

# A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában

Boreczky Ágnes\*

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

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

## Bevezetés

Az oktatással foglalkozó szakemberek között is vannak, akik úgy vélik, hogy a multikulturalizmus ideje lejárt. Néhányan ezen azt értik, hogy el sem jött, és ez így is van rendjén. Nem tudom, hogyan gondolkodik az a tanár, aki az IPPK keretében jelenleg is folyó OTKA kutatás<sup>1</sup> egyik résztvevőjeként a multikulturalizmus értelmezésére vonatkozó kérdésre röviden ennyit válaszolt: „zsákutca”.

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

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

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

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

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

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

## *Multikulturális pedagógia(ák)*

A multikulturalizmusnak nagyon sok változata ismert. Az egyes országok saját történetükből eredően más különbségkonstrukciókat hoznak létre (*Grant*, 2001), így más és más az azok kezelésére kialakított ideológia és társadalmi gyakorlat is (*Grant és Portera*, 2011). Az Egyesült Államokban például mai napig erősen él a rabszolgaságig nyúló feketék és fehérek között húzódó „faji”<sup>3</sup> válaszvonal, melynek egyik reprezentációja egy radikális multikulturális irányzat, a Critical Race Theory (kritikai fajelmélet). Képviselői szerint „race matters”, vagyis a „faj” jelenleg is az amerikai társadalomban és gazdaságban uralkodó egyenlőtlenség meghatározó eleme. De az egyes irányzatok eltérnek egymástól abban is, hogy milyen alapfogalom köré épülnek, a deskriptív és a normatív multikulturalizmus például a különbségeket hangsúlyozza, a kritikai multikulturalizmus pedig a heterogenitást (*Feischmidt*, 1997), vagy miként fogják fel a kultúrát és a kulturális különbségeket. Ahogyan a multikulturalizmus, a multikulturális pedagógiai irányzatok is nagyon sokfélék, némi túlzással ahány szerző és ahány iskola, annyi féle multikulturális pedagógia létezik. Mivel lehetetlen a több évtizedes irodalmat akárcsak röviden is bemutatni, néhány ismert szerző definíciójából idézek:

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

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

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

Bennett (1999) definíciójában az esélyegyenlőség helyett a méltányosságot írja körül, a kulturális pluralizmust pedig más kontextusba, az adott társadalom és a világban erősödő interdependencia keretébe illeszti. Összetett – mint a jazz – vallja Ladson-Billings (2004), már nem csupán „faj”, osztály és nem – a változó emberi élet végtelen permutációja. Nem állapot, folyamat. A multikulturális oktatás célja túlterjed az oktatás konvencionális felfogásán és fogalmán – a szabadság kifejezése (Ladson-Billings, 2004). Gorski (2006) az emancipatorikus pedagógia felé mozdul: „A multikulturális pedagógia (...) a teljes iskolai reform csak a hatalom és az előjogok rendszerének kritikai elemzésén keresztül valósítható meg. A multikulturális pedagógia – és egyben a kritikai elemzés – alapvető célja a méltánytalanság felszámolása az oktatásban.” (Gorski, 2006. 164–165.) Gay (2000) és Ladson-Billings a tanulók háttérkulturájára épülő oktatás mellett érvel, a kultúraazonos pedagógia (culturally responsive teaching) szükségességét hangsúlyozza.

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

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

## *Multikulturalizmus, deficitpedagógia és kultúra*

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

A hiánypedagógiai praxis, – bár célcsoportja részben megváltozott –, figyelmen kívül hagyja a tanulók kulturális sajátosságait (például nyelv, értékek, kommunikációs stílus, viselkedés), nem épít hozott ismereteikre, készségeikre és a lehetséges erőforrásokra stb., és még mindig az otthon, a családi környezet hiányosságait tekinteti pedagógiai tevékenysége alapjának. Minden jó szándéka ellenére, rögzíti az alá-fölrendeltségi viszonyok hierarchiáját, és hozzájárul a társadalmi eredet, a kisebbségi helyzet és identitás negatív tartalmainak továbbéléséhez. Ezért tehát a radikálisabb irányzatok (például a transzformatív multikulturalizmus, a kritikai multikulturalizmus, a kritikai fajelmélet) képviselői a hatalmi viszonyokat és az egyenlőtlenségi rendszert fenntartó strukturális és szimbolikus mechanizmusokat nem érintő multikulturalizmus legitimációs funkcióit és konzervatívizálódását látva, értelemszerűen kritikusak a deficitelméletekkel és az azok alapján kialakult státusörökítő gyakorlattal szemben.

