

A hallgatás kultúrája

LUKÁCS LILLA JUDIT

PhD-hallgató, ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

MARCO CATARCI & MASSIMILIANO FIORUCCI (eds): *Intercultural Education in the European Context – Theories, Experiences, Challenges*. Ashgate Publishing, 2015. Farnham, England. xvi + 268 pp. ISBN: 978-1-472451620

Igaz-e, hogy iskoláztatásunk alatt megkapjuk a kulturális felhatalmazást arra, hogy önmagunkra ne elnyomóként tekintsünk a birtokolt privilégiumaink miatt? (Hiszen tudjuk, hogy az iskola lemásolja a kultúrát és a szociális különbségeket, nem csoda tehát, ha nem ismerjük fel azokat a privilégiumokat, amelyeket csupán bőrszínünknek, nemünknek, társadalmi hovatartozásunknak köszönhetünk.) Ez az egyik leginkább húsbavágó kérdés, amely az olvasóban megmarad a Marco Catarci és Massimiliano Fiorucci által szerkesztett könyv elolvasása után, melynek témája az oktatás az európai interkulturális közegben.

Átfogó és már-már hiánypótló műről beszélhetünk, mely kidolgozottsága okán túlmutat az eredetileg meghatározott célján (a migráció és a migrációhoz köthető csoportok pontos bemutatása néhány kiválasztott országban, valamint ezen csoportok oktatási igényeinek és sajátosságainak feltárása). A bevezető fejezetet nyolc ország tanulmány követi, végül a kötet egy összegző fejezettel zárul. Az ország tanulmányok ellenére szerencsére mégsem beszélhetünk egymáshoz csupán lazán kapcsolódó írásokról. A keretet a kontextus adja, az értelmezés, a szakmaközeli áthallás és kitekintés – az összehangoltság végig jellemzi a kötetet.

A bevándorláshoz fűződő viszonyuk alapján bemutatott országok kiválasztásának szempontja az idő és a „tapasztalat” volt. Az első három ország (Egyesült Királyság, Franciaország és Németország) „rég” bevándorlási célpont, a következő három (Olaszország, Spanyolország és Görögország) e téren újabbnak számít, a maradék kettő (Hollandia és Svédország) pedig jó gyakorlatuk miatt került a kötetbe.

A keretet az első fejezet adja, mely egy meglepően holisztikus szemlélettel hivatott bemutatni az interkulturális oktatás különböző arcait Európán belül. E fejezet, mely önálló értekezésként önmagában is megállná a helyét, számos kérdést, témát vet fel, valamint dolgoz ki. Már az első oldalon erősen indít; *said-i*, és *freire-i* felütéssel kezd, megpedzegeti az erő (mint elnyomó hatalom) és az oktatás viszonyát, valamint az oktatás hamis-utópisztikus és egyben prédikáló-kitaszító jellegét, ami a kultúránkra és a gondolatainkra is hat. E felvetésekből kiindulva nevezi meg mindazokat a problémákat, melyekről a későbbi fejezetek szólnak; így hosszabb időt szentel a multikulturalizmus és az interkulturalitás közötti különbség árnyalására (főleg James A. Banks, Philip Lynch írásai és különböző UNESCO-

dokumentumok alapján), majd rátér az „Európa-erőd” (Fortress Europe) kulturális összefüggéseinek elemzésére a bevándorlás és a történelem viszonylatában – ki és miért számít európainak? Az értekezés itt rendkívül szerteágazóan idéz: a korábbi Said-, illetve Freire-féle vonal megmarad, a gondolati sík azonban Dewey-től az OECD-n keresztül egészen Virginia Woolfig terjed. Kétségtelenül ez a legátütőbb része a fejezetnek, talán az egész kötetnek, még ha csupán pár oldalnyi is.

