

**A rassz, a kultúra és a különbözőségek kutatása:
episztemológiai kihívások és lehetőségek**
(Researching race, culture and difference: Epistemological challenges and possibilities)

James A. Banks
Washingtoni Egyetem, Seattle

Fordította: Andl Helga, Boros Julianna, Sebhelyi Viki, Szűcs Norbert
Lektorálta: Marton Melinda, Paku Áron

Összefoglalás

Ez a fejezet a multikulturális oktatás kutatását definiálja, bemutatja a különböző etnikai csoportokra vonatkozó társadalomtudományi és oktatási kutatásokat. A multikulturális kutatás gyakran megkérdőjelezi a *mainstream* tudományos ismereteket. Banks a multikulturális kutatást ellen-narratívaként értelmezi, ezzel együtt meghatározza a kultúrakutatók típusait a multikulturális kutatások tekintetében. A fejezet választ keres a multikulturális kutatóknak az objektivitással kapcsolatos álláspontjára és rávilágít a releváns társadalomtudományi kutatások episztemológiai fogalmainak hatásaira.

A 60-70-es évek polgárjogi mozgalomból kinőtt multikulturális oktatási mozgalom (általános-, közép- és felsőfokú) oktatási reformokért küzdött a különböző etnikai, nyelvi és társadalmi csoportokhoz tartozó diákok oktatási egyenlősége tekintetében (Banks&Banks, 2004). Az ezekről a csoportokról alkotott intézményesült tudás – melyet Banks (1993) „*mainstream* tudományos ismeret”-ként nevez (44-1 táblázat) – a strukturális egyenlőtlenség és az intézményesült diszkrimináció igazolására és a *status quo* fenntartására szolgáló fő forrás.

A etnikai csoportokról a tanárok által generált félreértések és az ismeretek hiánya gátolja az oktatási reformot. A hétköznapi tudás nagy részét erősíti vagy legalábbis nem fejleszti az a (tudományos) ismeret, amit az egyetemi képzés és a tanár-továbbképzés programjaiban szereznek a tanárok. A pedagógusok gyakran a *mainstream* ismereteket részesítik előnyben és ellenzik a tudás más formáit, mert az előbbi a már megszokott társadalmi, gazdasági és politikai berendezkedést erősíti bennük. A *mainstream* tudományos ismeret által lefektetett felvetéseket és értékeket nem kérdőjelezzik meg az iskolai és egyetemi tantervekben.

A multikulturális oktatás teoretikusainak és kutatóinak fő célja, hogy a *mainstream* tudományos ismeret episztemológiai feltevéseit bemutassák, és nyilvánossá tegyék. (Banks, 1993, 1995, 1998, 2002; Code 1991, Collins, 2000; Ladson.Billings, 2001; Stanfield&Dannis,1993). Céljuk továbbá, hogy a kutatók életének, kultúrájuknak és társadalmi helyzetüknek a munkásságukra gyakorolt hatását bemutassák (Banks, 1998; Gordon, 1990; Gordon, Miller & Rollock, 1990) és olyan paradigmákat hozzanak létre, melyek segítik a különböző kulturális, etnikai és alacsony jövedelmű, valamint nyelvi kisebbségi csoportokból származó tanulók tanulmányi és társadalmi előmenetelét (Collins, 2000; Villenas, 1996).

Ebben a fejezetben definiálom a multikulturális oktatás kutatását, kifejtem karakterisztikáját és megvizsgálom a társadalomtudományi és az oktatási kutatásokat a rasszra,

kultúrára és különbözőségeire vonatkozóan a késő 19. és 20. században. A fejezet utolsó egységében a multikulturális kutatás példáit írom le.

44-1 TÁBLÁZAT
Ismeret/tudás típusok

<i>Ismeret-típus</i>	<i>Definíció</i>	<i>Példák</i>
Személyes/kulturális	Koncepciók, magyarázatok és értelmezések, melyek a tanulók személyes tapasztalataiból erednek, melyeket otthonról, a családi környezetből és a közösségi kultúrából hoznak.	Sok afro-amerikai és spanyol diák individuális viselkedése erősebb a környezeténél - ez a környezetükben lévő felnőttek, osztálytársak negatív megkülönböztetésével jár.
Hétköznapi (populáris)	Tények, koncepciók, magyarázatok és értelmezések, melyek érvényesülnek a médiában és más intézményekben, amelyek részei a populáris kultúrának.	Mozifilmek, köztük olyanok, mint az „Egy nemzet születése”/ „Amerika hőskora”, „A vadnyugat hőskora”, „Farkasokkal táncoló” ⁱ .
Mainstream tudományos	Koncepciók, paradigmák, elméletek és magyarázatok, amelyek egy hagyományos Nyugat-központú ismeretet konstituálnak a történelemben és a viselkedés- és társadalomtudományokban.	Ulrich B. Phillips: <i>Az amerikai néger rabszolgaság</i> (American Negro Slavery); Jackson Turner határvidék-elmélete; Arthur R. Jensen elmélete a fekete és fehér intelligenciáról.
Átalakított (transzformatív) tudományos	A koncepciók, paradigmák, témák és magyarázatok, amik kihívják (megbontják) a tudományos ismeretet, valamint kiterjesztik és megalapozzák az alapvető revízióját a kánonoknak, paradigmáknak, elméleteknek, magyarázatoknak és kutatási módszereknek. Amikor a transzformatív tudományos paradigmák átveszik a <i>mainstream</i> paradigmák helyét, ez tudományos forradalomként jelentkezik. Mi sem természetesebb annál, mint hogy a transzformatív paradigmák együtt léteznek a már fennállókkal.	George Washington Williams: <i>A feketék története Amerikában</i> (<i>History of the Negro of America</i>); W. E. B. DuBois: <i>Black Reconstruction</i> ; Carter G. Woodson: <i>The Mis-Education of the Negro / A feketék oktatásának hiánya</i> ; Gerda Lerner: <i>The Majority Find Its Past</i> ; Rodolfo Acuna: <i>A History of Chicanos</i> ; Herbert Gutman: <i>The Black Family in Slavery and Freedom 1750-1925</i> .
Iskolai	Azok a tények, koncepciók, általánosítások és értelmezések, amelyek megjelennek a tankönyvekben, tanári segédanyagokban, más médiafelületen, a tanárok előadásáiban	Lewis Paul Todd and Merle Curti: <i>Rise of the American Nation</i> ; Richard C. Brown-Wilhelmena S. Robinson-John Cunningham: <i>Let Freedom Ring: A United States History</i>

Megjegyzés. „The Canon Debate, knowledge construction and multicultural education”-ból J. A.Banks, 1973, *Educational Researcher*, 22(5), 7p. Újranyomva az American Educational Research Association engedélyével.

A MULTIKULTURÁLIS KUTATÁS DEFINÍCIÓJA

A következőkben a multikulturális kutatást transzformatív kutatásként definiálom, mely a nem-*mainstream* kultúrából vagy olyan empatikus kívülállótól származik, aki pontos, érvényes és együttérző módokon próbálja ábrázolni az értékeket, perspektívákat és tapasztalatokat. A multikulturális kutatás ugyancsak világossá teszi az etnikai, rasszbeli és kulturális csoportokon belüli nézőpontok, értékek, perspektívák és tapasztalatok széles területét. A multikulturális kutatás egyik fontos célja a csoportok tapasztalatainak bemutatása a lényeg kiragadása nélkül (Code, 1991). A multikulturális kutatás „konceptiókat, paradigmákat és elméleteket hoz létre, melyek megkérdőjelezik a *mainstream* tudományos ismereteket, és megalapozzák és kiterjesztik a már meglévő kánonok, paradigmák és elméletek revízióját” (Banks, 1993, 8). Az eljárás, melyben a multikulturális kutatást definiálom, egybeesik azzal, amit Grant, Elsbree, Fondrie (2004) „plurális kutatás”-nak nevezett:

„A plurális kutatás célja, hogy diákok tananyagértését könnyítse, valamint hogy hatást gyakoroljon az oktatáspolitikára a diákok tanulási gyakorlatát és iskolai előrehaladását, illetve az oktatási környezetet illetően. A plurális kutatások általában feltárják az oktatás kontextusaiban lévő sokrétű társadalmi konstrukciókat, és kutatásai magukban foglalnak számos perspektívát és az iskolai közösség hangjait... Az ismeret és a hatalom kapcsolata kerül az elemzések homlokterébe s a plurális kutatás diszkussziójának az a szándéka, hogy az átalakuló hatalmi viszonyok által létrehozott méltányosságra bukkanjon.”

Az olvasó számára fontos, hogy megértse, hogy a multikulturális kutatást a perspektívák, értékek és episztemológiai feltételezések bizonyos készletével való együttes kutatásként definiálom, és nem feltétlenül olyan kutatásként, amit bizonyos rasszok, etnikai vagy kulturális csoportok tagjai irányítanak, vagy amelynek fókuszában rasszok, etnikai vagy kulturális csoportok állnak. A multikulturális kutatás olyan kérdéseket tesz fel, amelyek a történelmileg marginalizált és diszkriminált csoportok életével kapcsolatosak. A kutatás célja az, hogy érvényes és pontos magyarázatokat, elméleteket alkosson ezekről a csoportokról, hogy általa javítani lehessen az életükön és segíteni őket, hogy a saját társadalmuk teljes értékű tagjaivá váljanak. A multikulturális kutatás legkarakterisztikusabb vonásait a 44-2 táblázatban foglaltuk össze.

A *multikulturális* vagy *transzformatív kutatásnak* (szinonimákként használom a két fogalmat) van egy saját, jól megkülönböztető karakterisztikája. Olyan kérdéseket tesz fel, melyek a marginalizált csoportokkal való törődésből adódnak, olyan csoportokkal, melyek a rasszizmus, a diszkrimináció és a kirekesztés történelmi gyakorlatát szenvedik el. A kérdések és módszerek, melyeket használunk, a marginalizált csoportoknak adnak hangot és az ő saját perspektíváikat írják le. A multikulturális kutató megkísérli a világot a vizsgált emberek szemével látni (Ragin, 1994).

Gyakorta könnyebb pontos leírást készíteniük azon kutatóknak, akik beleszülettek az adott közösségbe, mint a „külső” kutatóknak (Delgado-Gaitan, 1993; Villenas, 1996). Ahogy Ragin (1994) rámutatott, a közösségen kívül lévő kutatók, el kell hogy felejtsek a legtöbb dolgot, amit tudnak, azért, hogy kutatásuk tárgyának érvényes reprezentációit fel tudják építeni – melyekkel kifejezik kutatásuk tárgyainak megnyilvánulásait (44).