A hiánypedagógia kultúrafelfogását a pluralizmushoz kapcsolódó kulturális különbségek elmélete követte. Később, a 90-es évektől a különbségekből adódó lehetőségek kerültek előtérbe, mára egyre gyakoribb a globalizációval összefüggő egymásrautaltságot, interdependenciát hangsúlyozó transznacionális kultúraelmélet. „A transzfiguratív multikulturális pedagógiának fel kell készíteni a tanulókat a kulturális reprezentációk szimbolikus megnyilvánulásainak közös újraformálására egy olyan közönségen belül, melyet egyre inkább a globális hálózat köt össze. Ehhez azonban a multikulturalizmusnak olyan kultúrafelfogással kell dolgoznia, mely megőrzi a korábbi felismeréseket, túljut a korábbi kultúrakoncepciók belső problémáin és megfelel az új globális feltételek kihívásainak” (McDonough, 2008. 301). De ez még a jövő.

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

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

Kultúrafelfogás	Leírás	Időszak
Hiány (Deficit) alapú megközelítés	A kulturális különbségek negatívan befolyásolják az oktatást, ezért minimalizálni kell, vagy meg kell szüntetni azokat.	1960-as, 1970-es évek
Kultúrák különbözőségén (Difference) alapuló megközelítés	A különbségek léteznek, de ezek különbségek és nem hiányok.	1970-es, 1980-as évek
Univerzális (Universal) megközelítés	A kulturális különbségek léteznek, de minimális szerepet játszanak a tanulásban vagy az oktatás gyakorlatában, a jó oktatás (tanítás) egyetemes, így minden tanuló esetében alkalmazható.	1990-es évek
Kultúraazonos, a kulturális „javak”-ra alapozó megközelítés (culturally responsive, "assets" approach)	A kultúra és a kultúrák működésmódja hasznos forrás, melyet fel lehet használni az oktatás (tanítás) tervezéséhez.	1990-es évektől

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

## *Kultúraazonos pedagógia*

A hiánypedagógia híveit leszámítva mind a konzervatívnak tekintett, mind a transzformatív és a kritikai multikulturalizmus követői elengedhetetlennek tartják, hogy a tanulói kultúrák sokfélesége,<sup>5</sup> multikulturális iskolák működésének egyik, de közel sem elégséges feltétele) csak azok ismeretében valósítható meg. A nyolcvanas-kilencvenes évek óta a kultúraazonos pedagógia (culturally responsive teaching),<sup>6</sup> a tanulói kultúrák alapvonásai – a tanításhoz szükséges tudás (funds of knowledge for teaching), újabban pedig a narratív módszerek támogatói képviselik leghatározottabban azt az álláspontot, hogy a tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása nélkül a teljesítmények közti szakadék (achievement gap), mai kifejezéssel a lehetőségek közötti szakadék (opportunity gap; *Manheim Teel-Obidah, 2008*) nem csökkenthető.

### *A kultúraazonos pedagógia értelmezése*

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

5. A sokféleség jelentése a különböző irányzatoknál más. Ahogyan erről már volt szó, a hagyományosabb multikulturalizmus központi kategóriája az azonosság és különbség, a kritikai multikulturalizmusé a heterogenitás.
6. A kultúraazonos pedagógia szinonimái a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia, a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás, kulturálisan releváns oktatás stb. A *Torgyik Judit* (2008) által szerkesztett *Kulturálisan érzékeny iskola* c. szöveggyűjteményben a fordító a kulturálisan érzékeny nevelést használja. Az angol kifejezések (nem az előzők sorrendjében) a következők: culturally compatible, culturally congruent, culturally relevant, culturally sensitive, culturally centered, culturally reflective, mediated, synchronized teaching vagy education.

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

*Nieto (1999)* a kilencvenes évek végén már gazdag kutatási eredmények birtokában állítja, hogy amennyiben (az iskola), a tanárok megértik, értékelik és az oktatás alapjaiként kezelik a fekete diákok kultúráját, akkor a tanulók teljesítménye egyértelműen nő. De hasonló a helyzet más csoportokkal, így például a latinokkal, vagy az indiánokkal is. *Ladson Billing (1994)* szerint a kultúraazonos oktatás a tanulás valamennyi formájában a diákok kulturális referenciáit mozgósítja. *Geneva Gay (2000)* a kultúraazonos pedagógia ismérveit összefoglalva annak multidimenzionális, átfogó, megerősítő, egyenjogúsító-felszabadító, legitimáló és átalakító jellegét emeli ki. Számos más szerzővel együtt azt vallja, hogy a kultúraazonos pedagógiának az iskolai szervezet és az intézményi kapcsolatok egészét át kell hatnia, minden tantárgyra és az oktatás legapróbb részletére is ki kell terjednie. A családi és az intézményi kultúra közelítése, megfeleltetése a tanterv, a tanulási környezet, az iskolai légkör, a személyközi viszonyok, az oktatás és értékelés átalakítását feltételezi. A társadalomkritikai szemlélet a többféle igazság és nézőpont elismeréséhez, a saját és az attól eltérő kultúrák tiszteletéhez, a perspektívaváltás, az egymás iránti felelősség képességének elsajátításához vezet. Legitimáló funkciója abban áll, hogy hidat képezve az otthoni-családi és az iskolai élmények, valamint a megélt valóság és az absztrakciók között érvényessé teszi az egyes kultúrák örökségeit és megerősíti a tanulók identitását. A folyamat feltételezi a család megismerését, ami – ahogyan erről később még lesz szó – a családi rendszer, a családtörténet, és ezzel a tágabb szocializációs közeget, sőt elképzelésem szerint a család egésze által kitöltött szimbolikus tér feltárását jelenti.

