

Georg Gombos

Ausztria, Klagenfurt, Alpen Adria Universitát,
Abteilung für Interkulturelle Bildung

Oktatás egy soknyelvű világban

Az oktatokat és az oktatasi rendszert rinto kiharvasok

Az emberi tarsadalmaktol mindenkor megkivánták, hogy emberek és fogalmak formajaban az újjal, az idegennel érintkezzenek. Néha még ma is szükség van annak megitelesere, hogy ered-e valamilyen – és ha igen, milyen – kiharvas vagy éppen fenyegetés az ujbol, az idegenbol, és hogy miként kell arra reagálnunk. Az inkluzio, az exkluzio és még a megsemmisites is a reakcio lehetséges formai voltak és lehetnek, amiket megfigyelhetunk a világban. Ha mi itt és most olyan érintkezési formákra szoritkozunk, amelyek mentesek a nyilvánvalo eroszaktol – a strukturalistol azonban nem (Galtung) –, akkor, úgy tűnik, ma a pluralisztikus társadalmak arra torekszenek, hogy elkeruljek az exkluziot, és ne kenyyszeritsek ki az inkluziot.

Sokszinuseg és társadalom

Az exkluzio jelentese, hogy valakit kizaranak a tarsadalombol azáltal, hogy nem ismerik el a jogait; megtagadjak a beszédhez valo jogat, és rola beszélnek, ahelyett, hogy vele beszélenek. Inkluzio alatt ezzel szemben az olyan befogadást ertjuk, amikor nem veszik tekintetbe a masikat, sem annak tapasztalatait és szemleletmodjat. Roviden: nem vagy csak reszben tekintik egyenjogu felnek. Míg az exkluzio leegyszerusitve a „Te nem tartozol kozenkn, és soha nem is fogsz kozenkn tartozni” üzenetet hordozza, addig az inkluzio azt fejezi ki: „Kozenkn tartozhatsz, amíg ugy viselkedsz, ugy nezel ki és úgy beszélsz, mint mi”. A helyzet akkor tekintheto problematikusnak, ha exkluzio fenyegeti azt, aki az inkluziot nem fogadja el vagy nem tud megfelelni az elvarasainak. Aki el akarja kerulni az exkluziot, annak vallalnia kell az inkluzio kockazatait és a megvalositasat akadalyozo tényezoket.

Ez a dilemma azoknal jelentkezhethet a legszembetunobben, akik a borszinuk miatt felismerhetoen nem tartoznak a csoporthoz, illetve akiket újra és újra nem-odatartozonak minositenek. Valaki egyszer azt mondta: Az ember nem szuletik idegennek, hanem azza teszik. Annak a folyamata, hogy a mas borszinu embereket „kozulunk valonak”, a „mi” sokszinusegunk egyik lehetosegenek fogadjuk el, még sok europai társadalomban kezdeti stadiumban jar, és ez a folyamat bizonyara el fog tartani nehany evtizedig. Csak mellesen jegyzem meg, hogy a media ennek ellovasa: a krimisorozatokban – nem csak az amerikaiakban – egyre gyakrabban latunk szines boru színesekeket tiszteletremelto társadalmi szerepekben, mint amilyenek a rendorfelugyelo, az orvos vagy az ügyvéd. Nem vagyok mediaszakertto, de az a gyanum, hogy nincs olyan krimi, amiben egy roma lenne a felugyelo. Egy masik erdekes terület a sport – ugy peldaul az osztrak nemzeti labdarugo-valogatottban ket olyan fiatal jatekos is van, aki afrikai szarmazasu.

Visszaterve az inkluzio és exkluzio kerdeséhez: egy pluralisztikus társadalomban alkalmasint arról van szo, hogy ekozott a ket polus kozott talajunk érintkezési formakat – abban a remenyben, hogy a mi-fogalom kibovul, és az emberek a kulonbzossegukkel onallolan cselekedve talalnak lehetoseget arra, hogy beilleszkedjenek a társadalomba.

Ennek során fel kell tűnni azoknak a struktúráknak és mechanizmusoknak, amelyek az inklúziót és exklúziót először mindenki számára megteremtik. Eszerint bizonyára sok országban érvényes az a tény, „hogyan az iskolában korán beiktatott szelekciós mechanizmusok nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy mind a migrációs háttérrel rendelkező gyerekeket, mind a hátrányos helyzetű gyerekeket megfosszák az „együttélés kialakításának” fair esélyétől” (Bolscho és Hauenschild, 2009, 242. o.).