A fejezet további részei már szorosabban kapcsolódnak a bevándorlás és az oktatás viszonyához. Az Európai Unió népességének a kötet írásakor 6,5 százaléka volt bevándorló, habár a bevándorlók több mint háromnegyede (77,4%) csupán öt országban telepedett le (Németország, Spanyolország, Egyesült Királyság, Olaszország és Franciaország). A betelepülők közel egyharmada európai, de nem polgára az Európai Uniónak. Már a pusztán számok is árnyalhatják a fennálló kihívás mértékét Európában. Hozzá kell tenni – és teszik is a szerzők –, hogy a probléma nem új keletű, hiszen a második világháborútól a ’90-es évekig három nagy bevándorlási hullám is elérte Európát. Így egyes esetekben harmadgenerációs bevándorlókról beszélhetünk, s legalább ennyi országspecifikus és nemzetközi próbálkozásról az újonnan érkezők integrálására az iskolarendszerbe és a munkaerőpiacra.

Az oktatás témájához érkezve megismerkedhetünk mindazon felvetésekkel és problémákkal, melyekkel bővebben az egyes országok elemzései is foglalkoznak. A szerzők az oktatási integráció legnagyobb akadályai között említik a befogadó ország nyelvének és intézményi nyelvhasználatának szegényes ismeretét, esetleg teljes hiányát; az önértékelés, az elvárások és a lehetőségek kiegyenlítetlenségét; valamint az érintettek – legtöbbször igen

alacsony – szocioökonómiai státusát. A fejezet több oldalon keresztül elemzi a legújabb OECD-kutatásokat és a bevándorlógerekek PISA-eredményeit, rámutatva arra, hogy a nyelv, a szociális háttér, valamint egyes esetekben az életkor (érkezés és integrálódás ideje) is meghatározó lehet az iskolai eredményesség szempontjából. A fejezet kellően kritikusan bánik a jelenleg alkalmazott megoldási stratégiákkal, mind az általános integráció kérdéskörében (integrált és szegregált modellek), mind kifejezetten a nyelvtanítás stratégiáinak (a komprehenzív stratégiától az integrációs modellen át a központosított, bemeneti követelményeknél szabályozott modellig) bemutatásánál. Az eredeti kérdésvetetés a fejezet végén, ha lehet, még egyértelműbbé válik: miről is szól az interkulturális megközelítés a pedagógián belül, s mitől lesz mindez európai? Milyen értékeket, módszereket, elvárásokat és gondolatokat teszünk az egyes kurrekulumok mögé, melyektől sokszor a kulturális diverzitás – mint tanrendi anyag – megjelenését várjuk? S mit jelent mindez a bevándorló tanulók számára?

Ilyen gondolatokkal vezeti fel a könyv az országtanulmányokat. Az országok bemutatásának módja azonban nem egyforma. A „rég” bevándorlási célpontnak számító országok (Egyesült Királyság, Franciaország és Németország) esetében sokkal inkább egy történelmi-történelmi áttekintést olvashatunk a jelenlegi interkulturális pedagógiai modell magyarázatára, ezzel ellentétben az „új” célpontok (Olaszország, Spanyolország és Görögország) vizsgálata többnyire a bevándorlási adatok és a megoldáskeresés köré rendeződik. Az utolsó két fejezetben Hollandiáról és Svédországról olvashatunk, ahol a bevándorló tanulók az előzőleg említett összeurópai méréseken, elemzéseken számottevően jobban szerepelnek, s a két ország integ-

rációs modellje is tartalmaz egyedi megoldásokat.

Az országtanulmányok több okból is felettebb hitelesnek hatnak. Jól felépítettek, és olyan civil és állami értékek, illetve címszavak mentén íródtak, melyek megpróbálják megragadni a befogadó országok kulturális sajátosságait – kiemelten kurrenssé téve ezzel a felötlő kérdéseket. A továbbiakban ezekre a sajátosságokra térek ki.