### *A tanulói kultúrák alapvonásai – a tanításhoz szükséges tudás*

A kultúraazonos oktatáshoz szükséges tanári tudás megszerzésének antropológusokkal együtt kidolgozott módszere a terepmunka, mely a funds of knowledge for teaching irányzattal került be a pedagógiai elméletbe és gyakorlatba. A módszer kimunkálói hangsúlyozzák a kultúrák élő, dinamikus jellegét, azaz állandóan változó voltát. Ebből eredően a család és a környezet megismerésének az eszköze a családlátogatás és a terepmunka. A tanárok interjúkat készítenek a családtagokkal, megfigyelik a családi interakciókat, a kommunikációt, a felnőtt-gyerek viszonyt, az elvárásokat és a nevelési szokásokat, a gyerekek tevékenységeit, stb. Az interjúkat és a megfigyeléseket az antropológusokkal közösen elemzik, így jutnak el azokhoz a felismerésekhez, melyek segítenek abban, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amely igazodik a tanulók élményeihez, valamint nyelvhasználatához. Egyes iskolákban maga a tantestület alakul át kutatói közösséggé. Hasonlóan az előzőkhöz, a családtörténeti interjúkat és a megfigyeléseket összegezve a munkacsoport megvitatja, milyen változtatásokra van szükség, miként szervezzék át az iskolát és az oktatást, hogy az jobban illeszkedjen a tanulói kultúrákhoz, hogy jobban ösztönözzön a tanulásra, hogy a tanulói teljesítmények javuljanak. A tanulók egyéni támogatása

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

részben úgy történik, hogy a család többgenerációs történetén keresztül feltárják a foglalkozások és a pályák történetét, a családi alkalmazkodás módozatait – magát, a családi rendszert, majd az így nyert ismeretek birtokában döntenek arról, hogy mikor és hol kell, illetve hol lehet segíteni (Moll, Amanti, Nefi és Gonzalez, 1992; González, Moll és Amanti, 2005).

### *A narratív módszer*

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

### *A multikulturális iskola*

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

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

8. A fogalom Parekh (2000) nevéhez fűződik.

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

## A családi rendszer

### *Egy új családfogalom*

A tanulmány korábbi részeiben megnevezett multikulturális irányzatok közül a kultúraazonos pedagógia, a tanulói kultúrák alapvonásai és a narratív módszer közvetlenül is a csoport és a családi kultúra vizsgálatához fordul. A kutatási eredmények értelmezéséhez a kultúra-diskurzusok mellett a multikulturális családfogalom<sup>9</sup> és a Parsons-i paradigma meghaladására volt szükség. A család szintjén a szemléletváltozást az elmúlt évtizedek nemzetközi (történeti, demográfiai, szociológiai, kulturális pszichológiai) kutatásai készítették elő, megkérdőjelezték a modern társadalom alapegységének tekintett nukleáris kiscsalád elméletét.

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

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

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



több követésre és választásra alkalmas mintát integrál, ez a családi egységek és az egyének adaptivitását növeli (Boreczky, 2012). Ezt támasztják alá két korábbi, 2001 és 2004 majd 2005 és 2009 között folytatott kutatás<sup>11</sup> eredményei is. Az első kutatás kérdőíves<sup>12</sup> szakaszában résztvevő 600 családra vonatkozóan a családi rendszerek és családi pályák négy alaptípusát lehetett rekonstruálni:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

lapálya ugyan sokkal rövidebb időbe sűrítve<sup>17</sup> került be a családi rendszerbe, vagyis gyorsabban emelkedett az iskolázottsági szint, de leggyakrabban még jelenleg is ugyancsak a hetvenes-nyolcvanas évek vidéki munkás-stratégiái jelölik ki a családi jövőelképzelések horizontját (Boreczky, 2009). A fáziseltolódás miatt ezek sokszor még kevésbé vannak szinkronban a mai viszonyokkal. Az adaptivitást tovább nehezíti, hogy a cigány szülőknek és gyerekeiknek elképzeléseiket, vágyaikat igen gyakran diszkriminatív intézményi viszonyok közt kell megvalósítaniuk, miközben az emancipatórikus multikulturális pedagógia eszköze, a családi rendszer megismerése számtalan lehetőséget nyújthatna a pedagógusok számára, hogy a gyerekek iskolai előmenetelét, pályáját a mainál jóval hatékonyabban segítsék.