Sokszínűség és oktatási intézmények

Európa egy sor nemzetállamból áll. Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos területen található többség körében megvalósult a nyelv és kultúra mentén történő egységesítés és homogenizálás gondolata. Ennek a gondolatnak megvolt az ára, és sehol sem működött tökéletesen – ezt jelzik a minden európai államban megtalálható etnikai kisebbségek. Hogy néhány példát említsék: Ausztriában hat elismert őshonos kisebbség van, Olaszországban 11, Magyarországon 13.

Az oktatási intézmények, vagyis azok fenntartói és vezetői hajlamosak rá – éppúgy, mint minden intézmény –, hogy olyan sokáig ellenálljanak a változásoknak, ameddig csak lehet. Csak amikor világossá válik, hogy a régi struktúrák és a régi receptek már nem hatnak – még akkor sem, ha az ember a „more of the same” elve alapján megsokszorozza az erőfeszítéseit –, akkor kezdenek el új utakat keresni.

Tehát az én fejtegetéseimet annak alapján kell nézni, hogy az iskolának szerkezetileg is meg kell változnia ahhoz, hogy eleget tudjon tenni a feladatainak. A struktúra, mely szerint délelőtt – legtöbbször frontálisan – folyik az oktatás, és délután a házi feladatokat készítik el, nem fogja örökké tartani magát. tanulást és az egymástól való szociális tanulást.

Az oktatási intézményekre hárult és hárul az a feladat, hogy ezeket az egységesítési folyamatokat elősegítsék. Ez a tantervekben csapódik le, amelyeket egy nyelv, egy domináns kultúra formál. A társadalom sokszínűsége – akár nyelvi-kulturális tekintetben, akár más különbözőségi mutatók mentén (Krüger-Potratz, 2005) – kis mértékben vagy egyáltalán nem található meg a tantervekben. Különbözőségi mutatóknak nevezi Krüger-Potratz (2005, 153. o.). a nyelvet és a kultúrát mellett a szexualitást, a vallást, az osztályt, a társadalmi helyzetet, a nemet, a tulajdont, az egészséget és az életkort. Hangsúlyozza, hogy a homogenizációnak nem az volt a célja, hogy „minden gyereket egyformává tegyenek, hanem olyan struktúrák megteremtése, amelyek bizonyos kritériumok alapján lehetővé tették/teszik a gyerekek osztályozását. [...] A kritériumok két pólusba rendeződnek: hím-nő-nőnemű, fiatal-öreg, gazdag-szegény, keresztény-nem keresztény, egészséges-fogyatékos, standard nyelvhasználó-tájnnyelvet beszélő/idegen nyelvű, csoporthoz tartozó, nem a csoporthoz tartozó, nem idegen származású-idegen származású, állampolgár-idegen állampolgár stb. (vesd össze: Krüger-Potratz, 1989). Az egyik pólus mindig a normát képezi, míg a másik a kivételt, illetve eltérést mutatja be. Végül a normát meghatározó jegyek alkotják a mércét, amivel minden gyereket mérnek. Minél több normát meghatározó kritérium illik rá az egyes emberekre, annál több az esélyük arra, hogy nagyobb presztízzsel rendelkező szellemi képzést kapjanak, és a lehető legjobb iskolai eredményt tudják megvalósítani (vesd össze: Krüger-Potratz és Lutz, 2002; Krüger-Potratz, 2004).” (Krüger-Potratz, 2005, 101. o.)

A tanterveket egy elképzelt „standard diák” (*Wenning*, 1999) alapján dolgozzák ki: ez a lány vagy fiú azoknak a tanulóknak a keveréke, akikről feltételezik, hogy az adott oktatási intézményben jelen vannak, illetve azoknak, akiket az oktatási intézményben akarnak megteremteni. Ez a „standard diák” lehet, hogy sehol sincs konkrétan jellemezve, de lehetne például ilyen: apa, anya, egy testvér, a szülők házasok, a gyermek egynyelvű (irodalmi nyelv), polgári társadalmi környezetben él, keresztény vallású, szeret futballozni, vagy balettozni jár vagy lovagolni (lányok esetében), heteroszexuális (de ne kezdje túl korán!), nem fogyatékos, nem fogyaszt kábítószer, születésétől fogva állampolgár és világos a bőrszíne (vesd össze: *Wenning*, 1999, 330. o.; *Schulze és Yildiz*, 2009, 247. o.). Tudjuk, hogy az iskoláinkban a diákok ennél sokkal differenciáltabbak; a városokban nagyon sok különböző országból származó diákot találunk. Bécsben például a diákok több mint 50 százalékának nem a német az első nyelve. Egy kisvárosban, mint a kereken 92 000 lakost számláló kárnteni Klagenfurtban, vannak lakóterületek, amelyek iskoláiban 20–25 különböző nemzetiség képviselteti magát.