Az Egyesült Királyság bemutatása a multikulturalitástól való elszakadás és annak lehetősége köré szerveződik, az interkulturalitás égisze alatt. Egy olyan befogadó ország fejlődéséről olvashatunk, ahol az alulról felfelé megvalósuló (bottom-up) összefogás, a közösség mint teremtő- és összetartó erő legalább annyira fontos az állampolgárok számára, mint az átlátható és jó kormányzás. A fejezet ugyanakkor több helyen vitatja, hogy e kettő a „kívülállók” integrálása esetében ténylegesen találkozik-e. Van-e különbség az állampolgárság megítélésében vagy az egyenlőség és a demokratikus elköteleződés viszonyában az Egyesült Királyságban? Megvalósulhat-e az interkulturalitás, vagy a kormányzati irányvonal – mely évek óta inkább a multikulturális kurrikulumot támogatja – méri fel jól a helyzetet? A válasz kereséséhez a fejezet összegzésében az írók a történelem és a finn példa felé fordulnak: felhívják a figyelmet arra, hogy a saját történelem újraértékelése (a Királyság esetében ez a mediterrán országokhoz fűződő viszony) és az iskolák mint intézmények önálló, demokratikus eljárási köre pozitív hatással lehet az interkulturális nézőpont megjelenésére az intézményekben és az intézményrendszerben egyaránt.

Franciaország esetében egy másfajta fejlődést tárnak elénk a szerzők. Már a fejezet címében is elhangzik: az integrálás viszonylatában Franciaország a paradoxonok hazája. Az alapvetően interkulturális

elven szerveződő közösségben nagy hagyománya van az egyenlő esélyek garantálásának, azonban az egyenlőség keresésében és annak szakpolitikájában megannyi egymással ellentétes rendelkezés található – mind történelmileg, mind eljárásügyileg. A fejezet ezt a helyzetet próbálja feltárni, kitekintéssel az állampolgárság megítélésére, és azokra a dilemmás helyzetekre, amikor az egyes iskolák napi szinten kénytelenek szembenézni és/vagy ütközni az állami és helyi intézkedésekkel. Ezen intézkedések gyakran egy-egy társadalmilag vitatott érték köré rendeződnek (ilyen például a vallás). A szerzők összegzésükben úgy fogalmazzák, hogy a különböző értékekből adódó, mindenki egyenlőségére törekvő politikai rendelkezések sokszor rendszerszintű hezitációban végződnek, pedig feloldásukra van szükség ahhoz, hogy a rendszer ne a paradoxonok elvén működjön.

Németország az előző két példával ellentétben egy megtervezett, egymásra épülő intézményrendszert tudhat magának, amelyben az intézmények szerteágazó pedagógiai módszertant követhetnek (interkulturális, antirasszista, inklúziós stb. pedagógiák). A szerzők szerint a német befogadó rendszer alapja a gyakorlati párosuló tervezés és kutatás, illetve a nyitottság az idegen kultúrák felé. Mind ezt a fejezet az óvodákban bevezetett *Európai Nyelvi Portfólió* program kapcsán fejti ki bővebben, amely abból indul ki, hogy a bevándorló tanulók oktatása, tényleges elfogadásuk a befogadó ország nyelvének tanításával kezdődik. A inklúzió a rendszer javítására tehető lépésekkel zárul (pl. a 3 év alatti gyermekek beóvodáztatása).

A három „új befogadó” országról szóló fejezet egymáshoz hasonló elven épül fel. Mind Olaszország, mind Görögország és Spanyolország esetében a tanulmányok a bevándorlás, az expanzió és a bevándor-

lái hullámok bemutatásával kezdenek, pontos adatokat szolgáltatva arról, mely nemzetekből származó személyek keresnek náluk leggyakrabban befogadást. Ezt követően az országok válasszeréseiről olvashatunk, legelsőként a szakpolitikák próbálkozásairól és azon elvekről, melyek az adott befogadó ország számára fontosak az integráció során. Ezek a legtöbb esetben az egyenlőség, a méltányosság és az átalakuló állampolgárság kérdéskörei. Egytől egyig mindegyik fejezet bemutatja az adott ország bevallott integrálási kudarcait is, valamint azt a megoldáskeresési mechanizmust, mellyel az iskolarendszer, az iskolák viszonyulnak a fellépő kihívásokhoz. Láthatunk próbálkozást a mérés-értékelés és a rendszer javításának összehangolására, a nemzetközi jó gyakorlatok felkutatására, és a helyi (akár rejtett) sajátosságokhoz való alkalmazkodás sikeres vagy épp sikertelen példáira. Ezek a fejezetek a nemzeti tanulás „pillanatfelvételei” – már-már tanulási naplóként is olvashatók –, számos tapasztalatot és fontos meglátást, következtetést írnak le, melyek közül talán a legérdekesebbek a helyi sajátosságokkal való rendszerszintű érintkezések.

