresztül némán ült egy helyben, ahogyan a büntetése szólt, odament hozzá, és arról beszélt neki, hogy a dédapja, akit a tanárnő még nagyfőnökként ismert, micsoda óriási tetteket hajtott végre. Ecsetelte, hogy milyen csodálatos, nagy vezető volt, és mekkora erővel tudta az egész falut nagy tettekre mozgósítani. Egyetlen szóval sem említette a fiú rossz magaviseletét, de a közvetett üzenet lényege az volt, hogy egy ilyen nagy vezető dédunokájának is hasonló kiváló tulajdonságokkal kellene rendelkeznie. Az év folyamán elég volt a tanár egy pillantása vagy egy utalás a dédapára, és a gyerek letett mindenféle rosszalkodási szándékáról. Mint ahogy az előző példában, az igazgató itt is egészen másképp értékelte a helyzetet: amikor észrevette, hogy a fiú a büntetése közben mosolyog, elmarasztalta a tanárnőt, mert nem vette figyelembe a tanulóra kiszabott büntetést; beszélt vele, és elmulasztotta megfenyíteni.

A leírt példák olyan nehézségekről tanúskodnak, amelyek a különböző szemléletekből adódtak. Ezek az egyének nemzetiségi hovatartozásából származó értékkülönbségekben gyökereznek. Ha azok, akik az eseményeken jelen voltak, és mégsem tudták megfelelően értékelni a helyzetet, akkor mit lehet várni egy teljesítmény alapú, külső értékelőtől? Amint új vizsgálati módszerek után kezdünk kutatni, amelyek túlmutatnak egy papír-ceruza teszten, azonnal az említett dilemmával kerülünk szembe. Vagyis: elképzelhetetlen, hogy bármilyen igazságos és méltányos felmérést ki lehessen dolgozni anélkül, hogy ne tegyünk komoly erőfeszítéseket a különböző közösségek kulturális szempontjainak bennfoglalására.

Ha a jövőben az értékelések során elvárják a pedagógusoktól, hogy ne csak teljesítsenek, hanem indokolják is meg, hogy mit miért tettek, akkor semmi mást nem kellene jobban megérteni, mint a kultúrák, etnikumok és hatalmi különbségek közötti kommunikációhoz szervesen hozzátartozó nehézségeket. Milyen kérdéskörrel kell az értékelőknek szembenézniük, ha pontosan akarják értékelni a különböző tanárok stílusát és tevékenységét?

A kulturális csoportok nemcsak azt határozzák meg, hogy tagjaiknak milyen a világnézete, hanem azt is, hogyan beszélnek erről a világról. Mivel minden kulturális közösség kifejleszti a saját kommunikációs stílusát, az eltérő etnikumú emberek közötti beszélgetésekben nagyon sok félreérthető összetevő létezik. Ilyen például annak az eldöntése, hogy ki mikor beszél a beszélgetés során, a metaforák és a közvetett beszéd használata, a beszélgetés megszervezése, és jellemzőek még ezeknél is „finomabb” dolgok, mint a beszéd ritmusa, hangneme. A pontos értelmezéshez vagy azonos kommunikációs, illetve azonos etnikumú háttérrel kell rendelkezniünk, vagy olyan – a másik csoporttal kapcsolatos – kommunikációs tapasztalattal, amely lehetővé teszi számunkra az alternatív stílus megértését. Egy olyan értékelési helyzet-

ben, ahol a vizsgáztató és a vizsgázó tanár között fennáll a hatalmi alárendeltség, a kommunikációs stílus jelentősen befolyásolhatja az értékelt tanár sikerességét.

Előremutatónak tűnne, ha összeállítanának egy kérdéssort, amely a tanár instrukciós tevékenységéről, illetve az azzal kapcsolatos háttértudásról kérdezne. Azonban ezt a megtévesztően egyszerű feltevést hamar összezavarhatják az egyéni és csoportos kommunikációs különbségek. Például a középosztálybeli művelt emberek szeretik azt feltételezni, hogy hivatalos környezetben a hallgatóság nagyon kevés ismerettel rendelkezik, ezért minden odatartható információt világosan el kell mondaniuk, hogy üzenetüket megértessék.¹⁰¹ Más kultúrákban és társadalmi rétegekben a kommunikációs ideák szerint szükségtelen, hogy a beszélő olyan információkat közöljön, amelyeket feltehetően a hallgatóság is ismer, nemigen tartják értéknek, ha valaki csak a saját kedvére fitogtatja a tudását.¹⁰² Nyilvánvaló dolgokról, vagy „arról beszélni, amit mindenki tud”, nem számít nagy teljesítménynek; az illetet „fölöslegesnek” tekintik, sőt a hallgatóság megsértésének vélhetik, és hiányolják belőle a kommunikációs célt is.¹⁰³

Egy kutatásban, amelyet egyetemi szintű beszédórára járó japán főiskolások között végeztek, hasonló nehézségekről számoltak be. ALICE YAN elmondta, hogy a japán diákoknak nehézséget okozott, hogy kövessék a tanár jó előadásra vonatkozó utasításait, mert azok nem feleltek meg a japán kultúra udvariassági szabályainak. A hallgatók túlságosan nyersnek érezték, hogy túlzottan határozott formában beszéljenek egy olyan információról, amelyet esetleg a hallgatóság már ismer is. YAN így összegezte az ő szempontjait:

„A hallgatók közül is jelezték néhányan, hogy fölöslegesnek tartották a bevezetést, mert 'mindenki tudja már, hogy miről fogsz beszélni', és úgyis végighallgatják. Azt is említették, hogy mivel mindenki tisztában volt a fő információval (ti. a kulturális háttérrel) nem akartak banális vagy túlságosan közvetlen dolgokról beszélni, mert az sértő lehet a hallgatóságra nézve.”¹⁰⁴

Ha ez egy értékelési helyzetben történik, az értékelt tanár egyértelműen erőfeszítést tesz, hogy ne beszéljen udvariatlanul a „nyilvánvalóról”, a vizsgáztató azonban félreértheti az egészet, azt gondolván, hogy a jelölt *nem tudja* a „nyilvánvalót”.

További félreértésre ad lehetőséget az, hogy egyik-másik kultúra elbeszélései szokatlanok a nyugati akadémikus kultúra számára, ezért úgy tűnnek, mintha céltalanul, ide-oda csapongának. Tetemes mennyiségű kutatás foglalkozott az afroamerikaiak közvetett információcseréjével, amely során metaforákkal célozgatnak a vélhetően közös élményekre. Ha a hallgatóság nem ismeri a mögöttes tartalmat, bizony nem lesz könnyű feladat számára a szöveg értelmezése.¹⁰⁵ Arra is számos példa van, hogy az őslakos amerikaiak egy eseményt több szálon futtatva adnak tovább, ezáltal elvárják, hogy a *hallgató* a megfelelő háttérinformáció és a témához kapcsolódó mellékszálak birtokában felelősségteljesen és helyesen következtessen.¹⁰⁶ A nyugati hallgatók arra várnak, hogy a beszélő a „lényegre térjen”, így a beszélgetés gyakran csak összezavarja őket.

A különböző kultúrákban eltérő szabályok alakultak ki arra vonatkozóan, hogyan kaphat valaki szót, mennyi ideig lehet beszélni, és mennyi szünetet lehet tartani két fordulat között. Kutatók megállapították, hogy több esetben is ilyen jellegű akadályok gátolták az őslakos amerikai csoportok és angolszász amerikaiak közötti kommunikációt.¹⁰⁷ Az őslakos amerikaiak rendszerint elvárják a hosszú beszédet, és ha valaki szót kap, megszakítás nélkül végig kell őt hallgatni, míg el nem mondta minden mondanivalóját. A probléma részben abból szokott

adódni, hogy a másik csoportnak eltérő elképzelése van arról, hogy beszéd közben, illetve két beszélő megszólalása között milyen hosszú szünet a megfelelő.

RON és SUZANNE SCOLLON kutatásai szerint az atabaszk indiánok olyan hosszú szüneteket tartanak beszédük közben, hogy az angolok azt hiszik, már végére értek mondanivalójuknak.¹⁰⁸ Ezért aztán az atabaszk indiánok úgy érzik, az angolok nyersen félbeszakították őket anélkül, hogy meghallgatták volna gondolataikat. Az angolszász amerikaiak úgy hiszik, hogy az atabaszkok nem sok értelmeset mondanak, és úgy látják, nem képesek befejezni egy gondolatot. Könnyű elképzelni, mit jelenthet egy ilyen kölcsönös félreértés értékelési helyzetben. Ha az értékelők nem rendelkeznek kellő ismerettel a különböző kultúrák szokásairól – a beszéd tagoltságáról, időtartamáról – akkor szándékuk ellenére indokolatlanul rosszul fogják minősíteni az eltérő hagyománnyal bíró tanárt.

Az értékelés során használt adatgyűjtési módszerek között vannak olyanok, amelyek indokolatlanul hátrányos helyzetbe hozzák a vizsgáztatóktól különböző kultúrkörből származó jelölteket. Az egyik ilyen módszer neve ez lehetne: „Miért ne kérdezzünk A-t, ha B-re vagyunk kíváncsiak?” Felháborítóan igazságtalan egy értékelő kérdést feltenni azzal a hátsó szándékkal, hogy a válaszból valami egészen más érdekel minket. Jobb értékelést kaphat az a jelölt, aki ugyanabból a kultúrkörből való, mint az értékelő, és hozzá hasonlóan bőbeszédű. Nem azért, mintha többet tudna, hanem azért, mert könnyebben tud „a sorok között olvasni”, és bőbeszédűségükből fakadóan nagyobb valószínűséggel fog a rejtett kérdésre is válaszolni. Például a Stanford Teacher Assessment Project* a „Szokványos tanítási óra” egyik tipikus értékelési módszerében a tanárnak egy történelemórát kellett tartania. Az óra után több kérdésre kellett válaszolnia. Milyen érzései vannak az osztály munkájával kapcsolatban? Meg kellett-e jelentősen változtatnia vagy át kellett-e dolgoznia az óratervet? Mennyire értették meg a diákok a lényegét? Mit kellene terveznie a következő órára?¹⁰⁹ A válaszokat azonban az alábbi szempontok szerint értékelték: a jelölt „társít-e tanulási célokat a leírt órához, és indokolja-e, miért voltak a választott módszerek hatásosak?” „A történelmet a tanulók életéhez kötve tárgyalja”, és „beszámol tanítási módszere erősebb és gyengébb oldalairól”.¹¹⁰ Mivel a tanárokat nem tájékoztatják arról, hogy valójában mit mérnek föl, az eltérő kulturális háttérrel rendelkezőket valószínűleg igazságtalanul gyengébbnek értékelik. Néhány kultúrában a mondanivaló a hallgatótól függ. Az atabaszk közösségekben például elvárják, hogy a magasabb státusú (például egy értékelési helyzetben az értékelő) többet beszéljen. Az alacsonyabb státusú résztvevő szerepe az, hogy nézzen és figyeljen, ezáltal tanuljon. Az említett kommunikációs szerep végzetes lehet egy értékelési helyzetben, mivel az értékelő azt várja, hogy az értékelt tanár szabadon beszéljen a saját munkájáról.

Az akadémikus, középosztálybeli kultúrában kevésbé figyelnek a beszélő és a hallgató viszonyára, a beszéd tárgyának van elsődleges fontossága. Itt a beszélőktől elvárják, hogy a közlendőjüket lineárisan tagolják, kitérjenek a háttér-információkra, és a hallgatókat rávezessék a következtetésekre.¹¹¹ Az értékelők, akik ehhez a stílushoz vannak szokva, vélhetően azt gondolják majd, hogy a látszólag közvetett, erősen környezetfüggő vagy tartózkodó válaszok azt jelentik, hogy az értékelt tanárnak nincs válasza a kérdésre. Mivel pedig azt hiszik, hogy nem kapnak választ a feltett kérdésre, valószínűleg félbeszakítják a jelölt beszédét, így maguk akadályozzák meg, hogy szakértelmét bebizonyítsa.

További bonyodalmat jelenthet, hogy bizonyos kultúrákban nem illik *beszélni* a saját szakértelmünkről. Azok a tanárok, akik ilyen kultúrában nőttek fel, azt várják, hogy a szakértel-

* Stanford Egyetem Tanárértékelési Projekt.

müket a munkájuk után – a tanításuk alapján – ítélik meg. Az őslakos amerikaiak számára bizonyíték a feladat elvégzése, a nyugati civilizáció szerint valaki csak akkor rendelkezik szak-tudással, ha *elmondja*, mit végzett. Kultúrájukból adódóan bizonyos tanárok az interjú során tartózkodnak attól, hogy saját munkájukat dicsérjék – ebből a vizsgáztató arra következtet-het, hogy amit a jelölt nem tud *elmondani*, azt nem is *tudja elvégezni*.

Az értékelőknek azt is számításba kellene venniük, hogy egyes kultúrákból származó embe-rek sokkal jobb teljesítményt nyújtanak akkor, ha az értékelés „autentikus” helyzetben zajlik, és a beszélgetés célja, hogy az értékelő számára is új információval szolgáljon. Jelen voltam egy atabaszki indián tanárjelölt vizsgáján, ahol a professzorok és a csoporttársak játszották a másodikos tanulók szerepét, s úgy is viselkedtek, mintha igazi, hétköznapi osztály lettek volna. A tanárt láthatóan zavarta ez a művi helyzet, és hirtelen, magyarázat nélkül megváltoztatta az óra menetét, és saját közössége kultúrájáról kezdett beszélni. A kreált teszt kommunikáci-ós feladatát átalakította a valós helyzetnek megfelelően, és a csoporttársait, professzorait új információkkal látta el. Szerencsére én is tagja voltam a tanári karnak. Amikor észrevettem, mi történik, megakadályozhattam, hogy gyenge minősítést kapjon a hallgató. Egy hosszú megbeszélés után a csoport végül is egyetértett abban, hogy indokolatlanul igazságtalan egy olyan teljesítményt értékelni, amely olyan ki nem mondott normákból fakad, amelyek különböznek a tanári karnak – a hallgatók körében is természetesnek tartott – normáitól. A pusztá tény, hogy ilyen beszélgetések folyhatnak az oktatási intézményekben, azzal ke- csegtet, hogy a szegények vagy kisebbséghez tartozó emberek is hallathatják hangjukat.

Amikor azt állítom, hogy a különböző kultúrákban mások a kommunikációs normák, egyál- talán nem tartom fölöslegesnek megkérdezni a tanároktól, hogy mit és miért csinálnak az osztályban. A probléma nem abban rejlik, ha megkérjük a tanárokat, magyarázzák el a ta- nítási gyakorlatukat, hanem abban, hogy ki-ki *mást ért* magyarázat alatt. A konvencionális elvárások közti különbségek miatt egyes tanárok hátrányba kerülhetnek. A felállítandó új, szélesebb körű normákba az említett példában szereplő kritériumokat feltétlenül bele kell foglalni, ezáltal biztosíthatják a tanárképző oktatási intézmények, hogy minden hallgató egy- forma eséllyel értse a feladatot. Néhány hallgatónak az új formában is többletfeladatot je- lent majd a szaktudásának bizonyítása, de már a kezdetektől fogva tudniuk kell, hogy milyen kritériumok alapján bírálják el őket.