Az elhangzottak alapján – társadalmi változások, az oktatási intézményeket érintő kihívások – véleményem szerint nemcsak kell, hogy a sokszínűséget másképp és újra megvitatásak, hanem szükséges is. Ehhez természetesen szükségünk lesz a neveléstudományokban oly gyakran hangoztatott nyitottságra. Csakhogy azt hiszem, ez a nyitottság lépésről lépésre fog kifejlődni – méghozzá szükségességéből. Az oktatási intézmények, vagyis azok fenntartói és vezetői hajlanak rá – éppúgy, mint minden intézmény –, hogy olyan sokáig ellenálljanak a változásoknak, ameddig csak lehet. Csak amikor világossá válik, hogy a régi struktúrák és a régi receptek már nem hatnak – még akkor sem, ha az ember a „more of the same” elve alapján megsokszorozza az erőfeszítéseit –, akkor kezdenek el új utakat keresni. Tehát az én fejtegetéseimet annak alapján kell nézni, hogy az iskolának szerkezetileg is meg kell változnia ahhoz, hogy eleget tudjon tenni a feladatainak. A struktúra, mely szerint délelőtt – legtöbbször frontálisan – folyik az oktatás, és délután a házi feladatokat készítik el, nem fogja örökké tartani magát. Éppen olyan kevésbé fog fennállni az ezzel összefüggő 45 és 50 perces órákra tagolt időbeosztás, ami szétdarabolja a tanulási folyamatot, és akadályozza az önálló, érdeklődő tanulást és az egymástól való szociális tanulást.

A többnyelvűség mint esély

A következőkben a többnyelvűség egy másfajta eljárási módja mellett szeretnék érvelni. Számomra a gyerekek többnyelvűvé nevelése azt jelenti, hogy nemcsak egy, hanem több hangot is adunk nekik, vagyis az ő nyelvi tapasztalataikhoz csatolunk hozzá, azaz a több nyelven való beszélés emberi potenciálját hasznosítjuk és támogatjuk. Hogy Ludwig Wittgensteint módosítsam: A többnyelvűek világa más, mint az egynyelvűek világa.

Az Európába tartó migrációs áramlatok belátható időn belül tovább fognak tartani, még akkor is, ha az EU folyton az „európai erődítmény” falainak megerősítésére törekszik. Az Európa felé irányuló további várható migrációs folyamatok oka lehet többek között az Európán belüli (nyugati) társadalmak elöregedése és az ezzel kapcsolatos munkaerőhiány. Azaz az európai államoknak szüksége van egy bizonyos mértékű bevándorlásra. Ettől eltekintve mindig lesznek politikai üldözöttek, akik védelmet és jövőt fognak keresni a demokratikus Európában. A befogadó társadalmaknak meg kell nyitniuk az utat az emigránsok számára, hogy megtalálhassák a helyüket a társadalomban. Már céloztam arra az inklúzió és exklúzió dilemmájával kapcsolatban, hogy a befogadó társadalmak ebben a folyamatban szintén megváltoznak, illetve meg kell változniuk, és új érintkezési formákat kell találniuk egymással. Európa-szerre (lásd például: *Brizic*, 2007) kutatások igazolják, hogy a migráns gyerekek és fiatalok az iskolai rendszerben rosszabb eredményeket érnek el. Szeretnék megnevezni néhány tényezőt, amelyek a nyelvvel, a tapasza-

lati világokkal, az idegen és a másik – azaz nem olyan, mint mi – társadalmi konstrukciójával és néha még a rasszizmussal is összefüggenek.