Akárhogy is, egy kultúrán belül lévő kutatóknak a kívülállókkal egyetemben lehetőségekkel és kihívásokkal is szembe kell szembenéznüik. A saját kultúráról való elmélkedés dilemmák elé állítja a közösség tagjait a kutató legitimációját illetően. (Behar, 1996; Villenas, 1996).

A tudás konstruálásának folyamata, a kutatott és a kutató pozicionálása központi témája a multikulturális kutatásnak. A multikulturális kutatás fontos válaszokat képes nyújtani a következő kérdésekre:

1. Kinek áll hatalmában definiálni a csoportokat és intézményesíteni a koncepcióikat az általános/középiskolákon és egyetemeken belül?
2. Mi a kapcsolat az ismeret és a hatalom között?
3. Ki húz hasznot azokból a módszerekből, melyekben olyan kulcsfogalmak kerülnek definiálásra, mint a rassz, a kultúra, a tehetség, a hátrány? És hogy ki veszít?
4. A kutatói pozíció hogyan befolyásolja a kutatás kérdéseit, módszertanát és hogyan talál rá erre a konstrukcióra?

44-2 TÁBLÁZAT

A multikulturális (transzformatív) kutatás karakterisztikája

A kultúrákat és tapasztalatokat a vizsgált csoport perspektívájából kíséri meg leírni (*emic perspective*), sokkal inkább, mint egy csoporton kívül álló (külső) perspektívájából (*etic perspective*). Olyan kérdéseket tesz fel, melyek a peremhelyzetben lévő csoportokra vonatkoznak, olyan csoportokra, melyek a rasszizmus, a diszkrimináció és a kirekesztés történelmi gyakorlatát szenvedik el.

A marginalizált csoportok tapasztalatait, értékeit és perspektíváit pontos, érvényes és érzékeny módokon kíséri meg leírni.

Koncepciókat, elméleteket, paradigmákat, magyarázatokat és narratívákat konstruál, melyek a már meglévő és intézményesült ismereteket vizsgálják felül. Ellen-narratívákat alakít ki a *mainstream* elgondolásokkal és narratívákkal szemben.

A tudományos ismeretet oly módon mutatja be, mint egymásra kölcsönösen ható szubjektív és objektív komponensekből álló ismereteket.

Megkísérli bemutatni azokat a módokat, amelyekben a kutatás a kutató életmódja, kultúrája, ill. a pozíciója által befolyásolt.

Objektivitással bír, és ez magyarázatainak és elméleteinek felépítése céljaiként szerepel. Akárhogy is, törekszik az erős objektivitás elérésére, mely azoknak a csoportoknak a részvételét szélesíti ki, melyek az objektivitás hitelességét formálják, és megkísérli az objektivitást elérni azáltal, hogy értékeket hoz létre és nyilvánvalóvá teszi a kutatói elfogultságot.

Vallja, hogy a tudományos ismeretnek hangsúlyt kell fektetnie társadalmon belüli igazságosságra és egyenlőségre.

A MULTIKULTURÁLIS KUTATÁS, MINT ELLEN-NARRATÍVAⁱⁱ

A korai multikulturális kutatás az afro-amerikaiak és (amerikai) indiánokkal szembeni mély és intézményesített sztereotípiák elleni fellépésként jelent meg a 19. század végén. Ezeket a sztereotípiákat a *mainstream* kutatások megerősítették, és az oktatási intézményekben is ezt tanították. Ez a korai multikulturális kutatás a színesbőrű csoportok életéről és kultúrájáról átfogó és objektív képet kívánt nyújtani.

Korai afro-amerikai tudósok, mint DuBois (1899/1973), Woodson (1919/1991), Locke (1992) a 19. század végén - 20. század elején végeztek kutatásokat, amikor a *mainstream* társadalomtudományban az afro-amerikaiakról alkotott téves előítéletek és értelmezések voltak elfogadottak. 1935-ben megjelent *Black Reconstruction in America*-ban DuBois (1935/1962) kétségbe vonta azokat a történelmi kutatásokat, melyek azt állították, hogy az északi fehérek és a déli feketék alkalmatlanul vezették a déli államokat az újjáépítés ideje alatt. DuBois rámutatott arra, hogy az újjáépítés alatt a déli államokban iktatták be az (közösségi) iskolák létrehozására vonatkozó progresszív törvényeket. A DuBois által felállított, újjáépítésről szóló elmélet (ellen-narratíva) az újjáépítési történetírásban évtizedekkel később meghatározóvá vált.

1915-ben Woodson kollégáival megalapította a Study of Negro (ma: African American) Life and History, mely afro-amerikaikról végzett pontos történelmi kutatásokat. Woodson volt az alapító főszerkesztője a *Journal of Negro History*-nak (néger történelmi tudományos szakfolyóiratnak), melyet 1916-tól haláláig (1950) szerkesztett. Woodson és munkatársai kétségbe vonták a korábbi paradigmákat elsősorban a rabszolgasággal kapcsolatban, melyről Phillips (1918/1966) 1918-as *American Negro slavery* (Amerikai Néger Rabszolgaság) című könyvében ír. Phillips - rabszolgák leszármazottjaként - kiemeli a rabszolgákkal szembeni jóindulatú bánásmódot és a rabszolgák boldogságát. (Smith and Insoe, 1993)

Phillips (1918/1966) rabszolga paradigmája a kultúrában és oktatási intézményekben intézményesült és a történészek többsége, mint például Stamp (A *speciális intézmény: Rabszolgaság a háború előtti Délen*, 1956) Elkins (*Rabszolgaság: probléma az amerikai intézményi és intellektuális életben*, 1959) és Blassingame (*A rabszolga közösség: Gyarmati élet a háború előtti Délen*, 1972) sem vette komolyan a problémát egészen 1950-es évek közepéig, illetve 1970-ig. Phillips rabszolga paradigmája és az afro-amerikai tudósok, mint Woodson és DuBois által megfogalmazott rabszolga kép és elméletek közötti különbség látható volt, amikor Phillips először 1918-ban megjelentette könyvét az Amerikai Néger Rabszolgaság címmel. DuBois (ahogy Smith és Insoe idézte, 1993) az *American Political Science Review*-ban (Amerikai Politikai Tudományok Szakfolyóiratában), a következő recenziót írta:

„Összességében ez a könyv, bár kétségtelen bizonyítéka a munkának és a kutatásnak, az illusztrált anyagának gazdagsága és mérsékelt tónusa mély csalódást kelt. Ez az amerikai rabszolgaság védelméről szól – egy olyan intézmény védelméről, melynek a legjobb hibája és legrosszabb bűne – egy nap eléri az éles és engesztelhetetlen ítéletet, amikor a kollektív igazságtalanság ellen szükségünk lesz szigorú és engesztelhetetlen döntésre. Az amerikai rabszolgaság elleni eset túl erős, hogy ilyen fajta különleges védőbeszéddel járjunk el az érdekében.”

Aptheker 1943-ban megjelent írásában, az Amerikai Fekete Rabszolgafelkelésekben közvetlen ellentmondás szerepel a boldog rabszolga paradigmával. Aptheker egy amerikai zsidó történész volt, aki a feketék történelmére és az afro-amerikaiak identitásával kapcsolatos értékekre és ismeretekre szakosodott. Aptheker munkájában szélsőséges volt a többi tudományos közösséghez képest, mert ő marxista és kommunista volt, és elméletének része volt a fekete

rabszolgaság és a hivatalos/intézményesített amerikai társadalom, azon belül a többségi tudományos társadalom közötti ellentmondás. Apthecker egyik jelentős munkáját az afro-amerikaiak történelméről publikálta valamint kiadta kollégája és barátja 36 kötetes tanulmányát.

Phillips üdvös elképzelése a rabszolgaságról és a "boldog rabszolga" képről a kultúra és oktatási intézmények tankönyveiben közel négy évtizedig jelent meg. Amikor általános iskolás voltam az 1950-es években Arkansas deltában, a boldog rabszolga szerepelt a társadalomismeret tankönyvemben (Banks, 1998). Phillips elképzelése a rabszolgaságról olyan hosszú ideig maradt fenn, hogy megerősítette az amerikai társadalomban az afro-amerikaiakról elterjedt uralkodó nézetet.

Phillips (1918/1966) rabszolgaságról alkotott képe kihívást jelentett a fehér és afro-amerikai társadalomkutatók számára az 1950-es évek végéig és az azt követő évtizedekben. A multikulturális kutatásokat vezető kutatók kulturális, etnikai és nyelvi, valamint mesterséges környezetben vizsgálták az értékekhez, az elkötelezettséghez és az ideológiához való viszonyt. Banks (1998) egy korábbi publikációjában alkotott egy tipológiát a különböző típusú, a nem *mainstream* közösségeken belüli kutatásokhoz: a "*indigenous-insider*" (beleszületett-bentlívő), az "*indigenous-outsider*" (beleszületett-kívülálló), az "*external-insider*" (külső-bentlívő), és "*external-outsider*" (külső-kintlívő). Ezen fogalmak definíciói a 43-44-es táblázatban találhatóak.

Weinberg (1977) munkájában és Cordasco (Cordasco & Castellanos, 1973) példában szerepelnek a fehér ösztöndíjasok, akik külső bentlívők (*external insiders*) voltak. Úttörő és kényes munkát végeztek a kisebbségi (etnikai – színesbőrű) csoportokkal. Weinberg, aki megalapította és szerkesztője lett az Integrált Oktatásnak, szerzője több publikációnak, melyben a kisebbségi csoportok helyzetéről ír, talán a legfontosabb publikációja *A Chance to Learn: A History of Race and Education in the United States* (Esély a Tanulásra: Oktatás az Egyesült Államokban és egy verseny (faj) története) (Weinber, 1977.)