A fent idézett nehézségek kiküszöbölésének egyik módja, ha a jelölteknek valós helyzetben kell beszélniük. Ahelyett, hogy tanításukról beszélnének, az értékelőknek – akivel valószínű- leg közvetett módon fognak beszélni, mert nem szeretnék megsérteni a vizsgáztatót azzal, hogy köztudott dolgokról beszélnek, vagy mert kényelmetlen számukra művi helyzetekben beszélni –, inkább meg kellene figyelni a munkáját, miközben a tanárjelöltet tanáccsal látja el vagy a munkáját felügyeli. Ha a helyzet autentikus, a jelölt közvetlenebbé és kifejezőbbé válik, mert egy kezdő esetében nem feltételez előzetes tudást. Természetesen ehhez szük- séges, hogy az értékelők között minél többen legyenek olyanok, akik felismerik a válaszok kulturális vonatkozását, és nem keverik azt össze a szakmai alkalmatlansággal.

Bár az USA társadalmában a többség úgy véli, hogy az értékelés arra ösztönzi az embereket, hogy a lehető legjobb fényben tüntessék fel magukat, csoportról csoportra változnak azok a módszerek, amelyeket az emberek erősségeik bemutatására használnak. Egy olyan termé- szetesnek gondolt tevékenység, mint hogy valaki a saját rutinoságáról beszéljen, helytelen- nek és illetlennek számíthat egy olyan kultúrában, ahol erős ellenérzést vált ki a dicsekvés. Néhány ázsiai vagy őslakos amerikai kultúrában például pozitív értékelést csak mástól kap- hatsz, magadtól nem.¹¹²

Egy esetben segíteni próbáltam egy aleut asszonynak egy egyetemi jelentkezési lap kitöltésében. Annak ellenére, hogy művelt, tapasztalt, sokoldalú asszony volt, nem volt képes az érdemeiről írni (a sok vázlat és bátorítás ellenére sem) a beadványban. A sok unszolás után – kifejtettem, hogy ez mennyire fontos a jelentkezéshez – rémülten ezt mondta: „De akkor az őseim azt mondják: Senkinek sem kell dicsérnie téged!” Más szóval: az öndicséret a legnagyobb arroganciára vall. Annyira mélyen gyökereztek benne ezek az érzelmek, hogy egy másik tervet alkalmaztunk. Ő csak olyan témáról írt, amelyek nem okoztak nehézséget számára, köztük arról is, mennyire tiltja a törzsi kultúrája az exhibicionizmust. Írtam egy külön levelet, amelyben részletesen kitértem kiváló teljesítményeire.

Mivel gyakran előfordul, hogy a jelöltek vonakodnak önmaguk javára beszélni, ezért az értékelési helyzet olyan támogatók részvételét is megkívánhatja, akik eléggé ismerik a jelölt személyes munkáját, hogy értékelni tudják készségeiket és képességeiket.

A kultúráközi értékelés másik fő problémája az ország szociálpolitikai valóságában, a rasszok közti interakciókban van. A színes bőrűek elleni diszkrimináció számos formájával találkozottak a kutatók az interjúk alkalmával. Annak ellenére, hogy erre a problémára nehéz lesz megoldást találni, talán mégis lenne egy lehetőség; meg kellene engedni a jelölteknek, hogy szerepük legyen a saját értékelőjük kiválasztásában. Esetleg kaphatnának a bejegyzett értékelőről egy listát, amelyről legalább egyet választhatnának. És végül, figyelmet kellene szentelni a diszkriminációra és az előítéletre akkor is, amikor kiválasztják és kiképezik az értékelőket.

Bár ezúttal nem tudtam sem teljesen feltárni, sem megoldást kínálni a tanárokat minősítő értékelés kapcsán felmerülő összes problémára – amelyek a kulturális különbségek miatt merülnek föl –, hiszek abban, hogy a legjobb megoldások akkor születnek majd meg, ha elismerjük, hogy léteznek másfajta világszemléletek. Abban, hogy bármilyen cél eléréséhez lehetnek alternatív eszközök, mint ahogy alternatív célok maguk is létezhetnek. Mindannyian saját kultúránk lencséjén keresztül értelmezzük a különböző viselkedéseket, információkat és helyzeteket; ezek a lencsék akarunktól függetlenek, nem is tudatosak, mintha nézeteink „magától értetődőek lennének”. Ha meg akarunk tanulni kilépni saját kultúránk kötelékéből, hogy a másét is megérthessük, kívülről kell néznünk és vizsgálnunk saját élményeinket, elemezni és különböző szempontok szerint összehasonlítani kultúránkat. Tudatosan és szándékosan láthatóvá kell tenni saját kultúránk lencséjét. Ha eléggé elkötelezetten próbáljuk mások szemével látni a világot, már meg is tettük az első alapvető lépést. A tanárképzés és tanári értékelés reformja felé vezető minden lépés alapvető céljának kell lennie, hogy bevonódjunk abba a nehéz munkába, hogy úgy lássuk a világot, ahogyan mások látják.

Az írott nyelv és a művelt beszéd oktatáspolitikája

Sok olyan érzékeny és jó írás-olvasás tanárral találkoztam már, akik bizonyos értelemben erőtlenné és bénultakká váltak a munkájukat keresztező kérdések miatt. Noha az lenne a feladatuk, hogy az írás-olvasást a művelt diskurzus stílusában tanítsák a diákjaiknak, szerintük kétséges, hogy a szegény és színes bőrű diákokkal is lehet ezt a feladatot teljesíteni. Továbbá, erősen vitatják azt az „ügynökszerepet”, hogy zsarnoki módon a kívül rekedtekre is a „főáram” diskurzus stílusát kényszerítsék rá. Talán nem rasszista és kirekesztő jellegű az a követelmény, hogy ezek a gyerekek tegyék félre az otthonról hozott nyelvüket, és vegyék fel azokét, akik idegenek számukra, és társalogjanak egy olyan nyelven, amely gyakran elnyomatásuk eszköze. A következőkben szeretném elúzni a gyengeség és bénultság érzetét, és olyan módszereket és tevékenységeket javasolok, amelyek nemcsak felszabadítják a tanárokat abban, hogy azt taníthassák, amihez értenek, de olyan módszerrel tehessék ezt, amely átförmálja és következőképpen felszabadítja a diákokat is.

DISKURZUS, OLVASÁS ÉS GEE

Ezt a cikket akkor kezdtem el írni, amikor a pedagógusok által felvetett dilemmákat latolgattam. Akkor gondoltam tovább, amikor egy kollégám egy sor cikket küldött nekem véleményezésre. A cikk szerzője egy olvasásszakértő, JAMES PAUL GEE (Olvasás, diskurzus és nyelvészet: bevezetés*, illetve Mi az írni-olvasni tudás**), és vezető cikkek voltak a *Journal of Education*¹¹³, olyan számában, amelyben csak GEE munkái voltak. A dolgozatok eszembe juttatták az említett pedagógusok nagyon sok gondolatát. Egy kollégám, aki érdeklődik a színes bőrűek írni-olvasni tudása iránt, ezektől az írásoktól annyira zavarba jött, hogy szeretett volna még egy véleményyt is hallani.

Elovestam a széles látókörű, politikailag érzékeny cikkeket, és nagymértékben egyetérttem velük, éppúgy, mint a szerző előző munkáival. Arról írt, hogy az oktatásban az olvasás-írás nem egyszerűen egy-egy képesség elsajátíttatása, hanem egy nagyobb politikai entitás eszköze, része. Ezt a nagyobb entitást diskurzusnak hívja, amit valamiféle „azonosságcsomagnak” értelmezhetünk, vagyis a „beszéd-írás-cselekvés-létezés-értékelés-eszme” módjai lehetnek, ilyenek például az ügyvédek vagy a tudósok akadémikus diskurzusai vagy a férfiak diskurzusai. Hozzáteszi, hogy sohasem csak olvasni és írni tanulunk, hanem mindig egy nagyobb diskurzus – azaz értékek és eszmék – részeként sajátítjuk el ezeket a készségeket.

GEE állítása szerint létezik elsődleges diskurzus, amelyet otthon sajátítunk el és másodlagos diskurzus, amellyel később, az intézményekben vagy külső körben találkozhatunk. Azt is állítja, hogy a diskurzusoknak nem egyenlő a státusuk, vannak felsőbb – társadalmilag és gazdaságilag is nagyobb hatalommal, illetve sikerrel rendelkező – és alsóbb státusúak. Az egyének státusát tendenciaszerűen az elsődleges diskurzus határozza meg és tartja fenn, amelybe beleszületett, mivel a mi társadalmunkban a másodlagos státus az elsődlegeshez kapcsolódik (például a középosztálybeli státus az iskolaihoz, vagy az afroamerikai munkások státusa a

* Literacy, Discourse and Linguistics: Introduction.

** „What is Literacy?”

fekete gyülekezetekéhez). A státusok fennmaradnak azáltal is, hogy a domináns, vagy uralkodó társadalmi csoport „tesztet” alkalmaz az általa folytatott diskurzus alapján, amelyek általában a legfelszínesebb szempontok szerint mérnek – nyelvtan, stílus, alaptéchnika – ezáltal sokakat kizárnak azok közül, akik nem születtek bele a hatalomba.

Érvei sok szempontból összecsengenek azzal, amit én is igaznak tartok. Azonban, ahogy újra elolvastam a cikkeket, és gondolkodtam rajta, elkezdtem valamit megérteni kollégám kellemetlen érzéseiből. Azt is kezdtem megérteni, hogy ez a kellemetlen érzés mihez köthet: ezek a pedagógusok – akik elkötelezettek a szegény és színes bőrű gyerekek sikeres oktatásában – lebénulnak a feladatról alkotott saját koncepciójuktól.

GEE érveiben két szempontot problematikusnak tartok. Először is GEE szerint azok, akik nem a domináns kultúrába születtek bele, óriási nehézségek árán, vagy egyáltalán nem képesek elsajátítani az idegen diskurzust. Amellett érvel, hogy a diskurzust nem lehet „nyíltan” tanítani, főként nem osztályban, csak otthon, vagy társadalmi kapcsolatokon keresztül lehet elsajátítani. Aki a domináns kultúra javait és státusát akarja megszerezni, annak ebben a diskurzusban kell társadalmi kapcsolatokat építeni. Vagyis, ha meg akarod tanulni azokat a „szabályokat”, amelyek egy adott domináns diskurzus bebocsáttatásához szükségesek, ha még nem jutottál be a hozzájuk kötődő társadalmi intézményekbe, már nincs is rá esélyed.

Ez volt az egyik olyan okfejtés, amely a kolléganőmet aggasztotta. Véleménye szerint GEE érvelésében veszélyes determinizmus bujkál, ami legalább olyan képtelenség, mint a genetikusoké: csak itt nem a génjeid által vagy reménytelenül „bezárva” alacsony társadalmi státusodba, hanem a diskurzusod által. Ilyen hozzáállás mellett a tanároknak nem lesz erejük változtatni, a diákok pedig elvesztik a reményt, hogy bármi is megváltozhat.

Kétségeket támasztanak GEE munkájában azok a gondolatok, amelyek szerint, ha más diskurzust szeretnénk elsajátítani az ahhoz tartozó összes értékkel együtt, számíthatunk arra, hogy komoly konfliktusba kerülünk az elsődleges diskurzusunk értékeivel. GEE szerint ez különösen a „nőkre és kisebbségekre” vonatkozik, amikor olyan státusdiskurzust szeretnének elsajátítani, amely tagadja saját elsődleges identitásukat. Ha a tanárok elhiszik, hogy az ilyen önelítelő értékek elfogadása *elkerülhetetlen* annak érdekében, hogy a színes bőrű emberek elsajátítsák a státusdiskurzust, akkor az igazságérzetük azt diktálja majd, hogy ne is tanítsák ezeket a diskurzusokat.

Ha a tanárok GEE mindkét feltevését elfogadnák, az új diskurzus megtanítását nemcsak az osztályban tartanak lehetetlennek, hanem azt is megkérdőjeleznék, hogy cél-e az ilyen diskurzus elsajátítása. Az érzékenyebb tanárok ugyanakkor azt a következtetést is levonhatják, hogy az elnyomott csoporthoz tartozó gyerekek számára a domináns diskurzus tanítása csak fokozza az elnyomást. Engem ezek a potenciális következtetések nyugtalanítanak. Bár abban egyetértünk, hogy a diskurzusok magukban foglalják az értékek ütköztetését, de azt is hiszem, hogy sokunknak sikerült felülkerekedni ezeken. Remélem, mindkét felvetésre tudok más megoldási lehetőséget kínálni.

HOGYAN GYŐZHETJÜK LE AZ AKADÁLYOKAT?

Sok tanár számára a legjobb orvosság a bénulás ellen az lenne, ha ismertetnénk olyan valódi emberek történetét, akiknek sikerült felülkerekedniük minden terméketlen hiedelmen. MIKE ROSE meggyőző és megrendítő munkájában részletesen beszámol arról, hogyan segítették őt elkötelezett tanárok az írott diskurzus elsajátításában, valamint saját tanári szerepéről, amikor jogfosztott veteránokat tanított, akik reménytelenül várták az oktatás egyértelmű iránymutatását. ROSE az ő érdekében képes volt mindezt tőle távolálló módon, akadémikus pontossággal „végigcsinálni”.¹¹⁴ De még nagyon sok kiadatlan történet kering hasonló utakról, tanári segítségről.

Egy barátom és kollégám, egy nagyobb középnyugati egyetemről, mesélt nekem egyik végzős hallgatójáról, akit a továbbiakban MARGÓnak nevezek. MARGÓ speciális ösztöndíjat kapott egy magánalapítványtól, amelynek a célja, hogy minél több fekete főiskolán legyenek doktori fokozattal rendelkező oktatók. Ő a barátom egyetemére jelentkezett doktori programra, és odautazott, hogy a határozat meghozataláig is meghallgasson egy-két órát. A felvételi bizottság láthatóan zavarban volt, mivel a karon volt már egy ilyen ösztöndíjas, akiről a GRE* eredményei és az írásbeli munkái alapján úgy látták, hogy nem képes ledoktorálni – és nem igazán tudtak vele mit kezdeni. Végül is a bizottság úgy döntött, hogy MARGÓ a master-programra veszik fel, bár neki ez a fokozata már megvolt. MARGÓ elfogadta ezt az ajánlatot. A barátnőm – nevezzük SUSANNak – akkor ismerte meg MARGÓT, amikor felkérték, hogy mentorálja az új hallgatót, akiről azt tartották, „kétséges”, hogy sikerül-e a kívánt fokozatot megszereznie.

SUSAN arra kezdte tanítani MARGÓT, hogyan birkózzon meg az akadémikus helyzettel. Hamar felismerte, hogy MARGÓ nagyon tehetséges, de a tudományos nyelvezettel szóban és írásban egyaránt nehezen boldogul. Első találkozásuk alkalmával megbeszélték, hogy milyen megjegyzéseket fűztek a professzorok MARGÓ dolgozataihoz, és mire kell figyelnie a következő dolgozat írásakor, hogy megfeleljen nekik. A következő nyáron SUSAN hetente íratott MARGÓVAL összegzéseket pedagógiai témájú cikkekről. MARGÓ minden alkalommal elmondta gondolatait, SUSAN pedig jegyzeteket készített. Azután közösen átültették ezeket a gondolatokat a „pedagógusképzés nyelvezetére”. Végül MARGÓ újrairta a dolgozatait a beszélgetések és SUSAN bőséges írott kommentárjai alapján.