Kezdjük a nyelvi tényezővel! Ha a gyerekeket nem elégségesen, folyamatosan és integratívan fejlesztik valamennyi nyelvükön, az az egynyelvű iskolákban károsodáshoz vezethet. Elismerem, hogy pontosabban meg kellene vitatnunk, mit értek a „nem elégséges” megfogalmazás alatt, amit itt csak nagyon röviden tehetek meg, amennyiben azt mondom, hogy egy gyereknek a származási nyelvét pozitív erőforrásként kell tudnia megélni, azaz meg kell tudni élnie a tanulás és önmaga fejlődésének örömét. Ebben az értelemben értem a folytonosság és az integráció fogalmát is. Sok migráns gyerek számára nagyon megnehezítik, hogy a származási nyelvét pozitív erőforrásnak tekintse, ha a nyelvét leértékelik, ha értésére adják, hogy a nyelve csúnya, haszontalan és mindenekelőtt nemkívánatos. Az üzenet, amit a gyerek érez, így hangzik: Te vagy csúnya, te vagy haszontalan, te vagy nemkívánatos. A helyzet különösen akkor válik tragikussá, ha a szülők ezt a többségi társadalomra gyakran jellemző magatartást tudatosan vagy tudattalanul maguk is átveszik. A mondottakkal ellentétben az lenne a kontinuitás, ha a nyelvnek teret, időt és fejlesztést biztosítanának, hogy az egyének a nyelvük által tovább fejlődhessenek. Az integráció ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy az ember mindig minden nyelvvel jelen van, vagyis hogy – ahogyan azt a tudományos kutatások is megerősítik számunkra – az egyik nyelvben való fejlődés a többire is pozitív hatással van. A konkrét (nyelv)pedagógiai munka számára ez az egyén különböző nyelveinek az oktatásba való bevonását jelenti, összehasonlítva, reflektálva – és nem csak mindig szigorúan szétválasztva. Vegyük csak annak a szimbolikus értékét, amikor a gyerekek vagy fiatalok arról beszélnek – csak hogy egy konkrét példát említsék –, hogy hogyan lehet kifejezni egy megnyert játék feletti örömet. Ha figyelembe vesszük, hogy maguk a gyerekek a tapasztalataik szakértői, és a tanárok a reflexiós folyamatot csak értékelhetik és irányíthatják, és nem vagy csak kevésbé tudnak a gondolatokról véleményt nyilvánítani, megértjük, hogy ez a tanártól bizonyos pedagógiai magatartást és szakértelmet követel. Városi területen gyakran van dolgunk olyan iskolákkal, amelyekben akár 25 vagy még több származási nyelv van!

A második – általános pedagógiai – faktor a migrációs háttérrel rendelkező gyerekek rossz eredményeit illetően abban rejlik, hogy ők az általuk megtapasztalt világukat a tantervek tartalmaiban és a könyvekben, ebből adódóan pedig a tanítás során is csak ritkán látják viszont – ami megnehezíti számukra, hogy kapcsolódási pontot találjanak. Félő, hogy a tanulás mint a saját, a közösségben megélt és a mások által megélt tapasztalat nyelvi megjelenítése meg fog rekedni a mások által megélt tapasztalat szintjén. Csak ennek a nyelvbe történő átültetése, csak az, ha a másik nyelven és kultúrájában kell együttatnia, „osztja meg” a gyerekeket és a fiatalokat. Mi történne akkor – hogy egy kiélezett és fiktív ellenpéldát hozzak –, ha egy, a középértégből származó gyermeknek hirtelen egy számára legalábbis részben idegen nyelven, ismeretlen tartalmakkal, értékekkel és viselkedési szabályokkal kellene megküzdenie – anélkül, hogy valaki érdeklődne az otthoni és iskolai tapasztalatai iránt? Könnyű és egyszerű dolga mindenesetre nem lenne.

A harmadik tényező – amit már említettem – gyakran az emberek kellelenségében és arra való alkalmatlanságában keresendő, hogy a migráns gyerekekkel szemben előítélet nélkül, vagy legalább a saját előítéleteiket megkérdőjelező magatartással viselkedjenek. Bár én ezt részemről inkább társadalmi folyamatnak tekintem, és kevésbé egyéni alkalmatlanságnak. Minden társadalmi erőttől arra biztatnak, hogy járuljon hozzá az elfogadás klímájához. Ebben az iskolának kiemelt szerep jut, amin véleményem szerint – legalábbis Ausztriában – van még mit fejleszteni.

A többnyelvűsége vonatkozó eddigi fejtegetéseim elsősorban a migrációs háttérrel rendelkező gyerekeket érintették. Ha a származási nyelvüknek teret és időt biztosítanak, nemcsak a tanulási és integrációs esélyeik növekednek meg – elvégre a tanulás és az integráció kölcsönös folyamatok –, de ez egyben állami beruházás is egy olyan jövőbe,

amelyben a nyelvi-kulturális kompetenciák bizonyára egyre nagyobb szerepet fognak játszani.