44-3 TÁBLÁZAT
A kultúrakutatók tipológiája

A kutató típusa	Leírás
A beleszületett-bentlívő	Az egyén jóváhagyja saját csoportjának egyedi értékeit, perspektíváit, viselkedésformáit, hitét és tudását, illetve a közösség legitim megszólalóként fogadja el.
A beleszületett-kívülálló	Az egyén a saját kultúrájába született, ott szocializálódott, de a későbbiekben a többségi csoportba kulturálisan asszimilálódott. Az egyén értékei, perspektívája és tudása megegyezik a többségi közösségével. A közösség tagjai számára kívülálló.
A külső – bentlívő	Az egyén saját kulturális közegében szocializálódott, annak értékeit ismeri, tudását, viselkedését, hitét, attitűdjeit birtokolja, de értékei zömét elítéli és a kutatót csoportját ismeri el. A közösség adoptált-bentlívőként néz rá.
A külső – kintlívő	Az egyén saját kulturális közegében szocializálódott, annak értékeit ismeri, tudását, viselkedését, hitét, attitűdjeit birtokolja. Részben érti, többnyire félreérti a kutatót közösséget. Értékeit nem különösebben fogadja el. Viselkedéseiket félreérti, félremagyarázza.

Megjegyzés: A „The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society” című cikk, mely a Banks, J.A. *Educational Researcher*, 27 p8-számában jelent meg az American Educational Research Association engedélyével lett újranyomtatva.

Cordasco (Cordasco & Alloway, 1970) szerzőtársával készítette legfontosabb publikációját a puerto rico-iak oktatásáról az Egyesült Államokban, amikor munkájuk során a kontinensről nagyon hiányos információkkal találkoztak.

Habár a korábbi afro-amerikaiakkal foglalkozó kutatások legtöbb példájával korábban már vitatkoztam (egyrészt a feketék és a fehérek múltja az Egyesült Államokban gyakran kiegyenlítésre int, másrészt nagyon gazdag irodalom), a multikulturális kutatások nagyon hasonló jellemzők alapján kutatnak más kisebbségi csoportokat. A sztereotípiák és téves értelmezések puertoi feketékről az Egyesült Államokban, a mexikói amerikaiakról és az amerikai indiánokról a 20. század első felében a többségi kultúrában, az iskolai ismeretanyagban, az egyetemi könyvekben intézményesen jelennek meg.

A közösségekben belüli és a külső – bentlévő közösségekben történő kutatók, akik erős színészbőrű kisebbségi identitással rendelkeznek, kidolgoztak egy kutatást – a fennálló elméletekkel ellentétben – ezen csoportok intézményesített koncepcióinak a megváltoztatására. 1958-ban az antropológus Padilla *Up from Puerto Rico* címmel felvilágosító antropológiai tanulmányt készített egy new yorki puerto ricoi közösségről. Padilla szociológiai és antropológiai elméletet használt, a new yorki puerto ricoi közösségben szerzett tapasztalatait interpretálva. Padilla történetének jelentős témái a kulturális változás és konfliktus a puerto ricoi közösségekben belül.

8 évvel Padilla publikációja (*Up From Puerto Rico*) után, az antropológus Lewis megjelentette *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*. Lewis a szegénység kultúrájának paradigmáját elemezte és írta le. A kulturális szegénység fogalmához kapcsolódóan a kulturális depriváció paradigmáját is használta, s 1960-ban ez az első olyan elmélet, melyből kiderült, hogy az alacsony jövedelmű - és a kisebbségi csoportba tartozó családok gyermekei számára központi kérdés az oktatás. Lewis *La Vida*-ja legitimálta és népszerűsítette a szegénység kultúráját, valamint a kulturális depriváció paradigmáját és a mindezekből szerzett gyakorlati tapasztalatokat. Bár sikerkönyv lett a kiadvány, mégis a pozitív vélemények és az amerikai többség elismerése mellett vitát váltott ki a tudósok és Rodriguez (2001) között az egyesült államokbeli puerto ricoi közösség megsértése miatt. Rodriguez (2001) így fogalmaz:

„A könyv kizárólag egy dolgot helyez a középpontba, elhomályosítja a gyarmati kapcsolatot, erősen érzékelteti a „másságot”, deficités példát használva olyan összefüggést alkalmaz, melyben bizonyos szélsőségeket a csoport egészének tulajdonít, becsmérve a politikai események öshonos nézetét.” (231. oldal)

Az antropológus Valentine (1968) élesen kritizálta a szegénység kultúrájának paradigmáját egy könyv hosszúságú értekezésben. Valentine (1968) így ír róla:

„Ezen tanulmánynak a fő elmélete az, hogy a szegénység kultúrája elképzelés és a kapcsolódó elméletek ellentmondanak a kultúra-koncepció minden fontos pozitív aspektusának. Ezek a szabályok támogatják a hosszan fennálló, a szegényeket a szegénységükért hibáztató racionalizálást. Semmi sem áll távolabb a jelentéstől, mint az eredeti koncepció ideológiai alkalmazása” (15. oldal)

OBJEKTIVITÁS A MAINSTREAM EPISZTEMOLÓGIÁBAN

Fontos feltevés a *mainstream* tudományos ismereten és az episztemológián belül, hogy az ezen belül létrehozott ismeret semleges, objektív és az alapelvei egyetemesek (Novick, 1988). A feminista episztemológia és a kisebbségi csoportok episztemológiája az utóbbi két évtizedben

komoly kérdéseket vetett fel azzal kapcsolatban, hogy a *mainstream* episztemológia objektivitása milyen mértékben szolgálja a domináns csoportok érdekeit és marginalizál olyan csoportokat, mint a nők és a kisebbségi csoportok. A nőket és a kisebbségi csoportokat elnyomták a *mainstream* tudományos ismeretek, melyet objektívnek, semlegesnek és tudományosnak tartottak a *mainstream* episztemológián belül. Ez az ismeret gyakran úgy jellemezte a kisebbségi csoportokat, hogy boldogok és elégedettek még akkor is, mikor olyan embertelen és pusztító környezetben kénytelenek élni, mint a rabszolgaság (Phillips, 1918/1966), kultúrájuk szervezetlen és működésképtelen (Lewis, 1996), valamint, hogy genetikailag alacsonyabb rendűek (Hernstein & Murray; Jensen, 1969).

Mivel a feministák és a kisebbségi csoportok úgy találták, hogy a megalapozott és tekintélyes társadalomtudományi és történelmi kutatások ellentmondanak meggyőződésüknek és tapasztalataiknak, kifogásolták a módszereket, melyekkel az objektivitás fogalmát megalkották és felfedeztek olyan módszereket, melyek szerint az objektivitás az emberi érdekeket és értékeket tükrözi. Az olyan feminista tudósok, mint Collins (2000), Harding (1991), és Code (1991) kétségbe vonták azt az elképzelést, hogy az objektív és szubjektív ismeretek különállóak és különbözőek, és leírták, hogy az ismeretek egyaránt tartalmaznak szubjektív és objektív komponenseket. Code (1991) azzal érvelt, hogy a „tudás a speciális érdekekben és társadalmi megegyezésekben gyökerezik, és általuk formálódik, nem pedig meghaladja azokat” (68. oldal). Code (1991) így folytatta:

„A feminista episztemológusok olyan példákat figyeltek meg, melyek miatt helyénvaló a kérdés a *szubjektivitási* modellek kapcsán, hogy kinek a *szubjektivitásából* fejlődött ki ez a modell? Kinek a nézőpontját, kinek az értékeit képviseli? Ezen kérdések értelme, hogy felfedjék, hogyan hozzák létre a szubjektív és objektív feltételek *közösen* az ismereteket, értékeket és episztemológiát. ... Az ismeretek nem értékszabadok és nem is értéksemlegesek; a folyamatok melyek létrehozzák őket értékterheltek; és ezek az értékek értékelésre készek” (70. oldal)
[utólagos kiemelés]

A feminista és kisebbségi csoportokból származó tudósok az 1960-as éveket követő évtizedekben befolyásolni tudták a *mainstream* episztemológiát. Azt azonban fontos kiemelni, hogy csapatnyi jelentős tudós a 1960-as évek előtt éles hangvételű esszéket írt arról, hogy milyen módszerekkel befolyásolják az a társadalomtudományt az értékek, vagy „értékelések” ahogy Myrdal (1944) az *An American Dilemma: The Negro Problem in Modern Democracy* című művének második mellékletében írta. Myrdal (1944) ezt írta: „A teljes objektivitás azonban egy olyan eszme, amely elérésére folyamatosan törekszünk, de sohasem érthetjük el” (1035. oldal). 1969-ben Myrdal ismét írt arról, hogy lehetetlen elérni a teljes objektivitást a társadalomkutatásban és azzal érvelt, hogy a legobjektívebb ismeret elérésének módja a kutatás alapjait jelentő értékek kinyilvánítása:

„Az egyetlen módja annak, hogy „objektivitásra” törekedjünk az elméleti elemzésben az, hogy teljesen felfedjük az értékeléseket, tudatossá, specifikussá és világossá tegyük őket, és engedjük, hogy meghatározzák az elméleti kutatást [55-56 pp.]. ... Egyetlen társadalomtudomány sem lehet „semleges” vagy egyszerűen „tényszerű,” esetleg „objektív,” ezen fogalmak hagyományos értelmében. A kutatás – logikai szükségszerűségből – mindig erkölcsi és politikai értékeléseken alapul, és a kutatónak nyíltan számot kellene adjon ezekről” [dőlt betűk utólag hozzáadva]. (74. oldal)

Code (1991) és Clark (1965) is megkérdőjelezte az abszolút objektivitás lehetőségét és kívánatosságát. Code szerint a kutatók arra használhatják az objektivitást, hogy elkerüljék azt, amit ő „ismeretelméleti felelősségnek” hívott – az elszámoltathatóságot a kutatót közösség felé. Clark úgy hitte, hogy minden társadalomtudósoknál vannak előítéletei, és ezek kijavításának és ellenőrzésének egyetlen módja az előítéletek nyílt felfedése. Clark (1965) nézete szerint azok a társadalomtudósok, akik azt állítják, hogy nincsenek előítéleteik „vagy közömbösek voltak vagy az előítéletek alattomos formáit fejezték ki” (21. oldal) Clark úgy hitte, hogy ahhoz, hogy a társadalomtudósok olyan kutatást végezzenek, amely megváltoztatja a világot, szükséges hogy mélységesen törődjenek az igazságossággal és egyenlőséggel. Clark szerint a demokratikus értékeknek és a társadalmi igazságosságnak kell, hogy vezesse az emberi körülményeket javító kutatást. (Clark 1965) ezt írta:

„Társadalomtudósi hitvallásom fontos része, hogy az abszolút objektivitás vagy tudományos távolságtartás és közömbösség alapján, egy igazán lényeges és komoly társadalomtudomány nem kérheti, hogy komolyan vegye az a társadalom, melynek reménytelenül szüksége van a morális és empirikus útmutatásra az emberi ügyekben. Szintúgy nem támogathatja a tudományos tisztaság és fontosság iránti igényt a módszertanra, mint célra koncentráció és számtalan cikk megjelentetése a valóságtól menekülő, bár mennyiségileg meghatározható, trivialisításoknak szentelt tudományos folyóiratokban.” (21. oldal)

KUTATÁS ÉS POZÍCIONÁLÁS

A kutatók kultúrája, környezete és pozícionáltsága befolyásolja feltevéseiket, kérdéseiket, eredményeiket és értelmezéseiket. Ennek a fejezetnek a fő premisszája, hogy a társadalomtudományi és oktatási kutatók által teremtett ismeretek tükrözik a szociális és kulturális környezetüket, valamint a politikai és gazdasági érdekeiket (Myrdal, 1944, 1969). Szocializációjuk és ismeretelméleti közösségük különbözősége miatt a kutatók egymással versengő paradigmákat és magyarázatokat fejtenek ki minden történelmi környezetben és időszakban.