SUSAN a következő évben is tovább dolgozott MARGÓVAL az órákon és azokon kívül is. A második év vége felé MARGÓ tanárai már azt mondogatták SUSANNak, hogy MARGÓ igazi sztár lett, a legjobb dolgozatokat ő írja. Amikor a fakultásnak több projektre is lehetősége nyílt, ő volt az egyik legkeresettebb kutatóasszisztens a főiskolán. És amikor a következő ősszel beadta a jelentkezését a doktori képzésre, bár a GRE-pontjai még mindig alacsonyok voltak, már gondolkodás nélkül elfogadták. Jelenlegi munkája olyan kutatásokból és írásokból áll, amelyek vitatják a szegény gyerekek teljesítőképességével kapcsolatos domináns nézeteket.

Két sikeres afroamerikai férfi története is cáfolják azt a feltevést, amely szerint a tudományos nyelvezetet nem lehet az osztályteremben elsajátítani. A történetek kiemelik a tanárok szerepének jelentőségét, vagyis azt, hogy mennyire meghatározhatják a diákok jövőjét. CLARENCE CUNNINGHAM, az Egyesült Államok legnagyobb fekete intézményének főtákará, Illinois egyik fájdalmasan szegény falusi közösségében nőtt fel. Az 1930-as években egy tisztán

* Graduate Record Examinations (egyetemi vizsgák).

afroamerikai általános iskolába járt egy olyan közösségben, ahol a legtöbb szülő még csak nem is álmodott arról, hogy a gyereke középiskolába menjen. Dolgozószobája falán lóg egy iskolai kép, amely egy harmincöt gyerekből álló szedett-vetett bandát örökít meg. Mutatja nekem a képet, és elmondja, hogy azok közül az egyik fiúból Philadelphiában előljáró lett, egy másiktól egy nagyobb komputercég elnöke, egyiküket épp akkor választották meg Chicago főállamügyészének, egy másik pedig a chicagói Harris Bank vezérigazgatója, a másik fiú pedig az egyik nagy repülőtársaság első fekete pilótája volt. Mutatott egy kislányt, aki most adminisztrátorként dolgozik, egy másik pedig szakszervezeti vezető. Szinte a kép összes gyereke elhagyta az otthoni közösségét, és kevés kivétellel mindenki nagy pályát futott be.

Egy másik kollégám és barátom, BILL TRENT, aki egy nagyobb egyetemen professzorként és kutatóként dolgozik, elmesélte nekem, hogy Virginiában, Richmondban, a „konföderáció” fővárosában” nőtt fel az 1940-es és 1950-es években. Apja estin végezte el a nyolc osztályt, és szakácsként dolgozott. Anyjának háztartásbeliként csak három osztálya volt. Sem ő, sem az osztálytársai nem vágyódtak el a közösségeiktől. Mégis, sokan befejezték a főiskolát, és majdnem mindenki sikeres lett, többen látványos karriert futottak be. Vannak köztük tanárok, lelkészek, van egy „elektronikai guru”, vannak állami tisztségviselők, hivatásos tisztek, van teniszbajnok, és közéjük tartozik az országosan hallgatott Trans-Africa bemondója, illetve igazgatója.

TRENT és CUNNINGHAM tanárai ragaszkodtak ahhoz, hogy tanítványaik legyenek képesek a tartalmas, választékos és átgondolt beszédre, írásra, ki tudják fejezni magukat és tudjanak méltóságteljesen viselkedni. Megtalálták a módját, hogy áthidalják a társadalmi különbségeket is, ha kellett, ügyeltek a tisztasági szokásokra is – arcot mostak, körmöt vágtak, és dezodort osztottak.

Talán fontosabb az, amiben hittek, mint amit tanítottak. TRENT így beszél erről: „Olyan dolgot láttak bennünk, amelyenket mi el sem tudtunk képzelni magunkról. És annak ellenére, hogy őket magukat is kirekesztették a tágabb fehér világból, tovább hittek bennünk. Minden esélytelenségünk ellenére elszántak voltak.” Egy olyan időszakban, amikor az afroamerikaiak elleni nyílt rasszizmus volt divatban, egyértelmű volt az üzenet: „az egyetlen, amit senki sem tud elvenni tőletek, az a két fületek között van”. Mindkét ember tanára ezért ragaszkodott hozzá, hogy „nektek mindent kétszer jobban kell teljesíteni, hogy feleannyira jónak tartsanak a fehérek”.

CUNNINGHAM így mesélt erről: „Azok a tanárok nyúztak bennünket, nem hagytak volna elbukni minket. Ezt mondták: Kint kemény világ van, ti legyetek még keményebbek.” TRENT visszaemlékezése szerint ő úgy nőtt fel a belvárosban, hogy nemigen látott a középiskoláján túlra, de az ottani tanárai mégis megláttattak vele valamit. Míg ő boldogan éldegélt a C-s átlagú bizonyítványával, minden energiáját a fociba fektetve, egy nap fordulat következett be az életében, amikor az edzője behívta az edzés kellős közepén. Bár még a futballmezében volt, az összes tanára köréje gyűlt, hogy beszéljenek vele. Azt magyarázták el neki, hogy ha így folytatja a C-s bizonyítványával, és továbbra is a csapatban akar maradni, annak következménye lesz. Közölték vele, hogy ha nem szedi össze magát, és nem ér el képességeinek megfelelő eredményt, akkor vége van a futballkarrierjének.

Mint a többi, hasonló történetekből már ismerhetjük, túlóráztak, hogy tanítványaik biztosan beváltsák álmaikat. Magasra állították a lécet, aztán gondosan és pontosan úgy tanították

* Az amerikai polgárháborúban legyőzött déli, rabszolgatartó államok szövetsége.

őket, hogy sikerüljön átugrani. „Képes vagy rá, és meg fogod csinálni!” mondogatták, amikor szünetekben, iskola után és a hétvégéken tanítottak, hogy ezáltal is erősítsék őket. Ezek a tanárok mindannyian képesek voltak arra, hogy az osztályukban tanítsák meg a „többség” Amerikájának domináns diskurzusát, olyan gyerekeknek, akik nemcsak a hatalmon és státuson kívülre születtek, de azok intézményeibe sem kerülhettek be. Sőt, a tanárok sem tartoztak a hatalmi elithez, nem voltak tagjai a domináns diskurzusnak. Ennek ellenére olyan kulcsot tudtak a kezükbe adni, amelyben maguk sem voltak biztosak, vajon nyitja-e majd a tágabb világ kapuját.

A neves afroamerikai szociológus, E. FRANKLIN FRAZIER is olyan diskurzushoz tudott sikeresen csatlakozni, amelybe nem született bele. Szegénységben élt iskolázatlan szüleivel, ahol azt tanulta meg, hogy akarjon tanulni a tanáraitól és autodidakta édesapjától. Kiváló eredményei és elért céljai egyértelműen azt bizonyítják, hogy a kezdetektől függetlenül el lehet sajátítani a másodlagos diskurzust. Miután FRAZIER diplomát szerzett a Clark Egyetemen, átküzdötte magát a fehér-dominanciájú, elnyomó és szegregált rendszeren. A sors iróniája, hogy az egyetem elnökétől, G. STANLEY HALL-tól olyan referenciát kapott, amelyet a legnagyobb lehetséges dicséretnek kellett gondolnia 1920-ban a fehér többségű egyetemtől. „MR. FRAZIER... számomra úriembernek és *értelmileg fehérnek* tűnik.”¹⁵ Van-e ennél jobb bizonyíték arra, hogy FRAZIER sikeresen elsajátította az akadémiai, domináns diskurzust?

Az említett történetek az elkötelezettségről és átváltoztatásról szólnak. Megmutatják, hogy ha az emberek megkapják a kellő támogatást, a kulturálisan ellenséges közegből is „meg tudják csinálni”. Világos üzenetük szerint a standard tesztteredményeknek nem sok közük van egyes diákok aktuális képességeihez. És arról is szólnak, hogy a tanítványok átváltoztatásának segítése csak rengeteg idővel és óriási elkötelezettséggel lehetséges, de ha a tanárok mindezt vállalják, akkor *meg tudják tenni*.

A folyamatban rejlő nehézségek ellenére szinte minden sikeressé vált afroamerikai vagy más jogfosztott egyén képes volt elsajátítani egy másodlagos diskurzust. És szinte kivétel nélkül mindenki egy vagy több elkötelezett tanár segítségével volt erre képes.

Mivel magyarázzák ezek az emberek a bennük és osztálytársaikban végbement változást? Mindketten közvetlenül a tanáraiknak köszönhetik, hogy meg tudtak küzdeni a veleszületett környezetük hátrányaival. Először is, tanáraik sikeresen megtanították nekik, amit GEE a középosztálybeli diskurzus felszínes sajátosságainak nevezett: a nyelvtant, stílust és az alaptechnikákat. Éppen azokat, amelyekről GEE azt állítja, hogy különösen ellenállóak az osztálytermi tanítással szemben. A diákok pedig sikeresen megtanulták.

Befogadás és átalakítás

De nemcsak az a kérdés, hogy vajon a diákok képesek-e megtanulni egy domináns, másodlagos diskurzust. Talán fontosabb kérdés az, hogy egyáltalán meg kell-e próbálniuk megtanulni? GEE azt állítja, hogy a „főáramból” kizárt gyerekek számára „a főáram sok diskurzusának elsajátítása azt jelenti, hogy aktívan cinkosságot vállal olyan értékekkel, amelyek konfliktusban állnak saját otthoni, közösségi diskurzusaival”. Kétségtelen, hogy sok osztályban a színes bőrű tanulók azért utasítják el az írás-olvasást és a műveltséget, mert az írás-olvasás diskurzusai utasítják el őket. KETH GILYARD felkavaró, a nyelvi kompetenciáról szóló önéletrajzi

írásban élénken részletezi törekvését arra, hogy teljesítményeket érjen el egy iskolában, amely tagadta saját közösségi valóságának még a létét is.

Kettészakítottak az intézmények, az értékrendek. Amikor az iskola volt erősebb, az átlagom 90,2-es volt. Máskor, amikor az utca húzott le, szóval a heroin, annak 40-es angol és egy rövid fiatakkori vizsgálati fogság lett az eredménye. Én... nem láttam középutat, pontosabban semmilyen utat, amelyen egy ilyen szabálytalan, mint én, elindulhatott volna. Menő iskolásfiú szerettem volna lenni, de az lehetetlen volt. A csoportban, amit a legjobban szerettem, csak úgy lehettem menő, ha elutasítom azt az iskolarendszert, ahol az afroamerikai öntudatot lenézték, vagy nem ismerték; ahol minden rémálom ellenére azt kívánták tőlem, hogy csak az Álomra koncentráljak, ne játsszam el a lehetőséget, szorítsam össze a fogamat, és csináljam végig. Én meg csak nyomtam és nyomtam az anyagot a karomba. Majdnem végzetes, de szinte elkerülhetetlen válasz volt ez részemről.¹¹⁶

HERB KOHL erőteljes írásaiban olyan emberek szerepelnek, fiatalok és öregek, akik – az elvárásoknak megfelelően – nem tanultak, mert nem akarták megtagadni önmagukat.

A tanulás elutasítása akkor szokott előfordulni, amikor valaki elkerülhetetlen módon kerül szembe az egyén és a család lojalitásával, integritásával és az azonosságtudatát megkérdőjelező kihívással. Az ilyen esetekben a választás kényszerű és láthatóan nincs középút. Egy olyan idegentől tanulni, aki nincs tekintettel saját integritásodra, az önérzet nagyfokú elvesztését okozza. Az egyetlen lehetőség nem tanulni, és visszautasítani az idegen világát.¹¹⁷

Sok olyan radikális vagy progresszív írás-olvasást tanító pedagógussal találkoztam már, akik a „nem tanulás” kérdését tulajdonképpen „nem tanítással” próbálták megoldani. Láthatóan úgy remélnék hűek maradni az elveikhez, hogy jogfosztott tanítványaikat politikai síkon bátorítják, vagyis megtagadják a GEE által felszínesnek titulált domináns diskurzust (a nyelvtant, formát, stílust és így tovább).¹¹⁸ Mivel hisznek abban, hogy a domináns diskurzus bagatellizálásával tanítványaik szabadságához járulnak hozzá, inkább új utakat keresnek, hogy az írás-olvasást kizárólag a gyerekek otthoni nyelvéhez és stílusához közelálló diskurzusban tanítsák.

A feminista író, bell hooks (sic*) leírja ennek a módszernek az egyik lehetséges következményét. A középiskola után az írókurzuson sokáig ő volt az egyetlen fekete hallgató. Akárhányszor írt egy verset déli fekete dialektusban, a tanárok és a csoporttársai könyörögtek neki, hogy azon az „igazi autentikus hangon írjon”, és biztatták, hogy máskor is ezt a hangot szólaltassa meg.¹¹⁹ hooks leírja, mennyire frusztrálták őt ezek a tanárok – mint az én példaimban –, mert nem ismerték föl, hogy egy afroamerikainak többféle hangnemet is el kellene sajátítania, és annak ellenére ragaszkodtak saját rögzelméikhez, hogy a felnőtt tanítványok, vagy a kisebbek szülei mást szerettek volna.

Eszembe jutott egy pedagógus, aki felnőtt, veterán afroamerikaiakat tanított, és ragaszkodott ahhoz, hogy a hallgatóknak a „saját hangjukat” kell fejleszteniük, hogy az otthon használt nyelvükön fejlődjön „folyékonyáguk”. Tanítványai hangot adtak tiltakozásuknak, mert ők nyelvtant, központosítást és „standard angolt” akartak tanulni. A tanár kérelhetetlenül hajtogatta, hogy az „elnyomás” lenne. A hallgatók hangosan és más hangnemben folytatták tiltakozásukat. Amikor megkérdezték tőle, szerinte a tanítványai miért ilyen hangosan és

* Az író kisbetűs írói nevével azt fejezi ki, hogy nem ő fontos, hanem írásai tartalma.

ilyen hangnemben nyilvánították ki nemtetszésüket – vagyis miért nem fejlődött a „hangjuk” – azt válaszolta, hogy azért, „mert ők azok, akik”. Tehát munkások és a feketék, akik nem értettek vele egyet. Egy másik felnőtt oktató azt mondta nekem, hogy ő felszabadító eszmékre építi a tanítását. Elmondta, mennyire haragszik azokra a többnyire szegény, munkásszármazású diákjaira, akik nem fogadják el pedagógiai elveit, és „nem akarnak felszabadulni.” Sok ilyen történetet lehetne még mesélni.¹²⁰

A színes bőrű diákoknak és szülőknek számtalan okuk van arra, hogy ne értsenek egyet az imént említett, jó szándékú tanárokkal. Először is, jól tudják, hogy (legális) gazdasági hatalomhoz csak úgy lehet hozzáférni, ha mint a társadalom tagjai, elsajátítják a domináns diskurzust. Másodszor, azt is tudják, hogy ezt a diskurzust az iskolában lehet és kell elsajátítani, mert már találkoztak olyan emberekkel, akik ezt megtették. Harmadszor pedig, és számomra most következik a legfontosabb dolog, tudják, hogy az egyének képesek *felszabadító célok irányába fordítani a domináns diskurzust* – mint ahogy HENRY LOUIS GATES mondja, „megváltoztatni a poént és kicsúszni az igából”, vagyis felhasználva az európai filozófiai és kritikai normákat, megváltoztathatjuk a hiedelemrendszert.