Ezután jutunk el a jó gyakorlatokhoz. Mind Hollandiában, mind Svédországban jól működő rendszert látunk, ahol az elvek, a rendelkezések és a helyi válaszok megfelelő harmóniát teremtettek – ha nem is végleg, de átmenetileg egész biztosan (újraértékelésre természetesen mindig szükség van). A szerzők Hollandia kapcsán ennek a harmóniának a fő összetevőjét a nemzetek feletti (európai) szinten való pedagógiai gondolkodásból származtatják le, s a demokratikus kritikai állampolgárság kurrikulmánának tartják azt (ami az interkulturális oktatásból fejlődött ki a kisebbségi [minority] pedagógia által). Ezzel szemben a svéd példa az igazságosság (equitable/justice) elvén alapszik, s a fejezet egy olyan társadalom-

ról szól, amely mindenfajta diszkriminációt elítél.

A szerzők azért több helyen felhívják arra a figyelmet, hogy egyik rendszer sem támadhatatlan. Példának okáért: hosszú éveken keresztül vitatéma volt Svédországban, hogy vajon a bevándorló diákok súlyozott differenciálása csökkenti vagy elősegíti-e az igazságos-egyenlő esélyeket az oktatásban. A mai, általánosan elfogadott nézőpont szerint Svédországban az oktatás elérte azt a szintet, amikor már kevésbé a bevándorló háttér határozza meg a tanuló teljesítményét (az összes tanuló 18%-a rendelkezik jelenleg bevándorló háttérrel), hanem sokkal fontosabbak egyéb tényezők (mint a nem, a szülők iskolázottsága, a társadalmi csoport-hovatartozás és így tovább). A támadhatóság azonban itt sem hiányzik: valóban megoldódott a probléma, vagy csupán egy másik vetülete jelentkezik a mostani rendszerben?

Lezárásként és következtetésként a szerzők a számokat, a lehetséges irányokat és a főbb problémákat foglalják össze – nem csak az oktatási rendszert érintőket, hiszen írnak azokról a néhol összecsapással is végződő tüntetésekről is, melyeket a 2010-es évek elején a másod- és harmadgenerációs betelepült fiatalok szerveztek szerte Európában az egyenlő bánásmód és az egyenlő esélyek jegyében. A szerzők megoldáskeresésre sürgetnek. A kötet végén így zárják a gondolatmenetet: a megoldáskeresés sosem lesz egyszerű, ha csak kifelé és csak egymásra tekintünk, s a privilégiumaink elismerését társadalmi tabuk gátolják. Hivatkozva az Európai Tanács egy 2008-as dokumentumára (*Fehér Könyv a kultúrák közötti párbeszédéről*) megállapítják, hogy az együttélés csakis a kölcsönös kommunikáció jegyében lehetséges, valamint mindkét oldalról szükséges a kölcsönös megértés, tisztelet és nyitottság. A szerzők szerint a jelenlegi európai oktatási rendszerek összességükben

(helyenként kényszerített) asszimilációs és kompenzációs törekvésekkel reagálnak a multikulturalizmus kihívásaira, a nyelv és a szocioökonómiai státus eltéréseiből keletkező természetes szegregációt kevésbé veszik figyelembe. Így jogosan merül fel a kérdés, vajon megvalósulnak-e a Fehér Könyvben lefektetett elvek a kölcsönös kommunikációról, vagy inkább az a hely-

zet, hogy az egyik fél inkább hallgat ebben a párbeszédben? Az utolsó sorok azt hangsúlyozzák, hogy a hallgatás lehet metaforikus, de szó szerint értelmezhető is. Ha a hallgatás ténye viszont adott, akkor van-e vajon fontosabb dolog, mint azon dolgozni, hogy hol és hogyan lehetne megtörni ezt a hallgatást?