A kutatás a politikai és társadalmi környezet mellett a kutatók és tudósok ismeretelméleti pályáját is tükrözi. Az a kutatás, amely a *mainstream* tudományos közösségből származik, gyakran a domináns társadalmi, politikai és gazdasági környezetet erősíti meg, és felerősíti az uralkodó faji, etnikai, nyelvi és az alacsony jövedelmű csoportok egyenlőtlenségéhez kapcsolódó sztereotípiákat és félreértéseket. A transzformatív kutatás (Banks, 1993), mely gyakran az etnikai kisebbségektől és marginalizált közösségekből indul, kifogásolja a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos uralkodó előítéletet, és fontos következtetéseket tartalmaz az oktatási reform és egyenlőség területén.

A *mainstream* kutatói közösség gyakran megkérdőjelezi a multikulturális kutatás legitimitását, mivel az általában marginalizált közösségektől indul és olyan elképzeléseket illetve paradigmákat tartalmaz, melyek kétségbe vonják a már elfogadottakat. Emellett sok *mainstream* kutató azért is megkérdőjelezi az ilyen kutatást, mert gyakran explicit módon kinyilvánítja az értékítéleteiket, ugyanakkor a *mainstream* kutatók általában azt állítják, hogy a kutatásaik értéksemlegesek.

Az 1960-as évekbeli emberi jogi mozgalmak előtti évtizedekben ezek a kisebbségi közösségekből származó kutatások, elképzelések és paradigmák kevésbé befolyásolták a *mainstream* ismeretelméleti közösséget. Az afro-amerikai társadalomtudósok és oktatók által az 1930-as és 40-es években végzett kutatásokat gyakran figyelmen kívül hagyták a *mainstream* társadalomtudományi és oktatási közösség és tankönyvek. Azonban az 1960-as évek óta a

transzformatív kutatás és ismeretek jelentősen befolyásolták a *mainstream* kutatást és ismereteket. Az egyik időszakban transzformatívnak számító ismeretek *mainstreamm*é válhatnak egy más időszakban. A transzformatív kutatás és ismeretek intézményesülése a *mainstream* tudományos közösségbe egy folyamatos és összetett folyamat.

AZ ERŐS OBJEKTIVITÁS KERESÉSE

Adott az a probléma, hogy az objektivitás *mainstream* episztemológiában való fogalomalkotási és aktualizálási módszereinek – melyek gyakran vezettek olyan ismeretekhez, melyek elnyomják és marginalizálják a nőket és a kisebbségi csoportokat – milyen álláspontot kellene foglalnia a multikulturális kutatóknak az objektivitással kapcsolatban? Az objektivitás a multikulturális kutatók munkájának fontos célja kell, hogy legyen. Ez az egyetlen módja olyan ismeretek előállításának, mely kiállja a közvélemény vizsgálatát, és amely felfedezéshez és magyarázathoz vezet, ami a tudomány célja (Homans, 1967). Azonban az objektivitást újra kell definiálni úgy, hogy a kutatók szubjektív értékei nyíltan kimondásra kerüljenek, és ki kell terjeszteni azoknak a tudósoknak a közösségét, akik részt vesznek az objektivitás megállapításában.

A multikulturális kutatóknak fel kell ismerniük, hogy a teljes objektivitás elérhetetlen cél és arra kell törekedniük, amit Harding (1991) „erős objektivitásnak” nevezett. Az erős objektivitás során a kutatók elismerik, hogy minden meggyőződésük, beleértve tudományos meggyőződésüket is, „társadalmilag meghatározott” (Harding, 1991, 142. oldal). Ezenkívül, a kutatóknak kritikus vizsgálatot kellene végezniük annak eldöntéséhez, hogy „mely társadalmi feltételek hajlamosak a legobjektívabb ismeretek megalkotására” (Harding, 1991, 142. oldal). Az erős objektivitás keresése során, a kutatóknak ki kell bővíteniük azon képzett kutatók tudományos közösségét, akik részt vesznek az objektivitás kanonizálásában, és bevenni olyan csoportokat, melyek a történelem során nem vehettek részt ebben, például afro-amerikai, dél-amerikai, amerikai indián, ázsiai amerikai és feminista tudósokat. Ezen tudósok múltbéli kizárása ezekből a csoportokból azt eredményezte, hogy az objektív ismeretek szexisták, rasszisták, és hogy a domináns csoport hegemoniáját valamint a kisebbségi csoportok és nők marginalizációját erősítik. Ez a korlátozott objektivitás, írta Harding (1991), „olyan túl szűk látókörűen működteti az objektivitás eszméjét, hogy megengedi az értékszabad kutatás elérését, ami ennek eredménye kellene, hogy legyen” (144. oldal). Harding (1991) azt is írta, hogy:

Az értékmentes, elfogulatlan, tárgyilagos kutatás eszméjének feladata lenne az összes társadalmi érték azonosítása és ezek kiküszöbölése a kutatási eredményekből, mégis úgy működik, hogy *kizárólag* azokat a társadalmi értékeket és érdekeket azonosítja, mely eltér azon kutatók és kritikusok között, akiket a tudományos közösség kompetensnek ítél az ilyen ítéletek meghozatalában. (143. oldal)

A fejezet következő részében egy rövid áttekintést adok azokról a módszerekről, melyek által a társadalomkutatók értékei és a társadalmi környezet befolyásolták az ismeretek előállítását a történelmi környezetben. A rassz, az intelligencia, a kultúra és a tanulás közti viszonyra koncentrálna mutatom be a kutatásban jelen lévő szembenálló véleményeket és pozícionáltságot.

NATIVIZMUS A 20. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN, ÉS ENNEK HATÁSA A KUTATÁSRA

A nagyszámú kelet-közép-európai bevándorló hozzájárult a nativizmus felemelkedéséhez a 20. század korai évtizedeiben. Olyan írók és kutatók, mint Grant (1923) és Soddard (1920) a migráns

csoportokra vonatkozó domináns szociális attitűdöket valamint az észak- és nyugat-európai társadalomtól való különbözőségüket genetikai magyarázatokkal látták el.

A különbségek megfogalmazására használt egyik fő kategória a rassz vagy faj léte. A hatalommal rendelkező csoportok faji kategóriákban határozták meg saját csoportjaik privilégiumát és magyarázták meg a kirekesztett és marginalizált csoportoktól való különbségeiket. Jacobson (1998) "kitalált kategóriaként" használta a faj szót. A faji kategóriák változása a társadalom szociális, politikai és gazdasági struktúrájára utal. Az Írországból az 1840-es években és az 1800-as években Kelet-, Dél- és Közép-Európából bevándorolt nagyszámú migráns csoport megjelenése változtatta meg (Amerikában) azt az európaiakról alkotott nézetet, miszerint minden európai egyforma és fehér. A fehér etnikumhoz tartozó csoportok az Egyesült Államokban olyan erőviszonyt alakítottak már korábban, mellyel magukat anglo-amerikaiaként asszociálódott csoportnak vallották és az új bevándorlókat pedig úgy tekintettek, mint akik nehezen vagy sehogy sem fognak majd beilleszkedni az amerikai társadalomba. Az új bevándorlókat a fehér fajhoz nem tartóznak bélyegezték. Az olyan csoportok, mint a kelta, szláv, zsidó vagy mediterrán az angolszász elnevezést kapták. Jacobson (1998) ezt a folyamatot „(ki)fehérítésnek” nevezi. (38. oldal)

Tudósok, kutatók és bevándorlók magukról transzformatív paradigmát alkottak, amely átformálta a nativista tudósok által alkotott paradigmát. A bevándorlók jogaiért folytatott küzdelem során keltették életre a kulturális demokrácia (Draschler, 1920), a kulturális pluralizmus (Kellen, 1924) fogalmait azzal, hogy a saját kultúrájuk fontos elemeit hangsúlyozták. Draschler és Kellen, akik zsidó bevándorló háttérrel rendelkeztek, a Kelet-, Dél- és Közép-Európából bevándorolt nagyszámú migráns csoportok kulturális szabadságáért küzdöttek. Draschler szerint a kulturális demokrácia a politikai és gazdasági demokrácia egyik kulcsfogalma. Draschler és Kellen szerint az állampolgárok a demokratikus társadalomban nem kizárólag szabadon vesznek részt a civil életben és gazdasági demokráciában részesülnek, hanem ugyanolyan joguk van megőrizni a saját kultúrájuk és nyelvük fontos elemeit. Jelentős transzformatív tudósok még a 20. század első felében: az antropológus Boas (1938) és az afro-amerikai történészek és társadalomtudósok, mint DuBois (1935/1962), Woodson (1935) és Bond (1934).

A kutatásnak *mainstream* és transzformatív elemei is vannak. A chicagói iskola szociológusai, pl. Park (vagy Bulmer, 1984) sokat kutatták Chicago etnikai csoportjait. Ezek a tanulmányok nem tekinthetők egyértelműen transzformatívnak, mert nem hoztak létre asszimilációs és akkulturális elméleteket. Park „faji viszonyok ciklusa” című elmélete rámutatott arra, hogy az afro-amerikaiak kulturálisan asszimilálhatók az amerikai társadalomba, a fehér liberális társadalomtudósok fajokra vonatkozó elméleteinek összeolvasztásával, mint Parkⁱⁱⁱ az 1930-as évektől 1950-es évekig.