BELL HOOKS számára a szegregált, fekete tanárnői olyan kettős modellt jelentettek, aiktól egyaránt elsajátította a domináns diskurzushoz való hozzáférés módját, és az afroamerikai munkásosztály elsődleges diskurzusának érvényességét. Tőlük tanulta meg, hogy a fekete költők több dialektusban is tudnak írni, hogy az a Dunbar, aki dialektusban ír, ugyanolyan értékes, mint aki szonettekét ír. Azt is megtanulta ezektől az asszonyoktól, hogy nemcsak képes csatlakozni a „főáramhoz”, de el is terelheti azt. „Ők valóban kritikus tudatosságra neveltek... Ők láttatták meg velünk az ellentétes világnézeteket, és megtanítottak minket, fiatal fekete asszonyokat, saját intellektusunk szépségét és hatalmát értékelni és ünnepelni. A felszabadító pedagógia olyan örökséget kínált nekünk, amely megköveteli, hogy aktívan ellenálljunk és tiltakozunk a szexizmus és rasszizmus ellen.”¹²¹

CARTER G. WOODSON hasonló pedagógiát sürgetett már majdnem hetven évvel ezelőtt. Az 1933-as *Mis-Education of the Negro*-jában olyan tanárokat magasztal, akik diákjaiknak nemcsak az európai „főáram” nyelvét és kánonát tanították, hanem a hozzá tartozó életet, történelmet, filozófiát és irodalmat is. Úgy véli, csak ilyen pedagógiával lehet olyan művelt réteget képezni, amely azután az afroamerikai közösség érdekeit szolgálja.

Nem törvényszerű, hogy a domináns diskurzus elsajátításával, illetve használatával megtagadjuk önmagunkat és értékeinket, mert a diskurzusok nem statikus jelenségek. Ha kelletnél is, de folyamatosan alakíthatók, és éppen azoktól függenek, akik részt vesznek bennük, illetve részvételük formájától. Azok közül, akik jelentős szerepet vállaltak a feketék felszabadító harcában, sokan a domináns diskurzus nyelvét használták, mint például FREDERICK DOUGLAS, IDA B. WELLS, MARY MCCLOUD BERTHUNE, MARTIN LUTHER KING és MALCOLM X. Mint ahogy BELL HOOKS tanárai tették, a mai tanárok is segíthetnek a gazdaságilag elnyomott és színes bőrű diákoknak akár a domináns diskurzus elsajátításában, akár annak átalakításában. Hogyan teljesíthetik ezt a feladatot a tanárok? Több lehetséges megoldást is ajánlok.

Először is a tanároknak ismerniük és értékelniük kell a diákok otthoni nyelvezetét anélkül, hogy azzal korlátoznák őket. Ez a nyelv számukra létfontosságú az önértékelés szempontjából, és ez köti őket közösségeikhez is. Ismerek egy őslakos amerikai főiskolást, aki azt mondta, hogy ha a falujáról akar írni, nem tud irodalmi angolt használni, mert „az rólam szól”!

* Az 1933-as „A négerok helytelen oktatása”.

Olyankor saját „falusi angolját” használja, különben a saját hangját is hamisnak hallaná. JUNE JORDAN katartikus esszéje arról szól, hogy egy tanár fekete-angol nyelven oktatott, és az osztálya elhatározta, hogy ezen a nyelven írott levélben tiltakozik ez ellen, mert az egyikük bátyját megölték a rendőrök.¹²² Nem az a cél, hogy kiiktassuk a gyerekek otthoni nyelvezetét, hanem, hogy új hangokkal és diskurzusokkal bővítsük készletüket. Ahogy BELL HOOKS és HENRY GATES élesen emlékeztetnek rá, a rasszizmus és elnyomás ellen a lehető legtöbb módon és hangon kell tiltakozni.

Másodszor is, a tanároknak fel kell ismerniük a GEE által leírt, az otthoni és az iskolai diskurzus között létrejött konfliktusokat. Meg kell azt is érteniük, hogy sok esetben azok a gyerekek, akik látszólag nem tudnak tanulni, tulajdonképpen a KOHL által ismertetett „nem tanulást” választották, mert úgy hiszik, hogy ezzel elkerülhetik az „ők” és „mi” közötti fájdalmas választást, és megőrizhetik identitásukat. A tanárok a választás kérdésének súlyát annyiban csökkenthetik, hogy az új diskurzusban helyet adnak a diákok által képviselt értékeknek. Ezért a domináns diskurzust új tartalmakkal kell megtölteniük, helyet kell szorítaniuk tanítványaik és őseik tiszteletének.

JAMES ANDERSON egy érdekes történelmi példát jegyzett le ANDERSON RICHARD WRIGHTról, a poszt-rekonstrukciós* korszak afroamerikai pedagógusáról, aki a „klasszikus” tantervről készített tanulmányában módot talált arra, hogy követelje saját és népe mentalitásának tiszteletben tartását. Amikor az USA Oktatási és Munkaügyi Szenátusi Bizottsága vizsgálta az ügyet, az egyik szenátor a rasszok alacsonyabb- és magasabbrendűségéről kérdezte WRIGHTOT. WRIGHT így válaszolt:

Általánosan elfogadott nézet, miszerint a vallásoknak nagy szerepük volt az emberiség fejlődésében, haladásában. Úgy tudom, hogy a nagy vallások, amelyeket tisztelnek a Földön, a színes bőrű rasszoktól erednek... mindegyik... Úgy hiszem továbbá, hogy az alfabetikus írásmód összes módszerét színes bőrűek találták fel, és azt hiszem, a tudományok többsége is a színes bőrű emberektől származik. Most tehát, ezen emberek tanúskodnak – és számomra ők hitelesek –, és azt súgják, hogy az egyiptomiak akkoriban gyapjas hajú négerrek voltak. HUMBOLDT Kozmoszában (2. kötet, 531. o.) megtalálja ezt a tanúságot, felteszem HUMBOLDT Önnek is megfelelő szerző. Hérodotosz ugyanezt a megállapítást teszi és rajta kívül még sok más szerző is, akiket az urak bizonyára ismernek. Nos, ha mindez igaz, akkor az az elgondolás, hogy a negroid rassz örökletesen alacsonyabb rendű lenne, úgy tűnik, legalábbis sántít.¹²³

JAIME ESCALANTE, az ismert pedagógus szegény dél-amerikai származású tanítványainak bonyolult matematikai tesztekét is sikerül megoldaniuk, pedig mások úgy hiszik, maximum a törtek szintjéig juthatnak el. Ezt a csodát úgy éri el, hogy a diskurzust átformálja a tanítványok és őseik világához. A *Stand and Deliver* című filmben, amely az ő sikerét meséli el, így készíti munkára a gyerekeket: „Nektek *muszáj* matekot tanulnotok! A maják találták fel a nullát. A matek a véretekben van!”

És ez ugyanaz, mint amit a kitalálói által „afrocentrikus”-nak nevezett tanterv tesz. Ők is olyan példaképeket kerestek a tanulók (és tanítóik) számára, akik barna vagy fekete bőrszínük ellenére nagy sikereket értek el, köztük sokszor ma már nagy, klasszikusnak számító hagyományokat. Olyan emberekről is tanítottak, akik az európai nyelvet saját emancipációjuk eszközeként használták fel azokkal szemben, akik elnyomták őket az „új világban”. BILL TRENT,

* Rekonstrukciós korszak: az amerikai polgárháborút követő 1865–1877-es időszak.

CLARENCE CUNNINGHAM, BELL HOOKS, HENRY LOUIS GATES, PAUL LAWRENCE DUNBAR és még sokan mások szájából és tollából a „mesterek nyelve” szabadságot hozott. A diákok sokat tanulhatnak ebből a gazdag örökségből, megtanulhatják, hogy ők a jogos örökösök.

Végül a tanárok utolsó dolga az lenne, hogy tudjanak az igazságtalan „diskurzuskötésről”, amelyet a társadalmunk alkalmaz. Nyíltan beszélhetnek arról az igazságtalanságról, hogy bizonyos emberek nem maguknak köszönhetik a sikereket, hanem a családjuknak, mert az biztosította számukra a hasznos diskurzust. Természetesen a diákok már tudják ezt, de ha nyíltan lehet erről beszélni abban az intézményben, amely ezt a fajta válogatást végzi, már önmagában felszabadító érzést jelent. Röviden: a tanároknak az irodalom- és nyelvtanórákon lehetőséget kell nyújtaniuk arra, hogy tisztázzák az elnyomás fogalmát. Csak miután elismerték a rendszer igazságtalanságát, mondhatják a tanárok: „Most megmutatom, hogyan kell csinálni!” Természetesen csinálni annyit jelent, mint megtanulni a diskurzust, amely máskülönben elzárna előlük a főáramban való részvételt és a főáram átalakításának lehetőségét. Ez a szándéka a déli szegregált iskolák sok tanárának is, mint ahogy ezt akarták BILL TRENT és CLARENCE CUNNINGHAM tanárai is, amikor azt mondták tanítványaiknak, hogy nekik „jobban kell teljesíteniük, mint azoknak a fehér kölyköknek”. Még egyszer tudathatjuk tanítványainkkal, hogy ellenállhatnak annak a rendszernek, amely nem engedi őket a társadalmi és gazdasági létra legalsó fokáról följebb kerülni.

Lehet, hogy GEE nem értene egyet leegyszerűsítő elemzésemmel, hiszen az ő munkái olyan sokoldalúak, nehezen redukálhatók egyszerű álláspontokra. De nem is ez a lényeg. A gond az, hogy munkáiban szerepel néhány szempont, amely zavaró lehet az afroamerikai olvasó számára, és megerősítheti azokat, akik úgy döntöttek – rosszul, de „jó” okok miatt –, hogy a fekete és szegény gyerekeket nem tanítják.

Az egyének képesek megtanulni a domináns diskurzus „felszínes jelenségeit” és a burkoltabb szempontjait is. A sikeres elsajátítás lehetővé teszi, hogy feje tetejére állítsuk az elkülönítő rendszert, újabb hangot hallassunk az elnyomó rendszer ellen és átalakíthassuk azt. Ezt az alternatív szempontot szeretném felajánlani azoknak a tanároknak, akik szegény vagy színes bőrű gyerekeket tanítanak, és remélem, ez a perspektíva felszabadítja a tanárokat a bénultság alól, megengedi, hogy szabadon taníthassanak, és így felszabadítsák diákjaikat is. Ha a tanárok elkötelezettek abban, hogy az összes diákot tanítsák, és megértik, hogy tanításuk által változás *történhet*, akkor az átalakulás lehetősége óriási.

Oktatás egy multikulturális társadalomban: jövők legnagyobb kihívása*

Ha bármikor oktatásról és kultúráról beszélünk, mindig jusson eszünkbe, hogy minden gyerek külön egyéniség, és cselekedeteiket lehetetlen begyömöszölni a mi előre gyártott kliséinkbe, amelyek arról szólnak, hogyan „*kellene*” viselkedni. Nem feltétlenül az a kérdés, hogyan állítsunk össze egy tökéletes „*kultúrafüggő*” tanítási programot külön minden etnikai csoport számára, hanem az, hogy egyáltalán észrevegyük, amikor egy gyereknek gondja van, és körültekintően rájövünk annak okára. A kultúra ismerete nem más, mint a tanárok egyik hasznos eszköze, amelyet a sokféle gyereket oktató iskola nehézségeire való megoldás keresése során használhat.

KULTURÁLIS ÜTKÖZÉS A DIÁKOK ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTT

Az iskolák és a diákok otthoni kultúrája közötti összeütközés kétféle módon valósul meg. Amikor jelentős különbség van a gyerek és az iskola kultúrája között, a tanárok könnyen félreértik a tanulók szándékát, rosszul mérik föl rátermettségüket, képességeiket annak következtében, hogy különböző nyelvet használnak, más minták szerint kommunikálnak. Másodszor, amikor fennállnak a kulturális különbségek, a tanárok olyan pedagógiai stílusban magyaráznak és/vagy fegyelmeznek, amelyek teljesen szokatlanok az adott közösség normáihoz képest. Néhány példa: egy tizenkét éves barátom mondta, hogy középiskolájában háromféle tanár tanít: a feketék, akik közül senki nem fél a fekete kölyköktől; olyan fehér tanárok, akik nem félnek a fekete kölyköktől; és a legnagyobb csoport, a fehér tanárok, akik *mind félnek* a fekete kölyköktől. Az utolsó csoport számára okozza a legnagyobb nehézséget a tanítás, és ez a csoport az – fiatal informátorom szerint – amelynek a tanítványai számára a legnagyobb gondot okozza a tanulás.

Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a fiatalembernek valószínűleg több dologban is igaza volt. A tanárokhöz fűződő munkáim során mégis arra a következtetésre jutottam, hogy a három tanárcsoport legkomolyabb problémái vélhetőleg a diákokkal való kapcsolattartás nyelvezetéből adódnak. A diskurzusok közötti különbségek bizonyos etnikumhoz és társadalmi réteghez kötődnek. Például sok afroamerikai tanár a nyugtalan gyerekeket inkább közvetlen és határozott módon utasítja, ekképpen: „Ezt nem akarom hallani. Ül le, maradj csendben, és fejezd be a munkádat! *Most!*” Nemcsak az utasításai határozottak, de ezzel ki is fejezik az osztály fölött gyakorolt nagy személyes hatalmukat. Ezzel szemben a középosztálybeli európai és amerikai tanárok valami ilyesmit mondanának: „Leülnél végre, hogy befejezd a dolgozatod?”, közvetett módon adják az utasításait, ezzel a szerepük státusát kisebbítik. Az afroamerikai gyerekek nagyobb valószínűséggel engedelmesskednek az előbbi, egyenes és határozott utasításnak, míg az utóbbi burkolt felszólításról valószínűleg tudomást sem vesznek. Ennek részben az a magyarázata, hogy az előbbi hasonlít az otthon

* Az előadást CHARLES H. THOMPSON 1991. november 6-án, a 12. évi találkozón (Lecture-Colloquium) adta elő. A beszédet némileg megváltoztattam a publikálás miatt.

hallottakhoz, a második vizsont sok gyerek számára úgy hangzik, mintha az illető nem merne egyenesen kérni (tehát nem érdemel tiszteletet).

E kérdéskör megvitatása összetett, de valójában az eltérő háttérű gyerekek nevelésével kapcsolatos problémák zöme a szókimondással és a személyes hatalom kimutatásával kapcsolatos hozzáállások különbségéből fakad.

Amennyiben a tanár hatékonyságra törekszik, kulcsfontosságú, hogy szándékait a diákok megértsék. Az olyan jellegű problémák, amelyek az eltérő kulturális kommunikációból fakadnak, aránytalanul nagy mértékben jellemzőek az afroamerikai fiúkra, mert ők testi és lelki állapotukat fizikailag is kifejezik, és szüntelen kapcsolattartásra törekednek. Ezek pozitívak is lehetnek: öleléssel és egyéb módokon mutatják ki szeretetüket; de lehetnek negatívak is: verekedéssel és más eszközökkel fejezik ki nemtetszésüket. Bármelyik megnyilvánulás valószínűleg negatív következményeket von maga után az osztályteremben. HARRY MORGAN kutató 1990-ben készült tanulmányában ugyanazt mutatta ki, amit legtöbbször intuitív módon tanultunk meg az afroamerikai gyerekek között: ők inkább, mint a fehérek és a fiúk inkább, mint a lányok, az osztályban kapott feladatok teljesítése közben gyakrabban lépnek kapcsolatba osztálytársaikkal. MORGAN azt a következtetést vonja le, hogy ha nagyobb a mozgásszabadság és a kapcsolattartás lehetősége az osztályban, akkor az afroamerikai fiúk számára könnyebb a tanulás, mert hozzájuk közelebb áll ez a szociális viselkedés, míg ha ezt valaki meggátolná, akaratlanul is büntetné őket. Szerintem, ez volt az egyik oka az utóbbi idők mozgalmának, amely külön iskolákat akart létesíteni az afroamerikai fiúk számára. A fekete fiúkat *valóban* indokolatlanul büntetik a hagyományos osztályokban, *valóban* aránytalanul nagy számban irányítják őket speciális iskolákba. Ennek nem így kellene történnie, és nem is így történne, ha tanáraikat megtanították volna arra, hogy alakítsák át az osztálytermi munkát az afroamerikai fiúk stílusához alkalmazkodva.