A további csoportok, melyeket a soknyelvűség okozatilag érint, a már említett őshonos kisebbségek Európában – 60 az Európai Unión belül (lásd: EUROMOSAIC). E kisebbségek közül sok a nyelvi-kulturális túlélésért harcol. Közülük néhányan a távolságtartás politikájára szavaznak, az elszakadásra, a csoportokra osztásra, ahol az egymásra találási lehetőségek szabályozottak – erre példa az olaszországi önálló tartomány, Dél-Tirol. Más, kisebb kisebbségek – mint például Ausztria őshonos kisebbségei: a kärnteni szlovének, a burgenlandi horvátok, magyarok, romák, akárcsak a bécsi szlovákok és csehek – különféle panaszoknak adnak hangot a nyelvük család és iskola általi továbbadását érintő problémákról. Ezen csoportok legtöbbszörének áthidaló funkciója van a szomszédos országokkal – ez is egy olyan jelenség, ami nem csak Ausztriára korlátozódik. A kisebbségi iskolai rendszer, amit az etnikai kisebbségek megőrzésére szántak (ez egy olyan kijelentés, amit szintén meg lehetne kérdőjelezni), néhány esetben vonzónak bizonyult az olyan szülők számára, akik nem vagy már nem tartoznak a kisebbséghez. A tény, hogy ezekben az iskolákban nagyon heterogén nyelvismerettel rendelkező gyerekeket tanítanak – anélkül, hogy a tanárokat az alap- vagy továbbképzés során felkészítették volna vagy felkészítenék erre, és anélkül, hogy elegendő, differenciált oktatási anyag állna rendelkezésre –, olyan veszélyeztetését jelenti a nyelvi oktatásnak, amit komolyan kell venni. Itt tehát még nagy szükség van a javításra.

Végezetül az egynyelvű gyerekekre fordíthatjuk a figyelmünket. De, ahogy valaki a *Zeitschrift Sociolinguistica* 1997. évi 11. számában találóan és megnyugtatóan megjegyezte: „Az egynyelvűség gyógyítható.” A rendelkezésemre álló rövid időben ezt a csoportot szeretném néhány szóval érinteni. Velük kapcsolatban kiállok amellett, hogy már kicsi kortól, az óvodától kezdve tegyék lehetővé számukra egy második nyelv elsajátítását. Az lenne a legjobb, ha egy olyan nyelvről lenne szó, ami a közelebbi környezetben, a szomszédságban is megtalálható. Itt különösen a kisebbségi nyelvek és a szomszédos országok nyelvei kínálják magukat.

Különösen a határ menti régiókban kellene a határokat átlépő oktatási kooperációkat kifejleszteni (például „Drei Hände – Tri roke – Tre mani”, az alsó-ausztriai szlovákok esetében). Ez megfelel annak az európai uniós követelménynek is, miszerint a jövő európai polgára lehetőleg háromnyelvű legyen (vesd össze: *Reading*, 2002). Az, hogy az ember potenciálisan többnyelvű, azaz – akár egyidejűleg – több nyelvvel is felnőhet, manapság nem kérdéses. Ezenkívül kutatások támasztják alá, hogy azoknak, akik több éven át legalább két nyelvben jók – beleértve az írást és olvasást, továbbá az elvont, kontextusszegény („context reduced”, ahogyan Cummins [2000, 68. o.] mondaná) tartalmakkal való kölcsönhatást is –, jó esélyük van arra, hogy az egynyelvűekkel szemben nemcsak nyelvi szempontból, hanem és mindenekelőtt az első, illetve domináns nyelvben is; továbbá nemcsak a további nyelvek elsajátításában, hanem a kreativitást és eredetiséget illetően szintén fölünyben vannak.

A többnyelvűség-témában eddig elhangzottakból következik, hogy én az európai iskolarendszerek egy olyan irányba való központosítását szeretném látni, ami szerint az iskolákban 2, 3 vagy több nyelvet sajátítanak el. Az is kiderülhetett, hogy én – lelkes anglista létemre – nem a több angol tanóra mellett harcolok. A gyerekeknek és fiataloknak az iskolai pályafutásuk során természetesen angolul is meg kell tanulniuk – ez magától értetődik. Azonban azt gondolom, hogy az angol nyelvnek a nemzeti tantervben betöltött fontosságát át kellene gondolni, összehasonlítva más nyelvek – és itt a nemzetiségek, illetve szomszédos országok nyelveit részesítem előnyben – elsajátításának lehetőségével. Ezt megtehetem Ausztria példáján keresztül: ott az angol oktatása már a népiskola első osztályában megkezdődik, és az iskolai rendszerből való kilépéskor fejeződik be.