A fekete ellenállási mozgalom az 1960-as és 1970-es években olyan elmélettel forrázta le a társadalomtudósokat, mely a fekete ellenállási mozgalmat és a kultúra értékeit magyarázta. Fekete „ellenállók” az említett években rámutattak az asszimilációs elméletek inadekvátságára a modernizálódott demokratikus államok komplex etnikai viszonyainak magyarázatával. (Banks, 2004)

Stanfield (1993) szerint az asszimilációs elméletek nem magyarázták meg a feketék ellenállását, mert – mint mondja – ezek a liberális eszmék talaján születtek és inkább az amerikai demokrácia elkerülhetetlen jólétéből származtak, mint az empirikus valóságból. (5. oldal)

Park (Park és Miller, 1921) és diákjai tanulmányai főbb koncepciók és elméleteik alapján „asszimilacionisták” és nem transzformisták voltak. Transzformisták abban az értelemben voltak, hogy az etnikai közösségekre vonatkozóan megpróbáltak olyan összehasonlító és objektív elméleteket alkotni, melyek lebontják a létező előítéleteket. Ezt az iskolát és kutatásait ma Chicagói (Szociológiai) Iskolának nevezik. Park és társai (Bulmer, 1984) mutattak rá, hogy a transzformativizmus kontextuális, flexibilis és változó elmélet. Ami ma még

transzformativizmus, az a jövőben *mainstream* lehet, Park és társai sokszor transzformatívnek tekinthetők, holott a 21. század első évtizedének perspektívájában leginkább *mainstream*nek tűnnek.

Frazier (1939/1966) és Drake (Drake és Cayton, 1945), Park két afro-amerikai diákja fontos kutatást végzett az afro-amerikai közösségekről. A *Negro Family in the United States* (Frazier 1939/1966) egyike az első társadalomtudósok által feldolgozott témának, mely az afro-amerikai társadalomban a család komplexitását vizsgálja meg. *Black Metropolis: A Drake és Cayton (1945) által írt Study of Negro Life in a Northern City* egy komplex tanulmány a Chicagóba délről bevándorló feketékről és közösségükről.

A GENETIKAI PARADIGMA FENNMARADÁSA

Kuhn (1970) a paradigmát „az adott (tudományos) közösség tagjai által megosztott hit, értékek, technikák összefogó képé”-nek definiálta (175. oldal) A törvények, elvek, magyarázatok és diszciplinák elméletei is a paradigma részei. Kuhn vitatta, hogy a tudománytörténet alatt új paradigmák megjelenése felváltja a korábbiakat, melyet ő „tudományos forradalom”-nak nevezett. Ami sokkal inkább jellemző a társadalomtudományban és az oktatásban, hogy a paradigmák együttesen léteznek anélkül, hogy egyik a másik helyébe lépne. A genetikai paradigma, a kulturális deficit paradigmája, a kulturális különbség paradigmája együtt létezik az oktatásban, habár a népszerűség foka és a változók értéke az időn és a szociális kontextuson múlik. (Banks, 1984)

A genetikai paradigma a hatalommal rendelkező csoportok és tanulók egyik leggyakoribb magyarázata bizonyos, a társadalomból kizárt csoportok azonosítására és ezen csoportok kizárásának igazolására. A genetikailag alsóbbrendű csoport léte általában a körön kívüli, és nem a körbe tartozó kutatók által generált fogalom. A századforduló környékén (20. század) genetikai magyarázatokkal indokolták a zsidók és írek amerikai társadalomból való kizárását. (Gould, 1996; Ignatiev, 1995; Jacobson, 1998)

Az afro-amerikaiakra, az afrikaiakhoz hasonlóan, genetikailag alsóbbrendűként tekintettek attól az időtől kezdve, hogy erőszakkal Amerikába hurcolták őket. Az afro-amerikai mint genetikailag alsóbbrendű felfogás mélyen és folyamatosan él az amerikai társadalomban annak ellenére, hogy a rassz és a genetikailag alsórendű fajok eszméjét a legtöbb társadalomtudós és genetikus kétségbe vonja. (Barkan, 1992; Gould, 1996; Montagu, 1997)

A genetikai paradigma újrafelhasználhatónak tűnik minden dekádban és megújult legitimitációját a jól látható és sokat támadott publikációkból nyeri. Shuey (1958) *Testing of Negro Intelligence* című könyve legitímálta és láthatóvá tette a genetikai paradigmát megjelenése idején, 1958-ban. Jensen (1969) vitatott tanulmánya a fekete-fehér intelligenciáról a jónévű *Harvard Educational Review* hasábjain látott napvilágot a polgárjogi mozgalmak idején, 1969-ben. Jensen tanulmánya 123 oldalas, egyike a leghosszabb cikkeknek – vagy talán a leghosszabb önálló cikk – a *Harvard Educational Review* történetében.

A politikai, gazdasági, társadalmi és oktatási környezet is fontos Jensen befolyásos és sokat vitatott cikkének időzítéséhez és jelentőségének megértéséhez. Ez a tanulmány a polgárjogi mozgalmak csúcspontján jelent meg, azon a szörnyű ponton, amikor a nemzeten belül múltbeli egyenlőtlenségek, kiváltképp oktatási egyenlőtlenségek kerültek felszínre. Kompenzáló oktatási programok, melyek kora gyermekkori oktatási programok voltak szegénysorsú gyermekek számára (*Head Start and Follow Through*) széles körre kiterjesztve, mondván, hogy ez a nemzet háborúja a szegénység ellen. Amikor Jensen publikálta a cikkét, a kompenzáló programok hatékonyságért folyt a küzdelem. Jensen fő érve az volt, hogy kompenzáló oktatási programok hatásukat tekintve behatároltak, mert azon a feltevésen alapultak, hogy az IQ különbségek majdnem teljesen a környezeti különbségek eredményeit és a kulturális különbségeket mutatják be. Jensen szerint a kompenzáló programok behatároltak az afro-amerikai diákok tudományos

teljesítményein való javításának képességében, mert az intellektuális képességekre a genetika gyakorol erős hatást. Jensen érve szerint a szociális osztály és a faji különbségek intelligencia kérdésében részben genetikai különbségek által okozottak, 80% IQ és 20% környezeti örökségből származnak.

Shockley (1972), aki egy Stanford egyetemi Nobel díjas fizikusa (és nem pszichológus vagy genetikus) volt, az afro-amerikaiak genetikai alsóbbrendűségéről publikált cikket a *Phi Delta Kappan*-ban, amely abban az időben egy széles körben elfogadott oktatási folyóirat volt. A Kappan szerkesztője, Elan úgy döntött, hogy Shockley cikkét külön mellékletben („Az etnikai oktatás szükségessége”) közli, reflektálva más cikkekre (Banks, 1972). Bevezetőjében a Shockley cikkhez Elam (1972) azt írja:

„Kérésünknek megfelelően William Shockley írta meg e melléklet első cikkét James A. Banks által összegyűjtött tanulmányokra reagálva. Shockley álláspontja az intelligencia öröklésről nagyon hasonlít Jensen véleményére. Amint nyilvánosság elé kívánja tární véleményét, elnyomják és hasonló bánásmódban részesítik, mint a meghurcolt Jensen-t, a Harvard Review-ban megjelent cikke miatt. November 22-én például Shockley-t erőszakosan megakadályozták, hogy a Sacramento állambeli kollégium kampuszában tartson beszédet, melyet a diák egyesület felkérésére tartott volna meg. (297. oldal)

1971 szeptemberében az *Atlantic Monthly* cikkében, a Harvard pszichológusa Herrnstein évelt úgy, hogy „az IQ és a társadalmi osztály közötti korreláció....tagadhatatlan és szükségszerű...” (50. oldal) A genetikai képességben a társadalmi osztály, mint faktor maradt Herrnstein Murray-vel (1994) közösen írt könyvének fő elmélete, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American life*, 1994-ben látott napvilágot. A szerzők két fejezetet szenteltek a faji ábrázolásnak „Ethnic difference in Cognitive Ability” és „Ethnic Inequalities in Relation to IQ” és emiatt a könyv az afro-amerikai alsóbbrendűséget hirdető eszméről vált ismertté. A *Bell Curve* széles körben vitatott könyv. Központjában a társadalmi osztály, mint az elveszett intelligencia korrelációja áll, a fekete-fehér intelligenciának szóló társadalmi vitának köszönhetően. Az a tény, hogy 15 hétig állt a New York Times best seller listáján, mutatta, hogy sok amerikai véleményét megerősítette és tükrözte a könyv. A New Yorker (1994) egyik cikkében Gould megállapította, hogy a *Bell Curve* az időszak politikai közhangulatára reflektált:

„A „Bell Curve” állításával és látszólagos dokumentációjával, miszerint a rassz és osztálykülönbségek genetikai faktorok által meghatározottak és ezért lényegében megváltoztathatatlanok, nem tartalmaznak új érveket, és nem szolgálnak olyan lenyűgöző adatokkal sem, melyek az anakronisztikus szociáldarwinizmust támasztanák alá, ezért én csak úgy tudom összefoglalni, hogy ennek a könyvnek a nagy figyelmet kísérő sikere korunk depressziós tünetére reflektál – a példátlan nagylelkűség hiányának történelmi pillanata ez, amikor a kedélyállapot végighasít a szociális programokon, olyan érv felbujtásának köszönhetően, miszerint a kedvezményezettnek nem lehet segíteni olyan veleszületett kognitív korlátaik következtében, mint alacsony IQ hányadosuk.”

A mexikói amerikaiak a genetikai paradigma által szintén sújtottak, és olyan mexikói amerikai kutatók által leírtak, mint Sánchez (1906-1972). Egy oktatáskutató, Sánchez cáfolta meg azt az elméletet, mely szerint a spanyolul beszélő gyermekek intellektuálisan alsóbbrendűek az anglo-amerikai gyermekekhez képest. (Murillo, 1996) Egy, a *Journal of Applied Psychology*-ban publikált cikkben (1932b) Sánchez úgy érvelt, hogy az IQ teszt nem a spanyolul beszélő diákok szellemi képességének mérését szolgáló érvényes eszköz. Szerinte spanyol nyelvű diákok nyelvi jellegzetességei, a környezet, melyben szocializálódtak, és iskoláik gyenge színvonala voltak inkább a fő faktorok, melyek szellemi képességeikre hatással voltak.