Szeretnék egy esetet ismertetni, amely arról szól, hogy egy tanuló képességeit miért érték fel tévesen a tanár és a diák nyelvhasználatban jelentkező kulturális különbség miatt. A második osztályos MARTI saját meséjét olvasta fel. Így kezdődött: „Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy öreg hölgy, és ennek a hölgynek nem volt gógyija.” A tanár félbeszakította: „MARTI, úgy tűnik, egy gyönyörű történetet kezdél el mesélni, de el tudnád ezt ismétetni standard angol nyelven? MARTI lehajtotta a fejét, gondolkodott egy percet, aztán halkan ezt mondta: Volt egyszer egy öreg hölgy, akinek nem volt esze.” Azután csípőre tette a kezét, és emelt hangon hozzátette: „De ennek az öreg hölgynek egyáltalán nem volt gógyija!” MARTI tanára feltehetően nem is vette észre, hogy a kislánynak milyen kifinomult nyelvérzéke van. Bár egyértelműen ismerte a standard angol nyelvet, a hangsúly kedvéért nem azt a formát választotta, mint a világklasszis írók: CHARLES CHESNUTT, ALICE WALKER, PAUL LAWRENCE DUNBAR és ZORA NEALE HURSTON teszik évek óta. Természetesen jelenleg nincsenek olyan standardizált tesztek a piacon, amelyek mérni tudnák a nyelvérzéknek ezt a kifinomult szintjét. A standard angol elvételét MARTI esetében egyszerűen „hibának” számítják. Így a nyelvi mintákban megjelenő kulturális különbségek helytelen értékelési közhelyekhez vezetnek.

A fennálló kulturális különbségek miatt hasonló bonyodalmak adódnak a latin közösségekhez tartozók vizsgálata körül. Gyakran előfordul, hogy a latin lányok szégyellősek, ha beszélniük vagy felelniük kell, amikor fiúk is jelen vannak. Inkább alkalmazkodnak a fiúkhöz, és csak lányok társaságában fitogtatják tudásukat. A legtöbb tanár nem ismeri ezt a jelenséget,

* "...and this old lady ain't had no sense" – szleng.

** "...old lady who did not have any sense" – standard angol.

ezért ragaszkodnak a koedukált csoportokhoz, ami megakadályozza, hogy a latin lányok képességei megmutatkozzanak az órákon.

Az utolsó példa az őslakos amerikaiaké. Sok őslakos közösségben tilos valaki másról beszélni. Olyan erős ez a tilalom, hogy arra a kérdésre, „Szereti a fiad a jávorszarvast?“, egy őslakos amerikai felnőtt inkább így válaszol: „Én szeretem a jávorszarvast.” Ennek a kulturális kommunikációs mintának a következménye található CHARLOTTE BASHAM tanulmányában, amelyet egy csoport őslakos főiskolai diák írásáról készített. Úgy tűnt, hogy a hallgatók képtelenek recenziót írni, és annak ellenére, hogy a tanárok kifejezetten ellenézték, folytatták saját véleményük leírását más munkákról, mintsem, hogy a szerző írását foglalták volna össze. BASHAM szerint, a másokról beszélés tilalma komoly nehézségek elé állította a hallgatókat, mert saját szavaikkal kellett mások gondolatait kifejezniük. Mivel azt tanulták, hogy mindig a maguk nevében beszéljenek, ezt tartották könnyebbnek és kulturálisan elfogadhatónak.

SZTEREOTÍPIÁK

Széles körben elterjedt nézet, hogy az ázsiai-amerikai gyerekek „tökéletes” tanulók, bármelyik tantárgyból kiválóak. Ennek a sztereotípiának negatív visszahatása van az ázsiai gyerekekre, mert a tanárok figyelmét elkerüli a tanulók jó részének valódi szükséglete. Emlékszem egy ázsiai amerikai ötéves kislányra egy MONTESSORI-óvodából. CATHY szorgalmasan végezte a számára kijelölt feladatot, különböző mennyiségű tárgyakat kellett egyeztetnie textilre nyomott számokkal. Láthatóan alaposan dolgozott, mélyen belemerült a feladatba, és senkit nem zavart a közelében. A pedagógus figyelme közben azokra irányult, akik valamilyen formában megkövetelték a jelenlétét, vagy akiről úgy gondolta, hogy segítségre szorulnak a kijelölt feladat elvégzésében. A kis, csöndes CATHY egyik kategóriába sem tartozott. A foglalkozási idő lejártával senki sem ellenőrizte CATHY munkáját, ő pedig szépen mindent elrakosgatott. Viselkedése és feladatvégzése példamutató volt. Az egyetlen gond csupán az volt, hogy egyetlen szám mellé sem a megfelelő mennyiségű tárgyat tette. Később a tanár elmondta nekem, hogy a korábbi ázsiai amerikai tanítványaihoz hasonlóan, CATHY a csoport egyik legjobb tanulója. Tehát ebben az esetben a kultúra által meghatározott nem zavaró viselkedés és a pedagógus sztereotípiája a „jó ázsiai tanulókról” azt eredményezte, hogy a kislány nem kapott megfelelő pedagógiai segítséget.

Egy másik sztereotípia az afroamerikai lányokat sújtja. Kutatásokat folytattak arról, hogy a tanítási órák alatt az afroamerikai lányokat inkább a segítőkészségükért jutalmazták, a fehér lányokat pedig tantárgyi teljesítményükért. Bár valószínűleg igaz, hogy az afroamerikai lányok általában nagyon gondoskodóak, játszanak a kistestvéreikkel, unokatestvéreikkel, de a gondoskodó „mami” sztereotípia mellett nem kapják meg azt a biztatást, amelyet a fehér lányok megkapnak, és amely fontos lenne a tanulás ösztönzéséhez.

Az őslakos amerikai gyerekeket másfajta sztereotípia sújtja. Sok kutató és osztálytanító leírta már a „nonverbális indián gyereket”. Ezekből a leírásokból gyakran kimarad az, hogy ők is ugyanúgy szeretnek beszélni, mint bármely másik gyerek, ők is szeretik megosztani a tudásukat másokkal, csak számukra fontos a megfelelő szöveggörnyezet – például a kis csoportok. Ha nem a megfelelő kérdést tesszük föl, vagy az egész osztály előtt kérdezzük, akkor sok őslakos amerikai nem, vagy csak néhány szóban fog válaszolni. Így előfordul, hogy a tanárok nem szólítják fel az őslakos amerikaiakat, hogy megkíméljék őket a kellemetlenségektől,

ezért ezek a gyerekek nem kapnak elég lehetőséget tantárgyi tudásuk megvitatására és bemutatására.

A sztereotípiák legbővebb forrása maga a tanárképző program. A tanárképzésben tanítják meg, hogy a szegény és színes bőrű gyerekektől kisebb teljesítményt kell elvárni, mint a „főárambeli” társaiktól.

A GYEREK HIÁNYOSSÁGÁRÓL SZÓLÓ FELTÉTELEZÉSEK, AMELYEK ODAVEZETNEK, HOGY KEVESEBBET ÉS NEM TÖBBET TANÍTUNK

Azt szoktuk mondani, hiszünk abban, hogy minden gyerek tud tanulni, de csak kevesen hiszünk valójában abban, hogy ez igaz. A tanárképzés során sok szó esik olyan kutatásokról, amelyek összekapcsolják az iskolai kudarcot és a társadalmi státust, az iskolai kudarcot és a kulturális különbséget, illetve az iskolai kudarcot és az egyszülős háztartást. Nehéz elképzelni, hogy a tanárok ilyen alapos és negatív előképzése után a tanítványaik képesek legyenek sikereket elérni. Ha a tanár ilyen képzést kap, akkor hajlamosabb lesz arra, hogy azt feltételezze, a diákban van a hiányosság, mint arra, hogy felderítse a diák erősségeit, és azokat fejlessze. Ezzel a jelenséggel úgy lehet szembe szállni, hogy a tanároknak meg kell ismerniük tanítványaik iskolán kívüli életét, hogy tudják, melyek az erősségeik.

Az egyik tanítványom esete is idekíváncozik. HOWARD első osztályos volt, amikor már mindenki úgy gondolta, hogy inkább speciális osztályba kellene kerülnie. Más tanulmányi nehézségei mellett láthatóan a legegyszerűbb matematikai feladatlapot sem volt képes megoldani. Amikor pénzzel számoltak, reménytelenül nem tudta felfogni az ötcentes vagy tízcentes értékét. Egyetértettem az általános vizsgálat eredményével egészen addig, amíg nem tudtam meg valamit az iskolán kívüli életéről. Volt egy négyéves kishúga, aki agyi bénult volt. Az anyja drogozott, és nem volt képes rendszeresen gondozni őket, ezért HOWARD volt a család gondozója. Minden reggel felébresztette a kistestvérét, felöltöztette, majd elment az iskolába. Ő intézte a mosást és a vásárlás nagy részét is. Ezért kiválóan tudott számolni, és rájött, ha be akarta csapni a helyi boltos. Mégsem tudta kitölteni a – tanárok által legegyszerűbbnek vélt – feladatlapot sem. Ha a tanárok nem tudják meg, mire képes az iskolán kívül, értelmi fogyatékosnak minősítették volna.

Ez a történet jól illusztrálja a tipikus tanterv tartalmát. Olyan gyerekek, akik az igazi élethelyzetekben jól boldogulnak, a kontextusától megfosztott papír-ceruza feladatok esetében sokszor elvesznek. Gyakran eljátszottam a gondolattal, hogy ha az afroamerikai gyerekeknek táncot tanítanánk az iskolákban, az első öt tánckönyv megtanulása után lenne egy „gyógytáncos” nemzedékünk!

Ha semmit sem tudunk a gyerekekről a papír-ceruza munkáikon kívül, nem tudjuk, mit csinálnak, amikor nincsenek az osztályban, akkor azt sem tudjuk róluk, miben jók. Ha nem ismerjük az erősebbik oldalukat, akkor nem merjük őket komoly kihívások elé állítani, alacsonyabb színvonalon tanítjuk őket, mert az iskolához képest más kulturális közösséghez tartoznak. Mivel a tanárok azt hiszik, hogy a gyengébb képességű gyerekeket nem szabad túlságosan terhelni, ezért egyre kevesebbet tanítanak nekik, holott ezeknek a gyerekeknek *többre* len-

ne szükségük, mint amit az iskola kötelezően kínál. Ez nem új gondolat. 1933-ban CARTER G. WOODSON ugyanerről a kérdésről ír a *The Mis-Education of the Negro**-ban.

„Az ötödik osztályos számtantánításnak Mississippi egyik elmaradott megyéjében egészen mást kell jelentenie a néger iskolában és egészen mást a fehérek iskolájában. A néger gyerekek általában cseledek és napszámosok gyerekei, akik évente vándorolnak ültetvényről ültetvényre a könnyebb élet reményében, amit sohasem lelnek meg. A fehér ültetvényes és kereskedő családok gyerekei állandó számolás, családi költségvetés és más hasonló dolgok közepén élnek, amelyekkel való találkozás segítségével néha többet tanulhatnak, mint a néger gyerekek az iskolában. Ezért nem kevesebb számtant kellene a négereknek tanítani, hanem még a fehérekénél is többet.”

A több helyett kevesebb tanításának többféle módja van. Akik „képesség alapú” oktatási módszereket használnak, kevesebbet tudnak tanítani, mivel csak elkülönített, a kontextustól megfosztott részletekre fókuszálnak. Az ilyen tanítás unalmassá és értelmetlenné válik, ha nem helyezik értelmes kontextusba. Ha a tanítás nem mozgatja meg a gyerekek eszét, nem alkothatnak vagy értelmezhetnek szövegeket, akkor a gyerekek alacsonyabb gondolkodási szintekre fognak jutni, és az iskolában fejlesztendő intellektusuk elsorvad. A készségorientált tanítási módszereknek az a jellegzetességük, hogy nagy mennyiségű iskolai előkészítő tevékenységet használnak, ami szintén hozzájárul a „kevesebb tanítás” jelenségéhez. Rendszerint akkor kapnak a gyerekek ilyen feladatokat, amikor valamilyen tesztben alacsony pontot értek el. Akárhogy is, végül annyi időt töltenek körök és háromszögek jelölgetésével, hogy senki soha el sem kezdi őket megtanítani arra, hogyan is kell olvasni. Ha bárki kételkedne benne, biztosíthatom önöket arról, hogy akárhány kör és akárhány háromszög megjelölése még soha senkit nem tanított meg olvasni. Sőt, ami még ennél is rosszabb, amíg ilyeneket végzetünk a gyerekekkel, addig értékes időt veszünk el a valódi írás-olvasási tevékenységbe történő bevonódást jelentő tevékenységektől, például valódi könyvek szavainak hallgatásától és nézegetésétől.

A „kevesebb tanítás” megjelenhet a „holisztikus” és „gyerekcentrikus” megközelítésekénél is. Hiszek ugyan a teljes nyelvi és írásfolyamat-megközelítésekben, de néhányan ezekkel a módszertani eszközökkel mentik föl magukat a tanítás alól. Emlékszem egy kollégára, aki egy olyan kaliforniai osztályba látogatott, ahol egy országosan működő, teljes nyelvi megközelítésen alapuló program szerint tanultak. Kollégám az olvasó csoportok munkája alatt figyelte a gyerekeket, aki egyáltalán nem tudott olvasni. Későbbi kérdésére a tanító kifejtette, szerinte nem baj, hogy a negyedikes fiú nem tud olvasni, mert úgyis megérti a tartalmat az arról folytatott beszélgetésből. Az jó dolog, ha egy gyereknek lehetősége van a beszélgetésekből tanulni, de az azért felháborító, hogy senkitől sem kapta meg azt, amire szüksége lett volna: egyértelmű instrukciókat ahhoz, hogy megtanuljon olvasni.

Néhány írásfolyamat-megközelítésű osztályban a pedagógusok nem ismerik igazán az afro-amerikai gyerekek nyelvi képességeit, így aztán azt hiszik, hogy nem beszélnek folyékonyan a nyelvet. Megengedik, hogy az írásfolyamat alsó fokain maradjanak, és sorozatban gyártják az első vázlatokat, anélkül, hogy bármikor is megtanulnák megszerkeszteni, befejezni az írásukat. Az afroamerikai gyerekeket „folyékonyagra” készítik elő, mert nem tudják, hogy a gyerekek nyelvi kompetenciája már sokkal előbbre tart. Ha a pedagógusok nincsenek tiszt-

* „Néger helytelen oktatása.”

tában tanítványaik tudásával és képességeivel, akkor a módszertől függetlenül, alul fogják őket tanítani.