A másság és az idegenség tapasztalatai a többnyelvűségen keresztül

Eddigi fejtegetéseimben amellet próbáltam síkra szállni, hogy amire szükségünk van, az egy tudatos bánásmód a sokszínűséggel a társadalomban és az oktatási intézményekben. A sokszínűség és az idegenség kifejezhetnek valami egzotikusnak, és különleges varázst gyakorolhatnak. Ez azonban csak az igazság fele – bár olyan igazság, amit szintén észben kell tartanunk, és újra és újra rá kellene irányítanunk a figyelmünket. A távoli életkörülményeket a legtöbbször érdekesnek és egzotikusnak érezzük, és nehezünkre esik, hogy a közelünkben lévő embereket és helyzeteket szintén ebből a látószögéből szemléljük. De kellene tartogatnunk egy „idegen pillantást” még a látszólag ismerős, közeli számára is, illetve a diákjaink és hallgatóink tekintetét is ezekre kéne irányítani.

Az igazság második fele azonban az – és ez talán megengedhető –, hogy a sokszínűség kezelése nehéz és megerőltető is tud lenni. Ennek számos oka lehet, de én itt csak egy vonatkozását szeretném kiemelni, méghozzá az egyértelműségét. Ha nekünk – akár tudatosan, akár tudattalanul – egy viszonylag egyértelmű elképzelésünk van arról, hogy

A gyerekeknek és fiataloknak az iskolai pályafutásuk során természetesen angolul is meg kell tanulniuk – ez magától értetődik. Azonban azt gondolom, hogy az angol nyelvnek a nemzeti tantervben betöltött fontosságát át kellene gondolni, összehasonlítva más nyelvek – és itt a nemzetiségek, illetve szomszédos országok nyelveit részesítem előnyben – elsajátításának lehetőségével.

milyennek kell lennie a társadalomnak, és ha ez a kép túlságosan leegyszerűsített, és a sokszínűségnek nincs vagy csak kevés helye van benne, akkor nehezünkre fognak esni a másokkal való bánásmód kihívásai. A legerősebb példa talán az európai nemzetállamokban elterjedt látomás egy egységes nyelvvel rendelkező egységes népről. Ezt látomásnak nevezem, hiszen sehol sem valósult meg teljesen. Amíg a másokkal való bánásmód csak két lehetőséget hagy nyitva, addig az egymással való bánásmód nem lesz könnyebb. Nekem úgy tűnik, hogy az egyik lehetőség az egzotizáció általi távolságtartás vagy a kirekesztés, míg a másik lehetőség az asszimiláció általi befogadás. Az egyik az előadás elején említett exklúziót, a másik az inklúziót jelenti. Mégis azt gondolom, hogy a társadalmak és kultúrák e között a két pólus között mozognak, és eközben új formákat hoznak létre. Azaz az exklúzió és

inklúzió pólusai között mozognak, és eközben új formákat hoznak létre.

Itt szeretném hangsúlyozni a mozgás, a folyamat aspektusát. Azt hiszem, mindennek az egyik pólusra való kihegyeződése veszélyt jelent egy ország dinamikus egységesülési/integrációs képességére. Ez a köztük való mozgás azonban azt jelenti, hogy az egyértelműség csak egy lehetőség: sok esetben a többértelműség vagy a hibriditás a megszokott dolog. Az elképzelés egy egyértelmű, egy gyökérrel rendelkező identitásról – „identité à racine unique”, ahogyan Édouard Glissant (2005, 2008) fogalmazta meg – egy pluralisztikus, különböző etnikai, nyelvi és kulturális származás által formált társadalomban nem hasznos. Még veszélyes is lehet, ha egy domináns csoport diszkriminációs és kizárási praktikákhoz nyúl. Hogy ezt egy példán keresztül igazoljuk: az osztrák parlamenti képviselő-választáskor egy jobboldali beállítottságú párttól hallhattuk, illetve olvashattuk az „Ausztiria az osztrákoké” jelszót. Emögött a jelszó mögött egy bizonyos, nyelv és kultúra által formált ember elképzelése áll, akinek az ősei már vagy ezer éve Ausztriában élnek. Eközben azonban teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy – szintén vagy ezer éve – különböző nyelvvél és kultúrával rendelkező emberek települtek be Ausztriába, és