## Családfák és családnarratívák a pedagógiai gyakorlatban

### Többgenerációs családfák és iskolai pályák

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

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

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

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

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

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

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

### *A családi narratívák*

Míg a családfák a család életének tényeit rögzítik, a családi történetek többek közt a szereplőkhöz és eseményekhez kötődő érzelmeket, a rájuk rakódó viszonyulásokat, nézeteket, értékeket, az események kapcsolatát értelmező általánosításokat tartalmazzák, a mítoszok pedig inkább a család identitásáról, eredetéről, vágyairól stb. árulkodnak. A történetek „abban is segítségünkre lehetnek, hogy feltárjuk, miként segítik vagy gátolják egymás mobilitását férfiak és nők, szülők és gyerekek, (...) hogy megismerjük a fennmaradt stratégiákat, az elmulasztott lehetőségeket, az álmokat és a csalódásokat, azt, amin keresztül az egyén szakmai érvényesülése/pályája megvalósul” (Thompson, 1997. 35.). Ez utóbbi mondat közvetlen pedagógiai vonatkozású üzenet. De a tanárok számára valamennyi forrás kimeríthetetlen, mert a családi és családtörténeteken<sup>19</sup> keresztül közvetített valóságok az elmesélt történelem átszemélyesített részletei egyfelől támpontokat nyújtanak az alkalmazkodás megélt perspektíváinak (vagy éppen jövőtlenségének), másfelől a családi világ egészének rekonstruálásához.

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

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

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

A narratíváknak azért tulajdonítok ilyen nagy jelentőséget, mert a generációk közötti kommunikációban megidézett<sup>20</sup> tér és idő szerkezetében, fordulópontjain, de a legegyszerűbb epizódokban is sajátos értékek közvetítődnek. Minden család számos történetet őriz, a családi mítoszok „hősök”-től és feketebárányok-tól népesek, de vannak eredet-, helyállás- és hűség-történetek, sikertörténetek, karriertörténetek, alkoholista történetek, öngyilkos történetek stb., melyek a fontos személyeken keresztül megélt valóságokkal együtt egymásba is szövődve sajátos családi valósággá és értékvilággá állnak össze.<sup>21</sup> Ez utóbbi az összetartozás-tudat mellett, illetve azon keresztül az elvárásokat, és a tőrészhatárokat jelzi a felnövekvő generáció számára. A történetek tehát egyfelől kanalizálnak, másfelől határkijelölő funkciójuk van. A családi narratívá(k)ban nyíltan, gyakran azonban látenszen vagy rejtetten sokrétű és sokszínű valóság sűrűsödik. A nagytörténelem és a személyes történelem találkozását megörökítő történetek ismeretlen világokba és viszonyokba nyújtanak betekintést, átélhetővé teszik a szenvedést, a hősiességet, ügyességet, helyállást stb.. Kitágítják a tapasztalati teret, ok-okozati viszonyokat teremtenek, továbbá új megértéssel és mintákkal gazdagítják a család szimbolikus világát. A múlt- jelen- jövő együttesében szerkesztett történetek belsővé tétele révén a legfiatalabb generációkban öntudatlanul is kialakul a történelem és a személyes lét alapidimenzióihoz (például folytonosság-változás, szabadság-determináció, hagyományörzés-hagyományteremtés, autonómia-függőségi helyzet-kiszolgáltatottság, reflektivitás- reflektálatlanság) való általánosabb viszony. A család ugyanis, akár törekszik rá, akár nem, még a legegyszerűbb epizódok felidézésével is átadja saját, a mindennapok és a történelem eseményeire, folyamataira reflektáló, azokból általánosított logikáját. A világ különböző pontjaira szétszóródott család tagjai (találkoznak egymással vagy sem) megszelídíthetik a távolságokat, segítve ezzel a család egyes tagjainak migrációs döntéseit. De magának a szabadságnak a tartalma is igen eltérő lehet.

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

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

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

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

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

## Összegzés

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

## Szakirodalom

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

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

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