A KÖZÖSSÉGI NORMÁK IGNORÁLÁSA

Sok iskola próbálkozott „szülőképzést” indítani a szegény vagy színes bőrű szülők számára. Bár ezek a programok jó szándékból indultak, csak akkor lehet hasznuk, ha az oktatók megismerik azt a valóságot, amellyel a szülőknek meg kell küzdeniük, és megértik, mit miért tesznek. Gyakran előfordul, hogy a középosztálybeli tanárok megdöbbennek attól, amit a szegény szülőktől látnak, és a legtöbbjüknek nincs megfelelő képzése, képessége arra, hogy a felszín alá lásson és megértse, mi okozhatja a szülők viselkedését.

Gyakran látogattam egy óvodába, ahová egyszer bejött a négyéves DAVID anyukája, hogy születésnap partit rendezzen a kisfiúnak. Délután véletlenül fültanúja voltam a nevelők beszélgetésének. Azt mondták, egy „vacak kosztümben” jött be, és azt kiabálta, „Ünnepeljünk!”, majd körbeszalagált a szobában. Mindenkinek hozott valami ajándékot és egy szülinapi tortát, amit vagy ő, vagy más sült. A tanárok szörnyülködtek. Azt mondták, érezték a lehetén az alkoholt, a gyerekeket megvadította, ezért igyekeztek minél hamarabb elkülöníteni tőle őket.

Egy korábbi beszélgetésből tudtam, hogy ez az asszony odaadón gondolja a fiát, és mindent megpróbál megadni neki. Még arra is spórolt, hogy egy magániskolába járathassa – nagy áldozatok árán –, amikor óvodáskorúvá vált. DAVID tanárai azonban nem voltak képesek észrevenni, hogy minden furcsasága ellenére, az anya milyen áldozatosan készült fia partijára. Az is lehetséges, hogy egy korty itallal akart bátorságot meríteni ahhoz, hogy tizenöt négyéves kölyköt szórakoztasson. Ki kell találni, hogyan lehet megértetni a szakemberekkel a szülői gondoskodás eltérő módjait.

Egy bostoni latin többségű iskola példája is a tanári és szülői felfogás közt meglévő akadályokat szemlélteti. A szülők, főként az anyukák, rendszeresen behozzák elsős gyerekeiket az osztályterembe a hivatalos iskolakezdés előtt, hiába kéri a tanárok, hogy ne tegyék. A tanárok azt akarják, hogy minden gyerek maradjon a játszótéren egy tanár felügyelete alatt, a szülők pedig, amint lehet, hagyják el az iskola udvarát, hogy a tanárok előkészíthessék a termeket a tanításhoz. Amikor a szülők továbbra sem vették figyelembe a kérést, a tanárok elkezdtek bezárni a kapukat. Pillanatok alatt hangos veszekedésig fokozódtak az indulatok, és szülők még az iskolaszék elé is vitték az ügyet.

Ebben az esetben azt nem értették meg a tanárok, hogy a szülők a hatéves gyerekeiket még mindig kisbabának tartják, akinek szüksége van az anyai, illetve a pótanjai (tanári) felügyeletre. A szülők számára az, hogy a gyerekeiket kint hagyják az udvaron egyetlen „anyukával”, felér a gyerek bántalmazásával, a legérzéketlenebb bánásmódnak számít. A helyzetnek nem kellene ennyire elfajulnia. Ha a tanárok egy kicsit is ismernék a szülők és a közösségek világát, könnyen találnának megoldást. Talán egy elsős tanító reggelenként kint maradhatna az udvaron a kicsikkel, vagy felkérhetnének egy szülőt, hogy maradjon, amíg nem kezdődik a tanítás.

LÁTHATATLANSÁG

Akár felfogjuk azonnal, akár nem, az Egyesült Államok bizonyosan a nézőpontok sokaságából áll. Mindig ez jut eszembe, amikor MARTHA^{*}ra, az őslakos amerikai tanárra gondolok. MARTHA elmondta, mennyire fászsztja, amikor hálaadás napi^{*} terveiről szokták kérdezni, mert nem bírják felfogni, hogy az ő felfogása az ünnepről egy kicsit más lehet, mint a kérdezőké. Egyik évben mérgében azt mondta nekem, hogy ha legközelebb valaki megint megkérdezi, „Mit csinálsz hálaadáskor?“, azt fogja válaszolni: „Úgy tervezem, hogy egész nap azt fogom mondogatni: Isten hozott!”

Ha szeretnénk emberi fajként megmaradni ezen a bolygón, akkor kénytelenek leszünk multikulturális tantervet készíteni, amely felkészíti gyermekeinket társadalmunk sokféle csoportjának különféle nézőpontjaira. Az afroamerikai és más kisebbségekhez tartozó gyerekek iskoláiban részben az a gond, hogy a tanterv nem mutatja be a hozzájuk hasonló emberek intellektuális teljesítményeit. Ha nem ez lenne a helyzet, nem mondanák a gyerekek, hogy jól tanulni annyit jelent, mint „fehérekedni”. A mi gyerekeinknek is érezniük kell csodálatos örökségüket.

Az összes jó szándékú pedagógus ellenére nemcsak az örökségünk, hanem a gyerekeink is láthatatlanokká válhatnak. Sok tanár, akit oktatunk, sőt az ő oktatóik is úgy hiszik, hogy ha meglátjuk a gyerek bőrének a színét, az már zaklatásnak számít. VIVIAN PALEY *White Teacher*^{**} című könyvében, nyíltan tárgyalja azt a problémát, amelyet az ilyen jellegű kijelentések szülnek, és amelyeket én is sok jó szándékú tanártól hallottam: „Én nem nézem a színt, én a gyereket nézem”. Mi ennek az állításnak az üzenete? Hogy gond, ha az ember barna vagy fekete, és ezt *nem kellene* észrevenni. Szeretném leszögezni, ha az ember nem nézi a bőrszínt, nem látja a gyereket sem. A gyerekek így „láthatatlanokká” válnak, ami könnyen úgy csapódhat le az önértékelésükben, hogy nem elég értékesek ahhoz, hogy észrevegyék őket.

PRÓBÁLKOZÁSOK A SZEGÉNY ÉS ELTÉRŐ KULTÚRÁJÚ GYEREKEK OKTATÁSI PROBLÉMÁINAK MEGOLDÁSÁRA

Kezdjük azzal, hogy a leendő tanárainkat a kudarcok ismertetésével oktatjuk, ahelyett, hogy a sikerekről beszélünk. A hallgatóknak megtanítjuk a különböző kategóriákat („hátrányos helyzetű”, „veszélyeztetett”, „tanulási nehézséggel küszködő”, „létminimum alatti”), hogy megmagyarázzuk a kudarcokat, és újabb és újabb kutatásokkal igazoljuk, hogy az iskolai eredmények közvetlenül és elkerülhetetlenül összefüggenek a szociális státussal. A tanárjelölteket kioktatják, hogy az „eltérő kultúrájú” gyerekek rosszul teljesítenek az iskolában, ezért nem is szabad annyit követelni tőlük, mint a fehér, középosztálybeli gyerekektől. Az is elhangzik, hogy a szegény gyerekek más gyerekeknél lassabban fejlődnek.

Ritkán tesznek említést a hatékony tanári kezdeményezésekről, pedig sok sikeres történet szól a szegény és színes bőrű gyerekek oktatásáról. Ilyen például a Nairobi Day School intézménye Kaliforniában, Kelet-Palo Altóban, ahol a szegény afroamerikai gyerekek teljesítményszintje

* November negyedik csütörtökén az Egyesült Államokban családok ülik körül az ünnepi asztalt, hogy kifejezzék hálájukat az őslakos indiánoknak, akik évszázadokkal ezelőtt önzetlenül segítették az Észak-Amerikába érkezett telepesekeket. (A ford.)

** A fehér tanár.

olyan magas, mint az országos átlagban a náluk három évfolyammal feljebb járó gyereké. Abban is biztosak lehetünk, hogy nem tanítanak azokról a kiváló pedagógusokról, akik csöndben teszik a dolgukat, és olyan gyerekekkel érnek el sikereket, akikről az állami iskolák lemondtak. Nem beszélnek JAIME ESCALANTTÓL, aki állhatatosan, százával tanítja a középiskolás latin gyerekeket, akik Kelet-Los Angeles legszegényebb negyedeiben, a *barrios*okban élnek, és teszteredményeik olyan jók, hogy bekerülhetnek az emelt szintű matematikai osztályokba. És sok más, hősiesen tanító, ismeretlen és láthatatlan tanárról sem esik szó a képzés során.

Érdekes módon az ilyen sikertörténetekről nem tudományos kutatások útján, hanem a médiából szerzünk tudomást. Mi, pedagógusok jellemző módon nem kutatjuk, és nem publikáljuk a „pedagógiai teljesítményeket” (ASA HILLIARD elnevezése), csak a kudarckokat boncolgatjuk rendszeresen, vagy jobb esetben tanulmányokat írunk a minimalizált célokról. Más szavakkal, a tanárokat a kudarckokra és nem a célokra szocializáljuk. Ezek után nem lehet csodálkozni azon, hogy azok, akik ilyen tanárképzésben vettek részt (az osztálytanítótól az igazgatót át a központi hivatalok személyzetéig), enyhítik a tantervet az eltérő tanulók számára, ahelyett, hogy kihívásokat biztosítanának számukra, ahogy Woodson mondja: a kötelezőnél is többet.

A másik ok, amiért problémák merülnek föl az eltérő kultúrájú gyerekekkel kapcsolatban az, hogy a legtöbb iskolában megteremtik az elkülönülés intézményrendszerét. Azt az illúziót tápláljuk magukban, hogy a diákok „professzionális” oktatók ügyfelei, akik egymással az osztályterem „irodájában” találkoznak, ahol a hiányosságokat pótolják, és a szellemi „betegségeket” meggyógyítják. Sehol nem foglalkozunk azzal, kik is valójában a diákjaink, nem bátorítjuk a tanárokat arra, hogy alakítsanak ki kapcsolatot azzal a gyakran gazdag családi és közösségi élettel, ahonnan a diákok jönnek. Mindehhez fontos, hogy a tanárok és a tanárok tanárai végiggondolják, mik is a nézeteik a nem fehér és nem középosztálybeli emberekkel kapcsolatban. Sok pedagógus – fekete, fehér és „más” – rejtegeti átgondolatlan előítéleteit a más etnikumhoz vagy társadalmi réteghez tartozó emberekkel szemben. Ez részben azért van így, mert bizonyos etnikumokról negatív sztereotípiák élnek a szélesebb társadalmi közegben, részben viszont azért, mert a tanárok soha nem kaptak lehetőséget arra, hogy valójában megismerjék és értékeljék más közösségek tapasztalatait.

Javasolnám, hogy a tanárképzés részeként adjanak lehetőséget arra, hogy a szülők vagy közösségi tagok elmondhassák a leendő tanároknak (és az ő tanáraiknak), milyennek tartják az oktatást, mik az erősségei és mik a gyengéi a mai iskolának az ő gyerekeik szempontjából, és milyen változást szeretnének. Szívesen látnék arra is példákat, hogy a tanárok és oktatóik maguk kezdeményezik más közösségek személyes tapasztalatok általi, közvetlen megismerését. Nincs okunk elvárni, hogy a tanárok automatikusan értékeljék azt a tudást, amelyet a szülők és a közösségek adnak hozzá az oktatáshoz, ha az őket oktatók nem járnak élen ilyen példával.

Néhány évvel ezelőtt, egy konferencián tartott beszédemet követően megismerkedtem egy kiváló tanárral, aki egy neves egyetem kísérleti iskolájában tanít. Az iskola tanári kara kizárólag európai amerikai egyetemi tanárokból áll, de szeretne rasszbéli és kulturális egyensúlyt fenntartani a diákok összetételében. Észrevették azonban, hogy egyre fogynak a fekete tanulók, különösen a fiúk. A tanár azt írta nekem, hogy az iskolában sok viselkedési és tanulmányi probléma van az afroamerikai fiúkkal. A szülőket behívták az iskolába, hogy tisztázzák a problémákat, de azok nem értették, mi lehet gyerekeikkel, mert otthon nem volt velük semmi gond. Az iskola alkalmazottai szerint a szülők csak „védekezésből” állították ezt, valójában otthon is komoly baj van velük, csak nem akarták bevallani.

Amikor ismerősöm a tanácsomat kérte, először azt javasoltam, hogy mindenképp próbálják multikulturálissá tenni a tanári kart. Természetesen ez el fog tartani egy ideig, akkor is, ha elkötelezetten próbálkoznak. A következő és egyben legfontosabb tanácsom az volt, hogy ne problémaforrásként kezeljék az afroamerikai szülőket, inkább tekintsék őket a megoldás kulcsának. Amikor az afroamerikai gyerekekkel gondok vannak az iskolában, arra kellene törekedni, hogy megtudják a szülőktől, milyen lépést kellene tennie az iskolának.

RICHARD ezt válaszolta nekem levelében:

„A munkám során az a változás okozta a legnagyobb örömet, amit az Ön tanácsának megfogadásával sikerült elérnem. Korábban sohasem kértem volna ilyen ügyben tanácsot a fekete szülőktől... A hat- és nyolcéves diákokkal rengeteg újságot írunk, és arra biztatom őket, készítsenek hozzá illusztrációkat is, hogy lássák, az újság is a kifejezés egyik formája. Fogadóórámon beszéltem az egyik fekete fiú anyjával. Megnéztük az újságját, és megállapítottuk, hogy gyönyörű, bonyolult rajzokat készít, de csak ritkán ír egy-két szónál többet egy oldalra. Elmondtam az anyjának, mi mindennel próbáltuk rávenni C.-t, hogy előbb írjon, de ő inkább rajzol.

A beszélgetés alatt kezdtem megérteni az Ön tanácsából valamit, és megkérdeztem C. mamájától, otthon mivel venné rá erre. Én csak arra gondoltam, hogy ő mit tenne, de ő ezt mondta: „A fekete családokban azt mondanánk, először a szavakat ird!” Továbbítottam az információt C. tanárának és mindketten megmondtuk C.-nek, hogy először a szavakat írja le. Ettől kezdve egy-két oldalas szöveget írt az újságjába.

Bár ez önmagában is nagy örömet jelentett, mi viszont komoly leckét kaptunk az egyenlőség fogalmáról. C. most már egyenlően részesül a tantervből, mert az újságírást szándékunkkal megegyezően végzi. Csak egy kulturálisan helyes módra volt szükségünk ahhoz, hogy megkérjük a feladat elvégzésére.”

Nem állítom, hogy csak akkor lehet kiváló tanár valakiből, ha ugyanahhoz az etnikumhoz tartozik, mint a tanítványa. Túlságosan sok kiváló európai amerikai tanárt láttam afroamerikai tanítványaival és túl sok gyenge afroamerikai tanárt is afroamerikai tanítványaival ahhoz, hogy ilyen logikátlan dolgot állíthassak. Hiszek abban azonban, hogy küzdenünk kell azért, hogy a tanári társadalom színesebbé váljon, hogy megfelelően tudja szolgálni az egyre színesedő tanulótársadalom, a szülők és egyéb közösségi tagok érdekeit azzal, hogy bepillantást nyer egyébként rejtett területekre is.