konstruktívan működtek közre mindabban, ami ma az országot alkotja. Másképp fogalmazva az ország integratív ereje hosszú évtizedeken át elegendő volt ahhoz, hogy egy békés együttélést garantáljon. De azt is meg kell említeni, hogy a közelmúltban sajnálatos módon nem ez volt a helyzet, gondoljunk csak a múlt századbeli nemzetiszocializmusra. Az idézett jelszó tehát arra vonatkozik, hogy itt és most meg kellene határozni, hogy ki tartozik oda és ki nem. A politika és az oktatás feladata azonban az marad, hogy a konstruktív közös együttélést támogassa, ne pedig az egymással való szembenállást. Ebben bizonyára hasznos, ha közeledünk egymás felé és tanulunk egymástól. Egy – véleményem szerint kitűnő – lehetőség erre a szomszédos ország nyelvének megtanulása, tehát olyasvalakiének, akinek a közelségét megélhetem. A nyelvi kompetenciák mellett interkulturális kompetenciák is elsajátíthatók ezáltal.

Neveléstudomány és sokszínűség

A neveléstudományra hárul az a feladat, hogy a társadalmi körülményeket, jelenségeket és ezek nevelésre és oktatásra gyakorolt hatását kritikai szempontból megvizsgálja. Egyformán szükségszerű, hogy ezt mind a társadalom makroszintjén, mind a csoportok és intézmények mezoszintjén, mind pedig az egyén mikroszintjén megtegye, illetve összefüggéseket létesítsen ezek között a szintek között. Kutatásmódszerintileg ehhez kvalitatív és kvantitatív eljárások állnak rendelkezésre, amelyek különböző nézőpontokat dolgozhatnak ki, és amelyek egymással kombinálva gyakran érdekes meglátásokat kínálhatnak. A következő háromszög talán segítséget nyújt a tárgyak és módszerek elkülönítéséhez: Az emberek struktúrákban élnek, amelyek adottak, amelyeket a napi cselekvés során megerősítenek vagy kétségbe vonnak. Tudást fejlesztenek ki saját magukról és a világról, és mindkettő kihat a kapcsolataikra. A neveléstudományi kutatás most nekiállhat, és előtérbe állíthatja ennek a kapcsolatrendszernek az egyes elemeit. Ezt szeretném két példán keresztül megvilágítani:

1. Mechthild Gomolla és Frank-Olaf Radtke bemutatott egy érdekes tanulmányt, amiből az derül ki, hogy a német oktatási intézmények strukturális diszkriminációt folytatnak. Strukturális diszkrimináció alatt a rendszerből adódó szakmai logikát értik, aminek alapján – „a gyermek boldogsága érdekében” – a gyermek számára iránymutató döntéseket hoznak. Ezeknek a kutatásoknak egy statisztikai kiértékelés volt a kiindulópontja, mely szerint a migráns családokból származó gyerekek túl nagy számban vannak jelen a fejlesztő-felzárkóztató iskolákban. A fejlesztő-felzárkóztató iskola, ami Németországban és Ausztriában igen, de más országokban, mint például Olaszország, nem létezik, jelenti az utolsó kiutat a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára. A fejlesztő-felzárkóztató iskola végzőseinek gyakorlatilag nincs esélye bekerülni a magasabb szintű oktatási intézményekbe. Ehhez a kutatáshoz a szerzők egy bielefeldi általános iskolában vizsgálták meg a döntési praktikákat és disztribúciós tevékenységeket – statisztikákat értékelték ki, és interjúkat készítettek a döntéshozókkal. Itt csak néhányat mutathatok be az érdekes eredmények közül: (a) A gyerekek ismereteit az első nyelvükön csak hiányosan vagy egyáltalán nem ellenőrizték. (b) A fejlesztő-felzárkóztató iskolába való átirányítást a német nyelv hiányos ismeretével indokolták. (c) A további iskolai pályafutással kapcsolatos döntéseket a migráns gyerekekkel szembeni előítéletes feltételezések alapján hozták meg: nem hajlandók alkalmazkodni, nem akarnak beilleszkedni, hiányosságaik vannak a társas viselkedésben.

2. A második példa egy keletkezőben lévő disszertációra vonatkozik. Egy etnográfiai tanulmányról van szó, amit két olyan óvodában végeznek, ahol nagy a migrációs háttérrel rendelkező gyerekek száma. A doktorandusz, aki óvodapedagógusi végzettséggel is rendelkezik, két éven át mindkét óvodában közreműködött, és így maga is átélhette belülről a gyerekeket, szülőket és dolgozókat érintő kihívásokat. Egy eredmény már most körvonalal-

zódik: a magatartás, amivel az óvoda intézménye és az egyes óvodapedagógusok a migráció és integráció kérdéséhez hozzáállnak, kihat a munkahelyi hétköznap érzékelésére, és nagyban befolyásolja a viselkedést a pedagógiai munka során. Ugyanakkor az óvónők között is megjelenhetnek kizárási praktikák, ha egyesek nem a csoportnak megfelelően viselkednek. Hogy ebben az összefüggésben csak egy kis példát említsek: Az egyik óvónő egy bevándorló édesanyával tetoválást festetett a kezére, mire az egyik kolléganője megkritizálta, hogy ezáltal feladja a saját identitását. Ez a példa nemcsak azt mutatja meg, hogy történik a csoport elhatárolódása a hétköznapokban – tehát „Ha magadon hagyod ezt a tetoválást, akkor talán már nem is tartozol közénk” –, hanem azt is, hogy egy szűk identitásfogalmat használnak, ami kevés szabad mozgásteret hagy. Másrészt a leegyszerűsített identitásfogalomról szóló diskurzusok is kimutathatók a társadalomban.

Számos más példa létezik, hogy a neveléstudományi kutatás hogyan nyújthat bepillantást a fontos gyakorlati területekbe. Én emellett érvelek, hogy szenteljünk nagyobb figyelmet különösen a kvalitatív kutatásoknak, hogy megtanuljunk megérteni, hogyan hat ki a sokszínűség a mindennapokra, és a sokszínűséget hogy hozzák létre, illetve hogyan aktualizálják. Hogy ezeket az eredményeket hogyan lehetne a politikához és a gyakorló pedagógusokhoz közelíteni, az már egy másik előadás témája lenne.

Engedjék meg, hogy Édouard Glissant egy fogalmával zárjam az előadásomat! Glissant arról beszél, hogy a világ kreolizálódni készül. A „créolisation” fogalmát használja annak a folyamatnak a jellemzésére, amelynek során két vagy több alkotóelemből valami teljesen új és meglepő dolog keletkezik. Azt hozza fel példának, hogy az Antillákon, ahonnan ő származik, különböző nyelvek fejlődtek ki, amelyek kreatív módon a már meglévő afrikai nyelveket és a franciát használták fel, de mégis teljesen más nyelvek lettek. Ez egy olyan eredmény, ami nem volt előre látható. A kreolizáció folyamata új, meglepő eredményeket fog létrehozni, ha a meglévő nyelvi és kulturális erőforrásokat észre vesszük és használjuk. Emellett pedagógiai kutató tevékenységünk során komolyan kell vennünk két alapvető emberi szükségletet, méghozzá az odatartozni vágyást és a fejlődésre való törekvést.

Fordította: Némethné Árvai Anna

Irodalom

- Bolscho, D. és Hauenschild, K. (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. Überlegungen für Perspektiven für Bildung. In Dirim, I. és Mecheril, P. (szerk.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Waxmann, Münster, New York–München–Berlin. 229–246.
- Brizic, K (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann Verlag, Münster.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Glissant, É. (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Verschiedenheit*. Verlag Das Wunderhorn, Heidelberg.
- Glissant, É. (2008): Le régional et le mondial: Créolisation et identité rhizome. Video-prezentáció: *Plurilinguisme, transculturalité et éducation* konferencia, Klagenfurth Egetem, Klagenfurth, 2008. 10. 08.
- Krüger-Potratz, M. (1989): Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 17. 3. sz. 223–242.
- Krüger-Potratz, M. (2004): Migration als Herausforderung für Migrationspolitik. In: Leiprecht, Rudolf (szerk.): *Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft*. Wochenschau Verlag, Schwalbach.
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Waxmann, Münster–New York–München–Berlin.
- Krüger-Potratz, M. és Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8. 2. sz. 81–92.
- Reding, V. (2002): Grußwort zu Schwerpunkt „EU: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit”. *Die Union*, 1. 2. sz. 7–8.

Rüegg, S. (2000): *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen.* Lang, Bern.

Schulze, E. és Yıldız, E. (2009): Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, I. és Mecheril, P. (szerk.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglich-*

ter. Waxmann, Münster–New York–München–Berlin. 247–264.

Wenning, N. (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit.* Leske + Budrich, Opladen.



A Gondolat Kiadó könyveiből