A *Journal of Genetic Psychology* cikkében Sánchez (1932b) bizonyítékot mutatott fel arra vonatkozóan, hogy az olvasási készség fontos volt az intelligencia tesztek kitöltésének korrelációjában a spanyolul beszélő mexikói-amerikai diákok körében. Sánchez számos publikációban (pl. 1932a, 1932b) mutatott rá, hogy a mentális képesség tesztek eredményeit tévesen értelmezték a mexikói amerikai diákok által járt iskolákban. Sánchez volt az, aki kétnyelvű oktatást javasolt a spanyolul beszélő diákok esetében.

Murillo (1996) írta, hogy:

(Sánchez) „Hitt abban, hogy a tantervnek meghatározottnak kell lennie a közösséget illetően, és az oktatásnak a közösség nyelvének elsajátításával és a gyermekek élményeivel kell indulnia. Ő vetette fel, hogy a spanyolul beszélő gyermekek ügyében az iskolának el kell járnia, hogy elkerülhető legyen a számtalan bonyodalom és leküzdhetetlen akadály.”

A KULTURÁLIS DEFICIT PARADIGMA FELEMELKEDÉSE A 60-AS ÉVEKBEN

Az 1960-as években a liberális irányban mozgó társadalomtudósok olyan kutatásokat végeztek, mely az alacsony jövedelmű, színesbőrű tanulók kulturális deficitjére mutatott rá. Ezek a kutatók hittek benne, hogy az alacsony jövedelmű és a színesbőrű tanulóknak nincsenek iskolai sikereik a családi és közösségi kultúrán belüli szocializációjuk eredményeként kulturális deficitet szenvednek el. Elméleteik szerint az alacsony jövedelmű csoportok esetében az olyan jellemzők, mint szegénység, rendezetlen családi körülmények, félárvaság „kulturális deprivációhoz” és visszafordíthatatlan kognitív deficitekhez vezet. (Bloom, Davis és Hess, 1965)

Megjelenése idején a kulturális depriváció paradigma volt a leginkább felvilágosult és liberális elmélet az alacsony jövedelmű diákok oktatását illetően. A kulturális depriváció tudósai, ellentétben a genetikusokkal és szociobiológusokkal a „környezeti hatások hívei” voltak, akik hittek abban, hogy az iskolának nem csupán abban van felelőssége, hogy segítse az alacsony jövedelmű és kisebbséghez tartozó tanulókat a tanulásban, hanem arra is lehetősége van, hogy ezeket a célokat elérje. Elméletük szerint az alacsony jövedelmű diákok tanulási problémáit elsősorban az a kultúra okozza, amelyikben szocializálódtak. Ezek a tanulók tudományos szintet érhetnek el, ha az iskola képes arra, hogy behozza a deprivált környezetből származó hátrányokat. A kulturális depriváció tudósai és kutatói fő problémaként az alacsony jövedelmű és színesbőrű diákoknál a diákok kultúráját és nem az iskola kultúráját jelölték meg. A kulturális depriváció kutatások befolyásos példái Riessman-nak (1962) a *Culturally Deprived Child*-ja és Bloom-nak a *Compensatory Education for Cultural Deprivation*-ja.

A TRANSZFORMATÍV PARADIGMA ÉS KUTATÁS MEGJELENÉSE

Az 1960-70-es évekre tehető a transzformatív iskola megjelenése, akik a színesbőrű, alacsony jövedelmű, és nyelvi kisebbségi csoportok addig meglévő elméleteivel kapcsolatban új elméleteket fejlesztettek ki, érzékeny és komplex kutatásokat és magyarázatokat adtak ezen csoportokról. Ők voltak azok is, akik éles kritikát gyakoroltak az etnikai kisebbségek közösségeit illetően a *mainstream* társadalomtudománnyal és oktatási kutatással kapcsolatban.

Fontos kritika ezzel kapcsolatban Ladner (1973) könyve, *The Death of White Sociology* és Rodriguez (2001) kritikája Lewis (1966) a puerto ricói családokról, mint a szegénység kultúrájának paradigmájáról alkotott elméletéről, melyet korábban tárgyaltam már e fejezetben.

Példa a transzformatív kutatásra Acuna könyve (1972), az *Occupied America: The Chicano's Struggle Toward Liberation* - a multikulturális transzformatív munka példája, melyet az 1960 és 70-es években adtak ki. Acuna a mexikói amerikai közösséget belső gyarmatként nevezi, mely a Berkeley szociológusának, Blaunernek (1972) az elmélete az amerikai őslakosok, chicanok és afro-amerikaiak strukturális és gazdaságilag marginalizált élethelyzetének jellemzésére. Acuna saját munkáját az amerikai történelemben és társadalommal intézményesült, a mexikói amerikaiakról kialakított rögzült sztereotípiák képével szembeni ellenállásként tekintette. Acuna (1972) könyvének előszavában írja:

„Az olyan jelzők, mint „áruló”, „lusta”, „házasságtörő” a mexikói szinonimái az amerikai elmékben. Csekély ismeretterjesztés történt a hamis premisszák nyilvánosságra hozásának ügyében, melyben ilyen kulturális és rasszbéli gyalázatok születtek. Történészek hiányos és előítéletes elemzéseit által rögzültek a ténybeli hibák, és mítoszok születtek. A tragédia, az, hogy a mítoszok nyíltan a mexikói népet nemcsak azoknak a szemében alacsonyították le, akik felsőbbrendűnek érezték magukat, hanem a saját maguk szemében is.” (1. oldal)

A KULTURÁLIS KÜLÖNBÖZŐSÉG PARADIGMÁJA ÉS A KULTÚRAÉRZÉKENY TANÍTÁS ÉS TANULÁS

A kulturális különbséget képviselő kutatók szerint a színesbőrű tanulók, pl. indiánok, afro-amerikaiak, latin-amerikaiak számos kulturális jellemzővel jönnek az iskolába. Visszautasították azt az elméletet, miszerint az előbb felsorolt tanulók kulturális hiányokkal küzdenének, és úgy gondolták, hogy az iskolának kell megtalálnia azt az utat, mely a tanulók kulturális erősségeit megtalálja és ezeket rendeltetésüknek megfelelően hasznosítani tudja.

Ezeknek a tanulóknak a kultúrája nyelvi, értékrendbeli és viselkedési stílusok mentén fogalmazódik meg, melyek nemcsak az oktatáson belüli alapként szolgálnak, hanem más diákok, tanáraik és az amerikai társadalom életét gazdagíthatják.

A kulturális különbség elméletét tudósok az alacsony jövedelmű és színesbőrű tanulók nyelvi (Heath, 1983), dialektusok szerinti (Delpit és Dowdy, 2002; Smitherman, 2000), tanult viselkedésük (Lee, 1995) és saját kultúrájuk (Moll & Gonzalez) módjait írták le, hogy későbbiekben ezzel motiválhassák őket a tanulásra.

Az elmúlt évtizedekben kutatók és tudósok csoportja magáévá tette a kulturális különbség paradigmáját és létrehozta olyan úttörő munkákat, melyek különböző etnikai, rasszbéli és nyelvcsoportokból jövő különböző kultúrájú tanulók iskolai kultúrával való inkonzisztenciájukat írják le. A 44-4 táblázat összefoglalja ezeknek a tanulmányoknak a csoportjait, melyek közül párat itt is bemutatunk:

Számos tanulmányban találtak bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy a tanterv és a tanítás a diákok tanulási jellegzetességeit következetessé tette, tudományos eredményeik javulását idézte elő. Más esetekben a kutatás dokumentálta azokat a módszereket, melyekben a diákok kultúrája és az iskola konfliktusba kerül, de egyedül az iskola kultúrájának megváltoztatása nem szolgált bizonyítékkal a magasabb eredmény elérésének érdekében a különböző etnikai, rasszbéli és nyelvcsoportokból jövő különböző kultúrájú tanulók esetében. Egy őslakos amerikai diákokról szóló tanulmány a második évtől a nyolcadik évig vizsgálta a gyengébb teljesítmény elérését okozó faktorokat. A tantermi megfigyelés etnográfiai módszerét vizsgálva, informális beszélgetéseket hallgatva, és formális interjúkat készítve Deyhle 103 diákot és 10 tanárt vizsgált meg. Számos olyan faktort azonosított, mely a diákok gyenge tesztbeli teljesítményét okozta, beleértve a diákok teszt eredményeikre vonatkozó, a tanárok által kihagyott magyarázatot, mely

a diákok felé közvetítette volna a tesztek fontosságát. A tanárok kritizálták a gyerekeket, hogy azok navajot^{iv} beszélnek és egyéb módokon is visszautasították kultúrájukat és nyelvüket. Deyhle szerint a diákok tesztbeli gyenge teljesítménye az iskola és az otthon közötti rossz kulturális párosítás megjelenítése volt. A tanárok a diákok hibáit a diákok (és hozott) kultúrájának hiányosságaival magyarázták.

Philips (1972) indián gyermekekről készített tanulmányában a Warm Springs-i Indián Rezervátumban rájött, hogy diákok otthon használt részvételi struktúrája erősen eltért a tanárok által használt struktúrától. Az indián diákok gyakran vonakodva beszéltek az osztályban, mert az egész csoport előtt frontálisan kellett beszélniük, és a tanár irányította a beszélgetést. A diákok inkább magán beszélgetéseket folytattak tanárral, vagy kis csoportos munkában vettek részt, melyben a hallgatóság és az előadó nem volt megkülönböztetve.

Au (1980) kutatása alapján – az őslakos hawaii diákokkal a Kamenhameha Kora Gyermekkori Oktatási Programban – Hawaii-on a tanulók olvasási teljesítménye nőtt, amikor az órák részvételi struktúrája hasonló volt a hawaii kultúra által hívott „sztori meséléshez”. Tharp (1982) olvasási teljesítményt vizsgáló tanulmányában a Kamenhameha Programban ismerte fel, hogy a megértésre fókuszáló kulturálisan érzékeny olvasó program direkt instrukciós módszerei hatékonyabbak, mint a fonetikus orientált programok, melyek kulturálisan nem rezponzív informális instrukcionális módszereket használnak.

Egy irodalmi teljesítményt mérő, afro-amerikai középiskolásokat vizsgáló tanulmányban Lee (1995) bemutatta, hogy a diákok oktatásbeli verbális kultúrájának összetevői a diákok képességein javítanak az irodalmi interpretációval szembeni elköteleződésben. Egy 5 évig tartó, klasszikussá vált etnográfiai tanulmányban Heath (1983) bemutatta, hogy a felnőttek és gyermekek közötti interakciós minták az iskolában és otthon különbözőek Tracktonban egy munkásosztálybeli észak-carolinai afro-amerikai közösségben. Következtetésképp, a gyerekek gyakran nem, vagy nem kielégítően válaszoltak azokra a tanár által feltett kérdésekre. Amikor a tanárok módosították a diákokkal szembeni párbeszéd stílusán, akkor többet beszéltek és mélyebben bevonódtak az órákba. John (1972) Navajo diákokról készült tanulmány szerint a gyermekek tanulási stílusa és a diákok tanítási stílusa következetlen volt. A tanárok gyakran figyelmen kívül hagyták a diákok otthonról hozott kultúráját, és az alapvető angol megtanításra fókuszáltak, kiélezett figyelmet fordítva a „gyermekek attitűdjeinek, képességeinek és osztálybeli viselkedésüknek a családi mintákba való közvetítésére”.

44- 4 TÁBLÁZAT

Válogatott tanulmányok a kulturálisan rezponzív pedagógiáról

<i>Szerző, Év</i>	<i>Alany</i>	<i>Módszerek</i>	<i>Fő elméletek</i>
Au (1980)	Hawaii tanulók, 2 osztály	Mikroetnográfiai elemzés egy videófelvételre rögzített olvasási feladatról a „kulturális megközelítés” pedagógiáját megtestesítve.	A hasonlóságok a résztvevő feladatok struktúrái és a hawaii beszéd között, a sztori mesélés vezetett a tanulók olvasási eredményeinek javulásához.
Deyhle (1983)	Navajo tanulók, 2-8 osztályok	Etnográfiai módszerek (megfigyelés, formális és informális interjúk) 2 éven keresztül	A tanárok nem értékelték a diákok kulturálisan elfogadott kompetencia módjainak bemutatását.
Heath (1982)	Munkásosztálybeli afro-amerikai	Hosszú távú etnográfiai tanulmány. A kutató résztvevő	A kutatóval együttműködve, a tanárok

	diákok és fehér általános iskolai tanárok	megfigyelő volt és a közösségbe, mint változásokat behozó személy („ügynök”) volt meghívva. Az intervenció diákokat és tanárokat is érintett.	úgy reflektáltak saját iskoláikban és házi feladataikban és módosították a tantervüket és saját viselkedésüket. A diákok aktív résztvevőkké váltak, nyelvi problémákat vitattak meg tanáraikkal nyitottabban.
John (1972)	Navajo diákok a BIA iskolában és a Rough Rock gyakorló iskolában	Összehasonlító tanulmány. A megfigyeléseket több nyár alatt bonyolította a kutató az iskolákban és a közösségben dolgozva.	A diákok a tanulmányok alatt vizuális tanulást preferálták a hallás utáni tanulással szemben és átlagon felüli eredményeket mutattak fel. A diákok a Rough Rock-ban egy kétnyelvű programmal és a kultúrának megfelelő környezetben éberebbek és sokkal vokálisabbak lettek.
Ladson-Billins (1995)	Afro-amerikai diákok 8 példamutató tanára, akik alacsony jövedelmű iskola körzetben Dél Karolinában voltak.	2 éves etnográfiai tanulmány. A kutató interjúzott, megfigyelt, videóra rögzítette a tanárokat, majd meghívta a tanárokat, hogy közös elemzést készítsenek a tanítási gyakorlatukról. A kutató résztvevő megfigyelő volt.	A tanárok az iskolában és a családokban kiválóságukról vannak nyilvántartva: a diákok képességeibe és tudományos sikereikbe vetett hitük és személyes elköteleződésük e célok mellett; saját maguk a közösség tagjaiként definiálják önmagukat, a diákokkal való egyenlő bánásmód, tanuló közösség felállítása, az ismeretek kritikai megértése, képesség hogy diákokat kitüntessenek a kultúrák közvetítésért, különböző értékelési stratégiák.
Lee (1995)	Afro-amerikai diákok, az urbán középiskola felső tagozatából	Kísérleti tanulmány. Kvantitatív (előzetes és utólagos mérések) és kvalitatív (audiokazetták, elemzések és megfigyelés) adatok lettek összegyűjtve.	A tanulók világosan gondolkodnak az irodalmi interpretációs megközelítésekről fókuszban a fekete írók által szerzett irodalmat jelente, akik jobb

			eredményeket érték el a kontrollcsoportban.
Moll, Amanti, Neff & Gonzalez (1992)	Dolgozói mexikói közösségek Tucsonban, Arizona és 2 tanár	Tanár-kutató együttműködő kutatása kvalitatív megközelítés vegyítve a néprajzi megfigyelésekkel, interjúk, élettörténetek, eset tanulmányok. A tanárok információt szállítottak és átfordították innovatív osztálytermi gyakorlatokra.	Az ismeret forrásának megnyerésével a háztartások és közösségi hálózatok beszivárogtak az osztálytermekbe, a tanárok képesek voltak tanítási stratégiákat kifejleszteni, amelyek megengedték a diákoknak, hogy a tanterv alakításában aktívan részt vegyenek
Philips (1972)	Sahaptin Warm Springs, Wasco Chinook és Paiute indián tanulók, 1-6 osztály	A kommunikáció összehasonlító néprajza, a struktúrák feltérképezése az uralkodó osztálytermi interakciókból.	A diákok magán beszélgetéseket folytattak a tanárral vagy kis csoportban. Kevésbé vettek részt tanár által szabályozott tantermi beszélgetéseken és előnyben részesítették a bemutatókat, a készségek mély és beható ismeretét követően.
Piestrup (1973)	Túlnyomóan alacsonyabb vagy alacsonyabb középosztályból származó afro-amerikai diákok, 14 tanár, 1 osztály	Megfigyelő tanulmány. Kutató vagy másod megfigyelő által végzett osztálytermi megfigyelések magnóra rögzítve. Dialektus mérési és olvasási tesztet kaptak a diákok.	A magas dialektus pontszámok korreláltak az alacsonyabb dialektus pontszámokkal, de a hat megközelítés közül, melyet a tanárok megadtak a Fekete Művészi megközelítés (eboniksz ^v folyékony, melegsívű, követelőző, tisztelettudó és általánosan alkalmazkodó típus) a dialektusra tekintettel a legmagasabb olvasási pontszámok lejjebb mentek.
Swisher & Deyhle (1992)	Bennszülött amerikai diákok	Bennszülött amerikai diákok kulturális különbségei és javasolt változtatások a tanításban, hogy alkalmazkodjanak ezekhez a különbségekhez.	Tanulási stílusban lévő különbségek jöttek ki a különböző tanulmányokból. Számos tanítási stílus a tanulók megfigyelésével ajánlott.

ÖSSZEFOGLALÁS (A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE)

Ebben a fejezetben összefoglaltam a főbb episztemológiai elméleteket, kihívásokat és lehetőségeket, melyek etnikai, kulturális és nyelvi különbözőségekkel bíró kisebbségekre vonatkoznak, olyan elméleteket, melyek a többségi társadalomtól való különbözőségeiket magyarázzák. A kutatás azt a szociális, történelmi, politikai és gazdasági környezetet vizsgálja, melyből a főbb elméletek, kutatások születtek, és kitérőt tesz a tapasztalatok, perspektívák és értékek összegzésére valamint a kutatók életrajzújtaira is.

Olyan színesbőrű kisebbségi csoportok, mint az afro-amerikaiak, latin amerikaiak, amerikai indiánok és ázsiai származású amerikaiak, mint ahogyan a nők is, megbélyegzettek voltak a tudományos közegben és az intézményesített nemzeti kultúrában, nevesítve az iskolai, főiskolai és egyetemi szakirodalomban. A színesbőrű kisebbségekkel foglalkozó kutatók, (fehér kollegáikkal egyetemben), olyan kutatásokat készítettek, melyben saját értékeikre, tapasztalataikra és perspektíváikra reflektálnak, és olyan episztemológiai fogalmakat vezettek be, melyek által a tudományos ismeretek hozzájárultak a társadalmon belüli domináns erőviszonyok megszilárdulásához, és a különböző kultúrájú etnikai és nyelvi csoportok marginalizációját erősítették.

A jövőbeni társadalomtudományi és az oktatási kutatások fontos feladata a kisebbségi csoportokkal foglalkozó kutatók és a feministák objektivitást betartó törekvése.

Az erős objektivitás irányába tett kísérletek terelik a kutatókat az emberi viselkedés érvényes és pontos leírásai felé a kulturálisan és etnikailag különböző társadalmunkban és a világban.

Köszönetnyilvánítás

Hálás vagyok John J. Juelisnek, Diem T. Nguyennek, Caryn Parknak, Ozlem Sensoynak és Caroline Tamayonak, a multikulturális oktatásról szóló doktori szemináriumom hallgatóinak és ennek a fejezetnek a bírálóinak- Sonia Nietonak, Christine A. Sleeternek és Maenette Benhamnak a korábbi kéziratához fűzött segítőkész megjegyzéseikért, melyek segítségével javítottam jelen változatot.

Irodalomjegyzék

- Acuna, R (1972). *Occupied America: The Chaicano's struggle toward liberation*. San Francisco
- Aptheker, H (1963). *American Negro slave revolts*. New York: International Publishers. (Original work published 1943)
- Aptheker, H (1964). *Essays in the history of the American Negro*. New York: International Publishers. (Original work published 1945)
- Aptheker, H (Ed.). (1973-1985). *The complete published works of W.E.B. Dubois* (36 volumes). Millwood, Ny: Kraus-Thomson.
- Au, K.H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate teaching event. *Anthropology and education Quarterly*, 11, 91-115.
- Banks, J.A. (1972). Imperatives in ethnic minority education. *Phi Delta Kappan*, 53 (special issue)
- Banks, J.A. (1984). Values, ethnicity, social science research, and education policy. In B. Ladner (Ed.), *The humanities in precollegiate education* (83 rd Yearbook of the national Society of for the Study of Education, pp.91-111), Chicago: The University of Chicago Press.

- Banks, J.A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational researcher*, 22 (5), 4-14.
- Banks, J.A. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24 (2), 15-25.
- Banks, J.A. (1998). The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society, *Educational Researcher*, 27 (7), 4-17.
- Banks, J.A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the United States: Lessons from history. *Race, ethnicity and education*, 5, 7-27.
- Banks, J.A. (Ed.) (2004). Diversity and citizenship education: global perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A., & Banks. C. A.M. (Eds.) (2004). Handbook of research on multicultural education (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkan, E. (1992). *The retreat of scientific racism: Changing concepts of race in Britain and the United States between the world wars*. New York: Cambridge University Press.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon.
- Blassingame, J.W. (1972). *The slave community: Plantation life in the ante-bellum south*. New York: Oxford University Press.
- Blauner, R. (1972). *Racial oppression in America*. New York: Harper & Row.
- Bloom, B. S., Davis, A., & Hess, R. (1965.) *Compensatory education for cultural deprivation*. New York: Holt.
- Boas: *The mind of primitive man*. New York: Macmillan.
- Bond, H. M. (1934). *The education of the Negro in the American social order*. New York: Prentice Hall.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of sociology: Institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clark, K.B. (1965). *Dark ghetto: Dilemmas of social power*. New York: Harcourt Brace.
- Code, L. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, Ny: Cornell University Press.
- Collins, P.H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (Rev.ed). New York: Routledge.
- Cordasco, F., & Alloway, D. (1970). Spanish-speaking people in the United States: some research constructs and postulates. *International Migration Review*, 4 (Spring), 76-79.
- Cordasco, F & Castellanos, D. (1973). Teaching the Puerto Rican experience. In J. A. Banks (Ed., *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies* (National Council for the Social Studies 43rd Yearbook pp.227-253). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Delgado- Gaitan, C. (1993). Researching change and changing the researcher. *Harvard Educational Review*, 63 (4), 389-411.
- Delpit, L., & Dowdy, J.K. (Eds.), (2002). *The skin that we speak: Thought on language and culture in the classroom*. New York: The New Press.
- Deyhle, D. (1983) Measuring success and failure in the classroom: Teacher communication about tests and the understanding of young Navajo students. *Peabody Journal of Education*, 61(1), 67-85.
- Drachsler, J. (1920). *Democracy and assimilation*. New York: Macmillan.
- Drake, St. C., & Cayton, H. R. (1945). *Black Metropolis: A study of Negro life in a northern city*. New York: Harcourt.
- DuBois, W.E.B. (1973). *The Philadelphia Negro: A social study*. Millwood, Ny: Kraus-Thompson Organization. (Original work published 1935)
- DuBois, W.E.B. (1962). *Black reconstruction in America*. New York: Atheneum. (Original work published 1935)

- Elam, S. (1972). Editorial comment (untitled). *Phi Delta Kappan*, 52, 297.
- Elkins, S. M. (1959). *Slavery: A problem in American institutional and intellectual life*. New York: Grosset & Dunlap.
- Frazier, E. F. (1966). *The Negro Family in the United States*. Chicago: The University of Chicago Press. (Original work published 1939)
- Gordon, E. W. (1985). Social science knowledge production and minority experiences. *Journal of Negro Education*, 54, 117-132.
- Gordon, E. W. (1997). Task force on the role and future of minorities, American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 26(3), 44-52.
- Gordon, E. W., Miller, F., & Rollock, D. (1990). Coping with communicentric bias in knowledge production in the social science. *Educational Researcher*, 14(3), 14-19.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Gould, S. J. (1994). Curveball. *The New Yorker*, 70 (38), 139-149.
- Grant, C. A., Elsbree, A. R., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 184-207). San Francisco: Jossey Bass.
- Grant, M. (1923). *The passing of the great race*. New York: Charles Scribner's.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, New York: Cornell university Press.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 102-131). Prospect Heights, IL: Waveland.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge university Press.
- Herrnstein, R. J. (1971, September). I. Q. *Atlantic Monthly*, 228, 43-64.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Homans, G. C. (1967). *The nature of social science*. New York: Harcourt.
- Ignatiev, N. (1995). *How the Irish became white*. New York: Routledge.
- Jacobson, M. F. (1998). *Whiteness of a different color: European immigrants and the alchemy of race*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123-
- John, V. P. (1972). Styles of learning – styles of teaching: Reflections on the education of Navajo children. In C. B. Cazden, V.P. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 331-343). New York: Teachers College Press.
- Kallen, H. M. (1924). *Culture and democracy in the United States*. New York: Boni and Liveright.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. (2nd ed.) .Chicago: The University of Chicago Press.
- Ladner, J. A. (Ed.). (1973). *The death of white sociology*. New York: Vintage.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2001). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, D. C. (1995). A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30, 608-630.
- Lewis, O. (1966). *La Vida: A Puerto Rican Family in the culture of poverty—San Juan and New York*. New York: Random house.

- Locke, A. L. (1992). *Race and interracial relations* (J.C. Stewart, Ed.). Washington, DC: Howard University Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31, 132-141.
- Moll, L. C., & Gonzáles, N. (1992) Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In J. A. Banks & C. A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 699-735). San Fransisco: Jossey- Bass.
- Montagu, A. (1997). *Man's most dangerous myth: The fallacy of race* (6th ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Murillo, N. (1996). George L. Sánchez and Mexican American educational practices. In J. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and comtemporary perspectives* (pp. 129-140). New York: Teachers College Press.
- Myrdal, G. (1944). *An American dilemma: The Negro problem and modern democracy*. New York: Harper and Row.
- Myrdal, G. (1969). *Objectivity in social research*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. New York: Cambridge University Press.
- Padilla, E. (1958). *Up from Puerto Rico*. New York: Columbia Press University.
- Park, R. E. (1950). *Race and culture*. New York: Free Press.
- Park, R. E., & Miller, H. E. (1921). *Old world traits transplanted*. New York: Macmillan.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John, & D. Hymes (Eds.), *Function of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Philips, U. B. (1996). *American Negro slavery*. Baton Rouge: Louisiana State University Press. (Original work published 1918)
- Piestrup, A. M. (1973). *Black dialect interference and accomodation of reading instruction in first grade*. Berkeley: Language-Behavior Research Laboratory, University of California, Monographs of the Language-Behavior Research Laboratory, No.4.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper & Row.
- Rodríguez, C. E. (2001). Puerto Ricans in historical and social science research. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural Education* (pp. 223-244). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, G.I. (1932a). Group differences and Spanish speaking children– A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 16-549-558.
- Sánchez, G.I. (1932b). Scores of Spanish-speaking children on repeated tests. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 223-231.
- Shockley, W. (1972). Dysgenics, genecity, raceology: Challenges to the intellectual responsibility of educators. *Phi Delta Kappan*, 53, 297-312.
- Shuey, A.M. (1958). *The testing of Negro intelligence*. New York: Social Science Press.
- Smith, J.D., & Insoe, J. C. (Eds.). (1993). Ulrich Bonell Philip: *A southern historian and his critics*. Athens: The University of Georgia Press.
- Smitherman, G. (2000). *Talkin that talk: Language, culture and education of Africa America*. New York: Routledge.
- Stampp, K. M. (1956). *The peculiar institution: Slavery in the ante-bellum South* . New York: Knopf.
- Stanfield, J.H. (1993). Introduction and epistemological considerations. In J. H. Stanfield & R. M. Dennis (Eds.) *Race and ethnicity in research methods* (pp.3-15). Newbury Park, CA: Sage.
- Stanfield, J.H. & R. M. Dennis (Eds.) (1993). *Race and ethnicity in research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

- Stoddard, T. L. (1920). *The rising tide of color against white world supremacy*. New York: Scribner's.
- Swisher, K., & Deyhle, D. (1992). Adapting instruction to culture. In J. Reyhner (Ed.), *Teaching American Indian students* (pp 81-95). Norman: University of Oklahoma Press.
- Tharp, R. G. (1982). The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha Early Education Program. *Reading Research Quarterly*, 17, 503-527.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English*. New York: Teachers College Press.
- Valentine, C. A. (1968). *Culture and poverty: Critique and counter-proposals*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Villenas, S. (1996). The colonizer/colonized Chicano ethnographer: Identity, marginalization, and co-optation in the field. *Harvard Educational Review*, 66, 711-731.
- Weinberg, M. (1977). *A chance to learn: A history of race and education in the United States*. New York: Cambridge University Press.
- Woodson, C. G. (1991). *The education of the Negro prior to 1861*. Salem, NH: Ayer. (Original work published 1919)
- Woodson, C. G. (1935). *The mis-education of the negro*. Washington, DC: Associated Publishers.

ⁱ David Wark Griffith: *The Birth of a Nation* c. 1915-ös filmje az amerikai filmtörténet első nagyszabású filmpozsza, mely az Amerikai Egyesült Államok történelmét meséli el a polgárháborútól a filmkészítés jelen idejéig. A film társadalmi vihart kavart, hiszen a Ku-Klux-Klán tagjait hősként mutatja be.

John Ford 1962-ben készült filmje (*How the West was Won*) három generáció története a 19. század Amerikájában, a korszak legnagyobb filmsztárjaival. A *Led Zeppelin* 2003-ban kiadott tripla albuma szintén ezt a címet viseli. (megjegyz: a fordító)

Kevin Costner filmje (*Dances With Wolves*) 1990-ben készült.

ⁱⁱ Az eddigi kutatásokkal ellentétben lévő multikulturális kutatás (megjegyz: a fordító)

ⁱⁱⁱ 41 Park [1930,1950] úgy írja le az asszimilációt, mint „végső tökéletes terméket”, azaz szemében a migrációt követő asszimilációs folyamat progresszív és visszafordíthatatlan. Az asszimiláció a faji viszonyok ciklusának (race-relations cycle) utolsó állomása, amit a kapcsolat, verseny és letelepedés előz meg. A Park által vázolt asszimilációs modellt később Patterson [1965] egészítette ki. A letelepedés/elhelyezkedés alapfokú alkalmazkodást jelent, a helyi szokások megtanulását, a kulturális különbségek elfogadását, az életstílus idomítását a befogadó ország normái szerint. A második szint, az integráció akkor lép fel, amikor az egyén megfelelő nyelvi kompetencia birtokában van, kapcsolathálója nemcsak saját csoportján belülre irányul, azaz az integráció a társadalomban, a közösségekben való aktív, egyenértékű részvételt feltételez. Az asszimiláció végül nemcsak teljes adaptációt, hanem a társadalom általi teljes elfogadottságot is jelent. (In: Pásztor Adél: *Ellenszélben: Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltást követően* http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/pasztor_adel.pdf (2008. 04.20.)) Az asszimiláció egy kisebbségi csoport befogadása a népesség többsége által, amelynek során a kisebbség csoport magáévá teszi az uralkodó kultúra normáit és értékeit. (Giddens, 2000)

^{iv} észak-amerikai indián nyelv (megjegyz: a fordító)

^v afro-amerikai nyelv