A harmadik kérdés szerintem az, hogyan lépünk túl a korlátozott és eurocentrikus tanterven. Az egyetemi szintű oktatásban nem a megfelelő iramban készítik fel a tanárokat a huszonegyedik század kihívásaira. Ha törődni akarunk a tanárokkal és a képzésükkel, akkor ragaszkodnunk kell ahhoz, hogy bölcsészettudományt tanuljanak. Ugyanakkor dolgoznunk kell azon, hogy változzon meg az, amit bölcsészettudományként tanulnak, ne csak reflektálni legyenek képesek. A feminista PEGGY MCINTOSCH szavaival élve a képzések ne csak „a fehér nyugati férfiak közszerepléseiről szóljanak”. Az új bölcsészkurzusok ne csak arról szóljanak, hogy a nyugati fehérek mit gondolnak az eltérő kultúrákról, hanem arról is, hogy mit mondanak magukról (a történelmükről, zenéjükéről, művészetükről, irodalmukról, politikájukról stb.) az eltérő kultúrájú gondolkodók és írók.

Ha ismerjük tanítványaink szellemi örökségét, rá fogunk jönni, hogyan tanítsuk őket. STEPHANIE TERRY, egy elsőosztályos tanítónő, akit gyakran meglátogattam, belecsempészi a tanmenetbe tanítványai örökségét. STEPHANIE BALTIMORE (Maryland) egyik belvárosi negyedében tanít,

egy olyan közösségben, ahol száz százalékban afroamerikai, nagyon szegény emberek élnek. A tanítást minden évben Afrika tanulmányozásával kezdi, leírja Afrika és az Egyesült Államok kapcsolatát, történetét, természeti kincseit és így tovább. Ahogy a tanulók haladnak előre az általános városi tantervben, STEPHANIE mindig valamilyen afrikai kötődést, kapcsolatot keres hozzá: amikor egy könyvtárról szóló részhez érkeznek, ő megemlíti nekik, hogy a világ első könyvtára Afrikában létesült. Az egészségügyi résznél megragadja a lehetőséget, és elmondja, hogy az ókori afrikai orvosok írták le az első orvosi szöveget. STEPHANIE nem változtatja meg a tantervet; inkább kibővíti. Arról is tanít, hogy az ázsiai amerikaiak, az őslakos amerikaiak és a latinok mivel járultak hozzá az emberiség tudásához, ezzel tágitja tanítványai lelkét és szellemét. STEPHANIE minden tanítványa megtanul az év végéig olvasni. Megtanulják szeretni magukat, a történelmet és a tanulást.

STEPHANIE-nak nem sikerült volna arra tanítani a gyerekeket, hogy büszkéek legyenek ősikre, és nem tudta volna a tananyagot így kibővíteni, ha nem lenne olyan kivételesen széles körű bölcsész műveltsége. Azonban azt is elmondta, hogy pedagógiai tudását nem a hivatalos iskola-rendszerben szerezte, hanem saját magát képezte, munkával, olvasással, tanulmányokkal.

A tanároknak nemcsak olyan kurzusokra kellene járniuk, amelyeken megtanítják őket, hogyan kezeljék a diákokat multikulturális kliensként, hanem olyanokra, ahol megmondják nekik, hogyan azonosítsák és igazítsák ki az interakció és kommunikációs különbségeket. Azt is meg kell tanulniuk, milyen kincset érő tehetséget hoznak magukkal a diákok a „vérükben”. Addig, amíg nem értékelik azt a csodálatos kultúrát, amely előttük van – és ezt nem tudhatják, amíg nem folytattak kellő tanulmányokat az egyetemen –, nem értékelhetik azok lehetőségeit sem, akik ott ülnek előttük, és nem kapcsolhatják össze a tanulók világát és történelmét azzal a tantárggyal, amelyet éppen tanítanak.

Ha minden gyereket hatékonyan szeretnénk tanítani, le kell tennünk a sztereotípiákból álló szemellenzőt, a monokulturális tanítási módszereket, tudatlanságot, társadalmi távolságot, előítéletes kutatást és rasszizmust. Ha már megszabadultunk mindettől, tisztán fogjuk látni és ismerni azokat a diákokat, akiket tanítanunk kell. Ha sikeresen akarjuk tanítani az eltérő kultúrájú gyerekeket, herkulesi tettet kell végrehajtanunk, hogy kifejllesszük tisztánlátásunkat. Egy csodálatos őslakos alaszakai tanár szavaival élve: „Ha tanítani akarlak, ismernem kell téged.”

Azért fohászokodom, hogy mindannyiunknak legyen ereje azt tanítani a gyermekeinknek, mit kell, és tanulni tőlük alázatosan és bölcsen, hogy jobban taníthassunk.

Az elfojtott párbeszéd: hatalom és pedagógia mások gyermekeinek oktatásában

1 Lásd a kötet első fejezetét: „Egy progresszív fekete tanár gondolatai készségekről és egyéb kérdésekről.”

2 Terjedelmi korlátok miatt csak nagyon leegyszerűsítve lehet itt az osztály és a bőrszín találkozásáról szólni. A közérthetőség kedvéért tisztázok néhány kifejezést: a „fekete” szó akkor használatos, ha a hozzá rokonított személyek részben vagy egészen a „fekete kultúra magjához” tartoznak (lásd John Gwaltney, *Drylongso*, New York, The New Press, 1993), vagyis a fekete Amerika – sem a burzsoáziához tartozók, sem az alvilághoz tartozók nem sorolandók közéjük. „Középosztály” alatt általában a túlnyomórészt fehér amerikai „átlagpolgárokat” szokták érteni. Természetesen van olyan fekete populáció, amelyik ide sorolható, a lényeg a kulturális hovatartozásuk, nem feltétlenül a bőr színe. (Hozzá kell tennem, hogy más nem fehér emberek vagy szegény fehérek is elmondták nekem, hogy ugyanolyan kilátásaik vannak, mint amilyeneket itt a feketéknek tulajdonítottunk.)

3 *Multicultural Britain: „Crosstalk”*. National Centre of Industrial Language Training, Commission for Racial Equality, London, England, John Twitchin, producer.

4 Lásd pl. M. W. Apple: *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979.

5 Lásd E. V. Siddle: *A Critical Assessment of the Natural Process Approach to Teaching Writing*. Kiadatlan szakdolgozat. Harvard University, 1986.

6 Lásd E. V. Siddle: *The effect of Intervention Strategies on the Revisions Ninth Graders Make in a Narrative Essay*. Kiadatlan doktori disszertáció. Harvard University, 1988.

7 Shirley Brice Heath: *Ways with Words*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1983, 280. o.

8 C. E. Snow, A. Arlman-Rup, Y. Hassing, J. Josbe, J. Joosten és J. Vorster: Mother 's Speech in Three Social Classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5. 1976, 1–20. o.

9 Heath: *Ways with Words*, 280. o.

10 Szeretném megköszönni Michelle Fosternek, aki a téma alaposabb feldolgozására készül, hogy kimerítő felvilágosításokat nyújtott ezekben a kérdésekben.

11 Michelle Foster: 'It's Cookin Now': An Ethnographic Study of the Teaching Style of a Successful Black Teacher in a White Community College. Kiadatlan doktori disszertáció. Harvard University, 1987.

12 Uo. 68. o.

13 B. Bernstein hasonlóképpen rámutatott, hogy amennyiben az oktatási rendszer sikeres szerkezetváltására törekszünk, az első lépéseket a felsőoktatásban és nem az alsó szinten kell megtennünk. (Lásd B. Bernstein: *Class, Codes, and Contro*, 3. kötet. *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1975.

14 J. Britton, T. Burgess, N. Martin, A. Mcleod és H. Rosen: *The Development of Writing Abilities*. London, Macmillan Education for the Schools Council, and Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 1975/1977, 54. o.

15 Uo. 20. o.

16 G. C. Massey, M. V. Scott és S. M. Dornbush: Racism without Racists: Institutional Racism in Urban Schools. *The Black Scholar*, 7. 3. 1975, 2–11. o.

Nyelvi sokféleség és tanítás

17 Stephen D. Drashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Pergamon, 1982.

18 Uo. 22. o.

19 S. Nelson-Baber: Phonologic Variations of Pima English. In R. St. Clair és W. Leap, eds.: *Language Renewal among American Indian Tribes: Issues, Problems and Prospects*. Rosslyn, Va., National Clearinghouse for Bilingual Education, 1982.

20 Néhány könyv ezek közül: Lucille Clifton: *All Us Come' Cross the Water*. New York, Holt, Reinhart and Wonston, 1973.; Paul Green (Abbe Abbott támogatásával): *I Am Eskimo – Aknik My Name*. Juneau, Alaska, Northwest Publishing, 1959.; Howard Jacobs és Jim Rice: *Once upon a Bayou*. New Orleans, La., Phideeaux Publications, 1983.; Tim Edler: *Santa Cajun's Christmas Adventure*. Baton Rouge, La., Little Cajun Books, 1981. és egy életrajzszorozat Yukon-Koyukuk szerkesztésében: *School District of Alaska*. Hancock House Publishers in North Vancouver, British Columbia, Canada.

21 Shirley Brice Heath: *Ways with Words*. Cambridge, Eng., Cambridge University Press, 1983.

22 S. Michaels és C B. Cazden: Teacher-Child Collaboration on Oral Preparation for Literacy. Megtalálható: B. Scheffer: *Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, N. J., Ablex, 1986.

23 C. B. Cazden: *Classroom Discourse*. Portsmouth, N. H., Heinemann, 1988.

24 Uo. 18. o.

25 Uo.

26 Heath: *Ways with Words*: i. m.

27 H. Mehan: Asking Known Information. *Theory and Practice*, 28. 1979.

28 Uo. 124. o.

29 G. Smitherman: *Talkin and Testifyin*. Boston, Houghton Mifflin, 1977.

30 R. Sims: Dialect and Reading: Toward Redefining the Issues. J. Langer és M. T. Smith-Burke, publ.: *Reader Meets Author/Bridging the Gap*. Newark, Dela., International Reading Association, 1982.

31 Uo.

32 P. M. Cunningham: Teachers' Correction Responses to Black dialect Miscues Which Are Nonmeaning-Changing. *Reading Research Quarterly*, 12. 1976–77.

33 Robert Berdan: Knowledge into Practice: Delivering Research to Teachers. M. F. Whiteman, publ.: *Reactions to Ann Arbor: Vernacular Black English and Education*. Arlington, Va., Center for Applied Linguistics, 1980.

34 Uo. 78. o.

35 R. Kaplan: Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16. 1966.

36 Heath: *Ways with Words*: i. m.

37 Ron Scollon és Suzanne B. K. Scollon: Cooking it up and Boiling It Down: Abstracts in Athabaskan Children's Story Retellings. In D. Tannen, publ.: *Spoken and Written Language*. Norwood, N. J., Ablex, 1979.

38 Eleanor Wilson Orr: *Twice as Less: Black English and the Performance of Black Students in Mathematics and Science*. New York, W. W. Norton, 1987.

39 Uo. 30. o.

40 Uo. 149. (kiemelés a szerzőtől).

41 Személyes közlés, 1989.

A Vilis Tokples iskolák Pápua Új-Guineában

- 42 A. Taylor: Language Policy in Papua New Guinea. *The Linguistic Reporter*, 24. I. Sept. 1984.
- 43 D. Laycock: Pidgin's Progress. In E. B. Thomas, publ.: *Papua New Guinea Education*. Melbourne, Oxford University Press, 1980.
- 44 M. Megitt: Uses of Literacy in New Guinea and Melanesia. J. Goody, publ.: *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, Eng., Cambridge University Press, 1968.
- 45 G. Smith: *Education in Papua New Guinea*. Melbourne, Melbourne University Press, 1972.
- 46 D. J. Dockson: Education, History, and Development. I. rész. P. Ryan, publ.: *Encyclopedia of Papua New Guinea*. Melbourne, Melbourne University Press, 1972.
- 47 (Papua New Guinea) Department of Education, *Education Plan 1976—1980*. Port Moresby, Papua New Guinea, Department of Education, 1976.
- 48 D. F. Lancy, publ.: *Papua New Guinea Journal of Education*, 15, spec.: *The Community School*, 1979.
- 49 Lisa Delpit: *Language, Culture, and Self-determination: An Ethnographically Based Evaluation of an Experiment in Schooling in Papua New Guinea*. Doktori disszertáció, Harvard University, 1984.
- 50 G. Kemelfield: Upe: The Getting of Wisdom in the North Sololmons. G. Guthrie és P. Smith: *Education of the Papua New Guinea Child*. Port Moresby, University of Papua New Guinea, 1980.; Smith: *Education in Papua New Guinea*.
- 51 A. Kituai: *Education Has Robbed Me of My Child*. Az írást egy történelem szakos szemináriumon mutatták be a University of Papua New Guinea Egyetemen 1976-ban.
- 52 Idézet: B. Cheetham: School and Community in the Huli Area of the Southern Highlands Province. *Papua New Guinea Journal of Education*, 15, különszám: *The Community School*, 1979.
- 53 R. Kovoho: *Teacher Training for Viles Tok Ples Skul Scheme in the North Solomon Province*, ERU Report 51. Port Moresby, Papua New Guinea, Educational Research Unit, University of Papua New Guinea, 1985.
- 54 B. Anderson, publ. *The Right to Learn: The Neglect to Non-formal Education*. Port Moresby, Papua New Guinea, Department of Education, University of Papua New Guinea, 1981.
- 55 J. Allen és C. Hurd: *Languages of the Bougainville District*. Papua New Guinea, Summer Institute of Linguistics, 1963.
- 56 A kutatás részeként vizsgáltam a Buin és Buka-beli gyerekeket, és azt találtam, hogy a tok pisin nyelv formális tanítása nélkül is tudtak írni-olvasni ezen a nyelven, mert korábban már megtanultak saját tok ples nyelvükön.
- 57 J. A. Fishman: *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, Mass, Newbury House, 1976, 73. o.

„Helló, Nagyapa!”: leckék Alaszkából

- 58 Ron és Suzanne B. K. Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood, N. J.: Ablex, 1981.
- 59 John Gwaltney: *Drylongso*. New York, The New Press, 1993, 22. o.

Tanárok hangja – a tanárképzés újragondolása a sokféleség jegyében

60 A sok cikk közül néhány jelentősebb: J. C. Baratz: *Black Participation in the Teacher Pool*. A dolgozat a Carnegie Forum's Task Force on Teaching as a Profession számára készült, 1986; B. Bass de Martinez: Political and Reform Agendas' Impact on the Supply of Black Teachers. *Journal of Teacher Education*, 39. 1., 1988.; P. A. Garcia: The Impact of National Testing on Ethnic Minorities: With Proposed Solutions. *Journal of Negro Education*, 55. 3., 1986.; A. M. Garibaldi: *The Decline of Teacher Production in Louisiana 1976–83 and Attitudes Toward the Profession*. Atlanta, Southern Education Foundation, 1986.; G. Sykes: The Social Consequences of Standard Setting in the Professions. A dolgozat a Carnegie Forum's Task Force on Teaching as a Profession számára készült. 1986. és B. Taylor: Generating Reform in the Teaching Profession: What Are the Implications of the Holmes and Carnegie Reports for Black Educators and Black Children? *Perspective*, Newsletter of the American Educational Research Association's special interest group, Research Focus on Black Education. Spring 1986.

61 P. A. Graham: Black Teachers: A Drastically Scarce Resource. *The Kappan*, 68. 8., 1987.

62 D. Kauffman: Wingspread Conference: Consensus Reached on Policy about Minorities in Teaching. *Briefs* 8. 7., 1987.

63 Graham: *Black Teachers*. 599. o.

64 Az interjú alanya hat őslakos és hat afroamerikai, tizenegy nő és egy férfi volt. 32–73 év közöttiek, akik tanári diplomájukat 1952 és 1987 között szerezték meg. Ahogy az írásokból kiderül, hárman soha nem kezdték el tanítani; egy tanár két év után elhagyta a pályát; ketten több éves továbbképzés után igazgatók lettek; egyikük adminisztrációs munkakörben dolgozik, de reméli, hogy egyszer még tanítani fog; egyikük éppen elhagyni készül tanári munkakörét, hogy egyetemi diplomát szerezzen; hárman most is tanítanak; egy személy pedig már nyugdíjas. Az interjúkat rendszerint az interjúalany vagy a riporter lakásán készítették. Nem volt szempont a véletlenszerű kiválasztás, mivel az interjúk egy olyan kutatás kezdeti lépései voltak, amelynek alapja Fairbanks összes színes bőrű tanárával (körülbelül negyven személlyel) készíthető riport volt. (Fairbanks elsősorban fehérek lakta város, lakosainak száma kb. nyolcvanötezer.) Az őslakos tanárokkal megszervezett csoporttalálkozó egy atabaszk faluban zajlott le. Hat tanár és a kutató volt jelen. A fekete tanárokkal felvett telefonbeszélgetéseket elsősorban az interjúk megállapításainak érvényesítésére szánták.

65 Shirley Brice Heath: *Ways with Words*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1983.; T. Kochman: *Black and White Styles and Conflict*. Chicago, University of Chicago Press, 1981.; Ron Scollon és Suzanne B. K. Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood, N. J., Ablex, 1981.; Smitherman: *Talkin and Testifyin*. Boston, Houghton Mifflin, 1977.

66 D. Hymes és C. Cazden: Narrative Thinking and Storytelling Rights: A Folklorist's Clue to a Critique of Education, D. Dymes: *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington D. C., Center for Applied Linguistics, 1980.

67 Erről bővebben lásd: Scollon és Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*; és N. Wolfson: A Feature of Performed Narratives: The Conversational Historical Present. *Language in Society*, 7. 1978.

68 Hymes és Cazden: *Narrative Thinking and Storytelling Rights*.

69 Egy kissé meglepődtem az interjúalanyok intenzív érzelmi kitörésein, főként azért, mert az irodalomban nem találkoztam olyan jelentéssel, amely előítéleteességet tapasztalt volna a tanárképző program során. Lehetséges, hogy most azért történt így, mert a riporter maga is fekete volt, és olyan kényelmes körülményeket biztosított, amelyben a tanárok szabadon tudtak beszélni olyan témákról is, amelyekről máskor hallgattak volna.

70 N. Benokraitis és J. R. Feagin: *Modern Sexism: Blatant Sexism, Subtle, and Covert Discrimination*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1986.

71 A. Mehrabian: Relationship of Attitudes to Seated Posture, Orientation and Distance. *Social Psychology*, 30. 1968.

72 Lásd pl. Garibaldi: *The Decline of Teacher Production* és L. Daling-Hammond, K. J. Pittman és K. Ottinger: Career Choices for Minorities: Who Will Teach? A dolgozat a National Education Association and Council of Chief State School Officers' Task Force on Minorities in Teaching számára készült, 1987. jún.

73 H. Schuman, C. Steeh és L. Bobo: *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1985.

74 T. G. Pettigrew és J. Martin: Shaping the Organizational Context for Black American Inclusion. *Journal of Social Issues*, 43. 1. 1987.

75 F. Crosby, B. Bromley és L. Saxe: Recent Unobtrusive Studies of Black and White Discrimination and Prejudice: A Literature Review. *Psychological Bulletin*, 87. 1980.; E. Donnerstein és M. Donnerstein: Variables in Interracial Aggression: Potential in Group Censure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27. 1973.; Pettigrew és Martin: Shaping the Organizational Context.; S. Weitz: Attitude, Voice, and Behavior: A Repressed Affect Model of Interracial Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24. 1972, 14–21. o.; L. Wispé és H. Freshly: Race, Sex, and the Sympathetic Helping Behavior: The Broken Bag Caper. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17. 1971, 59–65. o.

76 D. E. Berlew és D. T. Hall: Socialization of Managers: Effects of Expectation on Performance.; In D. A. Kolb, I. M. Rubin és J. M. McIntyre, publ.: *Organizational Psychology: A Book of Readings*. 3. kiadás.; Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1971. és C. O. Word, M. P. Zanna és J. Cooper: The Nonverbal Mediation of Self-fulfilling Prophecies in Interracial Interaction. *Journal of Experimental Psychology*, 10. 1974.

77 G. Griffin: Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a Descriptive Study. 9026 sz. riport. Austin, R&D Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1983. és S. Hollingsworth: *Learning to Teach Reading*, doktori disszertáció, University of Texas at Austin, 1986.

78 S. Merriam: Mentors and Protégés: A Critical Review of the Literature. *Adult Education Quarterly*, 33. 1983.

79 G. B. Northcroft: *Affirmative Action: The Impact of Legislated Equality*, kiadatlan doktori disszertáció, Stanford University, 1982.

80 Pettigrew és Martin: Shaping the Organizational Context.

81 John Dewey: The Relation of Theory to Practice in Education. 1904.; M. L. Borrowman, publ.: *Teacher Education in America: A Documentary History*. New York, Teachers College Press, 1965, 153. o.

82 Lehetséges, hogy ezek a kisebbségi tanárok már nem számítanak reprezentatív mintának a mai diplomásokra vonatkozóan. Néhány interjúalany felhívta a figyelmet arra, hogy a fiatalabb színes bőrű generáció közül kikerült tanárok gondolkodásmódja már gyakran hasonlít fehér kollégáikéhoz.

83 Köszönöm dr. John Tippeconic kritikai megjegyzését: a színes bőrű hallgatókat ne tekintsük pusztán etnikumuk szakértőinek. Az az oktatók szerepe, hogy ezek a hallgatók más témákkal kapcsolatban is meghallgattassanak.

84 Pettigrew és Martin: Shaping the Organizational Context.

85 E. G. Cohen: Expectation States and Interracial Interaction in School Settings. *Annual Review of Sociology*, 8. 1982. és *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York, Teachers College Press, 1986.; E. Aronson, J. Sikes, N. Blaney és M. Snapp: *The Jigsaw Classroom*. Beverley Hills, Calif., Sage, 1978.

Az interjú kérdései

1. Jelenleg milyen munkakörben dolgozik? Mit szeret a munkájában? Mik a nehézségei?
2. Az Ön tanítási elvei különböznek-e a kollégáitól? Miben?
3. Miért választotta a tanári hivatást?
4. Melyik egyetemen tanult? Jó tapasztalatai voltak? (Továbbképzés?)
5. Ön szerint megfelelő képzést nyújtott az egyetem? Kellően felkészítette Önt leendő diákjai oktatására? (Továbbképzés?)
6. Ön szerint mi befolyásolja leginkább a tanítási módszerét? Van példaképe, aki befolyásolta tanítását?
7. Egyetemi képzéséből mit ítél most is hasznosnak?
8. Tanítottak-e Önnek olyasmit az egyetemen, amit kifejezetten rossznak tartott?
9. Egyetemi éve alatt milyen kapcsolata volt nem kisebbségi tanáraival és hallgatótársaival?
10. Mit gondol, jobb tapasztalatai lettek volna
 - ha más a tantestület?
 - ha más a tanterv?
 - ha más a képzés struktúrája?

Nézzük a jövőt: sokféleségre hangolódva

86 Aquisition of Literate Discourse: Bowing Before the Master? *Theory into Practice*, XXXI. 4. különkiadás. Vivian Gadsden publ. 1992.

87 James Fraser és Theresa Perry, publ.: *Freedom's Plow*. New York, Routledge, 1993.

88 Glauber, Bill: A Community Fractured: Resentments Fester in Alabama Town Jolted by School Arson. *The Baltimore Sun*, August 14, 1994.

Kultúrák találkozásakor fellépő zavarok a tanárok értékelésében

89 Jay Featherstone: *Comments at the North Dakota Study Group Annual Meeting*. 1988. február.

90 Lee Shulman és G. Sykes: A National Board for Teaching? In *Search of a Bold Standard*. A dolgozat a Carnegie Forum on Education és az Economy's Task Force on Teaching as a Profession számára készült, 1986.

91 Néhányan azok közül a tudósok közül, akik ebben a témában írtak: Shirley Brice Heath: *Ways with Words*. Cambridge, Eng.: Cambridge, University Press, 1983.; T. Kochman: *Black and White Styles in Conflict*. Chicago, University of Chicago Press, 1981.; Smitherman: *Talkin and Testityin*. Boston, Houghton Mifflin, 1977.

92 Heath: *Ways with Words*; Kochman: *Black and White Styles*; Walter Ong: *Orality and Literacy*. London, Methuen, 1982.; Ron Scollon és Suzanne B. K. Scollon: *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, N. J., Ablex, 1981.

93 Lee Shulman: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57. 1. 1987, 7. o.

- 94 A. Meek: On Creating 'Ganas': A Conversation with Jaime Escalante. *Educational Leadership*, 46. 5. 1989, 7. o.
- 95 B. Holliday: Toward a Model of Teacher-Child Transactional Processes Affecting Black Children's Academic Achievement. In M. B. Spencer, G. K. Brookins és W. R. Allen kiadásában. *Beginings: The Social and Affective Development of Black Children*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum & Assoc., 1985.
- 96 Barbara Shade: Ecological Correlates of Educative Style of Afro-American Children. *Journal of Negro Education*, 60. 1987, 291–301. o.
- 97 Kochman: *Black and White Styles*.
- 98 D. Duke és A. Meckel: *Teacher's Guide to Classroom Management*. New York, Random House, 1984.
- 99 Michelle Foster: It's Cookin Now': An Ethnographic Study of the Teaching Style of a Successful Black Teacher in a White Community College. Kiadatlan doktori disszertáció, Harvard University, 1987.
- 100 Lásd a kötet 2. fejezetét és Foster: It's Cookin Now'.
- 101 B. Bernstein: Social Class, Language, and Socialization, G. Giglioli, kiadásában. *Language and Social Context*. New York, Penguin, 1972, 157–178. o.; D. Olson: From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47. 1977, 527–581. o. Ong: *Orality and Literacy*.
- 102 S. Nelson-Barber és T. Meier: Bridges to Knowledge: Accounting for 'Cultural Context' in Teacher Education. In *Academic Connections*. New York, The College Board, Office of Academic Affairs, megjelenés alatt.; D. Tannen: Spoken/Written Language and the Oral/Literate Continuum. *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Group*. Berkely, Calif., 1980, 207–218. o.
- 103 J. Condon és F. Yousef: *An Introduction to Intercultural Communication*. Indianapolis, Bobbs-Merill, 1975.; B. Goldstein és K. Tamura: *Japan and America: A Comparative Study in Language and Culture*. Rutland, Vt., Charles E. Tuttle, 1975.; Nelson-Barber és Meier: Bridges to Knowledge; és Scollon és Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*.
- 104 A. Yan: Discourse Analysis in Cross-cultural Perspective: A Comparative Study of Japanese and American Students' Public Speeches. A dolgozat a tanfolyamra készült „Language, Literacy, and Learning”, University of Alaska, Fairbanks.
- 105 Heath: *Ways with Words*; Kochman: *Black and White Styles*; S. Michaels: Narrative Presentations: An Oral Preparation of Literacy with First Graders. In J. Cook-Gumperz: *The Social Construction of Literacy*. New York, Cambridge University Press, 1986, 94–116. o.; C. Mitchell-Kernan: Signifying and Marking: Two Afro-American Speech acts. In J. Gumperz és D. Hymes: *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York, Holt, Rinehart és Winston, 1972, 161–179. o.; Smitherman: *Talkin and Testifyin*.
- 106 K. Basso: *Portraits of the Whiteman: Linguistic Play and Cultural Symbols among the Western Apache*. New York, Cambridge University Press, 1979.; R. Darnell: Reflections on Cree Interactional Etiquette: Educational Implications. *Sociolinguistic Working Paper* no. 57. Southwest Educational Development Laboratory, 1979.; Ina Siler és Diana Labadie-Wondergem: *Cultural Factors in the Organization of Speeches by Native Americans*.; F. Barkin, E. Brandt; és J. Ornstein-Galacia: *Bilingualism and Language Contact*. New York, Teachers College Press, 1982, 93–100. o.
- 107 Nelson-Barber és Meier: Bridges to Knowledge és Scollon és Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*.
- 108 Scollon és Scollon: *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*.
- 109 L. Shulman, S. Nelson-Barber, S. Aburto és J. Mitchell: *Teaching a Familiar Lesson (Mathematics and History)*, Teacher Assessment Project Technical Report No. M10&H8. Stanford, Stanford University, 77–78. o.
- 110 Uo. 77–78. o.
- 111 Tannen: Spoken/Written Language.

112 Basso: *Portraits of the Whiteman.*; Condon és Youref: *Introduction to Intercultural Communication*; Goldstein és Tamura: *Japan and America*; Scollon és Scollon: *Narrative, Literacy, and Interethnic Communication*.

Az írott nyelv és a művelt beszéd oktatáspolitikája

113 *Journal of Education*, különkiadás. *Literacy, Discourse, and Linguistics: Essay by James Paul Gee* 171. 1. 1989.

114 Mike Rose: *Lives on the Boundary*. New York, Free Press, 1989.

115 Anthony M. Platt: *E. Franklin Frazier Reconsidered*. New Brunswick, N. J., Rutgers University Press, 1991, 15. o.

116 Keith Gilyard: *Voices of the Self*. Detroit, Wayne State University Press, 1991, 160. o.

117 Herbert Kohl: *I Won't Learn from You! The Role of Assent in Education*. Minneapolis, Minn., Milkweed Editions, 1991.

118 Gee álláspontja ebben egy kicsit eltér. Állítása szerint a nyelvtant és a formát tanítani kellene az osztályokban, de a diákok nem képesek kellő folyékonyással elsajátítani azokat, tehát nem csatlakozhatnak a domináns diskurzushoz. Véleménye szerint azért fontos mégis ilyeneket tanítani, hogy a diákok olyan „metatudást” kapassanak, amelynek segítségével megtapasztalhatják a nyelvi működést, és „fejlődésük során ezáltal képesek lehetnek manipulálni, elemezni vagy ellenállni”. (*Journal of Education*, különkiadás 171. l. 13. o.)

119 bell hooks: *Talking Back*. Boston, South End Press, 1989, 11. o.

120 Lásd pl., Carlos Yorio: The Other Side of the Looking Glass. *Journal of Basic Writing*, 8. 1. 1989.

121 hooks: *Talking Back*, 50. o.

122 June Jordan: Nobody Mean More to Me Than You and the Future Life of Willie Jordan. *Harvard Educational Review*, 58. 3. 1988.

123 James D. Anderson: *The Education of Blacks in the South, 1860–1935*. Chapel Hill, N. C., University of North Carolina Press, 1988, 30. o.

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37.
Telefon: (06-1) 477-3100
Telefax: (06-1) 477-3136
E-mail: info@educatio.hu
Adatbank: www.sulinovadatbank.hu

Nyomta és kötötte a Pátria Nyomda Zrt.
Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató