



Kiilakoski cikkét, mint gondolkodtató előtanulmányt egy olyan vizsgálódáshoz, amely majd ezekre a konkrétabb kérdésekre keresi a választ. (*Sami Hautakangas és Tomi Kiilakoski, The Information Society: Towards an Iron Cage of e-Learning?, European Educational Research Journal, Vol. 3, No. 1.*)

Csákó Mihály



ETNIKAI–KULTURÁLIS SOKFÉLESÉG ÉS OKTATÁSPOLITIKA NYUGAT-EURÓPÁBAN

Ahogy nálunk összekapcsolódik a roma származású és a hátrányos helyzetű tanulók problémája, úgy kapcsolódik Nyugat-Európában a bevándorló-gyerekek és az iskolai esélyegyenlőség kérdése. Ez utóbbival foglalkozik egy francia pedagógiai folyóirat most megjelent tematikus száma. Az ebben szereplő tanulmányok talán hozzásegíthetik a hazai döntéshozókat, szakembereket ahhoz, hogy – a hibákból is okulva – átvegyék a bizonyítottan hatékony nyugati-európai megoldások egyikét-másikat. Külön is érdemes kiemelni a spanyol esettanulmányt, mely arról szól, hogyan tudja a helyi önkormányzat hatékonyan érvényesíteni az integrált oktatásra irányuló helyi politikai akaratot egy decentralizált, sokszereplős és piacosított rendszerben, ahol az állam szemet huny a jogszabályokkal, a józan ésszel és az egyetemes normákkal egyaránt ellentétes szegregáció fölött. Ehhez persze a szóban forgó katalán városka vezetőinek szilárd elhatározására, a bevándorló-gyerekektől eleinte idegenkedő szülők jobb belátásra térítésére is szükség volt.

Az összeállítás összesen hat szöveget foglal magában. Legtöbbjük a francia helyzetet elemzi, két cikk Angliával (is) foglalkozik, egy-egy pedig Belgiummal, Hollandiával és Spanyolországgal.

A tanulmányok mindegyike ugyanazokra a kérdésekre keresi a választ: hogyan igyekszik a politika segíteni a bevándorlók gyerekeit – akiknek többsége hátrányos helyzetű tanulónak számít? Mi a helyi és az országos oktatáspolitikai közötti feladatmegosztás, s ezek hogyan függenek össze az egyes országok társadalmi berendezkedésével?

Melyek a leghatékonyabb pedagógiai módszerek a társadalmi–kulturális hátrány leküzdésére?

Bevezetőjében Agnès van Zanten azt hangsúlyozza, hogy a migrációs folyamatok, az államberendezkedés hagyománya országról országra más és más kontextusba ágyazzák be az oktatáspolitikát és az iskolai esélyegyenlőtlenségek elleni hétköznapi küzdelmet. Az esettanulmányok módszere a politikai elmélet és a valóság összefüggéseiről és ellentmondásairól szól.

A multikulturalizmus fogalma – miközben az egyenlőtlenségek sorsdöntő dimenziójára, a hagyományok, nyelvek sokféleségére irányítja rá a figyelmet – csak eufemizmus, egyfelől a habitus és a kulturális tőke egyenlőtlenségeket újratermelő működési mechanizmusaira, másfelől a települési szegregációra, harmadrészt az előítéletesség (esetenként a rasszizmus) jelenségére is utal. A megszokott pesszimizmusra rációfolva, a tanulmányokból úgy tűnik, mintha mindezen problémákra talán volna némi gyógyír.

Marie Verhoeven egy-egy belga és angol (brüsszeli és birminghami) esettanulmány tanulságait foglalja és veti össze. A szerző – bár elismeri, döntő különbség, hogy az angol iskolákban a bevándorlók anyanyelvének oktatása a tanterv része – először mégis megkísérel eloszlatni az angol oktatási modell egységesen multikulturalista jellegéről kialakult részben téves elképzeléseket: az angol modell jellemzésére a „hibrid” jelző alkalmazását javasolja, és meg is nevezi az egymásnak feszülő oktatáspolitikai modellek képviselőit: eszerint a baloldal a kulturális sokféleség híve, míg a konzervatívok asszimiláció-pártiak; s e két törekvés a gyakorlatban is keveredik. Belgiumot és Nagy-Britanniát összeköti a decentralizált oktatási rendszer hagyománya, és az oktatás kvázi-piac-szerű működése; ugyanakkor a 80-as évek óta mind Belgiumban, mind Angliában határozott centralizációs törekvések jelentkeztek. A „többnemzetiségű” iskolákban folytatott interjúzás révén a szerző a pedagógusok nézőpontját is igyekezett rekonstruálni. Az angol oktatók nyitottabbak a más kultúrájú diákok önkifejezésére; Belgiumban a katolikus iskola-hálózatban ill. az állami (értsd: a francia-ajkú közösség által működtetett) iskolákban tanítók esetében más és más a kulturális sokféleséghez való „hozzáállás”: a világi iskolák az univerzalista francia modellhez állnak közelebb, míg a katolikus intézmények az angolhoz; utóbbi-

ak inkább engedik kibontakozni a kulturális sokféleséget, így a nem keresztény bevándorlók kultúráját is. Ennél is fontosabb, hogy az egyes intézmények rangja (vagyis az oktatási mező hierarchikus társadalmi terében elfoglalt helye) erőteljesen befolyásolja a „kulturális másság” felfogását: minél jobb egy iskola a pozíciója a kvázi-piacon, annál inkább az egyéni teljesítmények maximalizálásával, s annál kevésbé a kulturális sokféleséggel tördnek a pedagógusok. A diákok attitűdje is ezzel analóg: a jó iskolák jó tanulói a tanárokat oktatói munkájuk alapján ítélik meg, míg a kedvezőtlen helyzetben lévő iskolák alacsony presztízsű osztályainak rossz iskolai teljesítményt nyújtó tanulói annak örülnek legjobban, ha kulturális másságukat tekintetbe veszik a pedagógusok, ünnepeiket az iskolai élet szerves részévé teszik. Számukra a barátok megválasztásakor is saját „hozott” kultúrájuk az elsődleges. Tehát miközben a diákok „multikulturális” tagozódása hagyományaik, önazonosságuk megőrzését segíti, társadalmi esélyeik kiegyenlítését nehezíti. Kedvezőbb helyzetben és/vagy jobb iskolában tanuló bevándorló-társaikra háromféle stratégia alkalmazása jellemző: vagy a teljes „asszimilációra”, kulturális beolvadásra való törekvés, vagy a „hozott” és az angol kultúra ötvözése, vagy pedig a privát- és iskolai-szférában használt kulturális kód megkülönböztetése. Az iskola piaci pozíciója szerinti különbségek hasonlóak Belgiumban és Angliában: a „multikulturalizmus” jobbára csak a gyengébb iskolák kudarcra ítélt diákjainak nyújtott vigasz.

Szintén nemzetközi összehasonlítás Maroussia Raveaud cikkének témája: az angol és francia modell összevetése. Elméleti síkon a két nemzeti modell markáns különbségei nem kérdésesek: a köz-társasági–nemzetállami francia felfogás élesen szemben áll az angol multikulturalizmus modelljével. (Noha ez utóbbi, mint Marie Verhoeven fenti cikkében olvashattuk, részben az oktatáskutatók fantáziájának szüleménye). Franciaországban általában még az etnikai kisebbség kifejezés használatát is elvetik, egy tanuló lehet francia állampolgár vagy külföldi, de ha francia, akkor a politikai nemzet egyenrangú, meg nem különböztethető tagja; márpedig a bevándorlók második generációjában már a francia állampolgárok vannak többségben. A 80-as évektől kezdve a bevándorlók iskolai kudarcra ellen mégis felvették a

küzdelmet, méghozzá rendszer-konform módon, állami vezénylettel, az állampolgári egyenlőség eszményét tiszteletben tartva: nem a külföldiek, „ne adj’ Isten” a színes bőrűek, hanem az ő lakóhelyükön szolgáló külvárosi–lakótelepi övezetek, tehát általában a hátrányos helyzetű rétegek és körzetek megsegítésére irányuló oktatáspolitikával (pl.: ZEP)¹. De még ennél is fontosabb szerepet játszik a tanulási nehézségekkel küzdők egyéni segítése; hivatalos minisztériumi dokumentumok szerint, noha tény, hogy hátrányos társadalmi pozíciójukból fakadóan az ilyen típusú segítséget a bevándorlók gyerekei nagyobb arányban kell hogy igénybe vegyék, de ha a társadalmi származást mint változót kiiktatjuk, akkor nemhogy rosszabbul, de még jobban is tanulnak mint „a” franciák. Nem a bevándorlók, hanem a kulturális–gazdasági tőkéből hiányt szenvedők vannak a segítség-re rászorulva, a bevándorlók egyenlőtlen iskolai esélyei kizárólag a társadalmi egyenlőtlenségekre vezethetők vissza. A két ország pedagógiai gyakorlata már nem ennyire élesen különbözik: a franciák is figyelembe veszik a tanulók kulturális sokféleségét, de nem a tanórákon. A „mátság” náluk csak az iskolai ünnepek, a szülőkkel való kapcsolattartás során jelenhet meg, tehát jobbra csak az egységes nemzetállam szentélyén, a tantermen *kívül*.

Két esettanulmány tanulságait foglalja össze Elena Roussier-Fusco. A vizsgált terep egy Párizs-környéki bevándorlók-lakta lakótelepi övezet. A Maroussia Raveaud írásában is emlegetett ZEP-ek a kutatók többsége szerint nem vagy csak alig váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, legfőképpen azért nem, mert ezekben az iskolakörzetekben – a területi egyenlőtlenségekből következően – túl nagy a tanulási nehézségekkel és fegyelmi problémákkal küzdő halmozottan hátrányos társadalmi helyzetű bevándorló-gyerekek aránya. Kicsit leegyszerűsítve: nincs „hova”, nincs „kihez” integrálni, ha a bevándorlók alkotják a többséget: csakúgy mint Magyarországon, az integráció irányuló mégoly őszinte jó szándék a lakóhelyi szegregáció zátonyára futhat. A két elemzett intézmény egyike hagyományos módon működik: hierarchikus viszonyok, a diszciplináris határok szigorú tiszteletben tartása, a diákok társadalmi környezetének – így kulturális másságának – figyelmen kívül hagyása jellemzi. A másik nyitot-

¹ Lásd: Bajomi Iván: Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, 1999/3.

tabb, nagyobb teret szentel a vezetés és a tanárok illetve a tantestületen belüli együttműködésnek; a tanulók bevonásával, etnikai identitásának valorizálásával – a szerző szerint – kijelöli a fejlődés várható, sőt: talán kívánatos útját. (Noha az etnikai konfliktusok kialakulását, idegengyűlölő előítéletek hangoztatását ez utóbbi sem zárja ki.) Eszerint már a szigorúnak, egységesnek megismert francia modell is lehetővé teszi – a tantermekben – a kulturális sokféleség figyelembevételét, de a települési szegregáció negatív hatásait a legjobb szándékú központi szakpolitika sem tudja kivédeni, még egy centralizált oktatási rendszerben sem.

A holland iskolák a magyarhoz hasonló kvázipiaci közegben működnek, amennyiben a szabad iskolaválasztást a törvény biztosítja. Robert Maier, Mariëtte de Haan ezzel foglalkozik. Viszont különbség, hogy nagyjából egyenlő arányban három nagy – katolikus, protestáns és állami – iskolahálózat között oszlanak meg a diákok. Előbbiek a kisebb településeken, utóbbiak a nagyobb városokban vannak inkább jelen. (De van 37 „iszlám” iskola is, az iskola-alapítás szabályozása is igen liberális). 1979-ben „multikulturális” oktatáspolitikát hirdettek, tíz évre rá, éppen ellenkezőleg: „integrációs” politikát. Ezt a hátrányos helyzetű gyerekeket fogadó intézmények kitüntetett anyagi támogatása egészítette ki. A nagyvárosokban, egyes iskolákban – a szabad iskolaválasztás, a középosztály „menekülése” és a lakóhelyi szegregáció következtében – gyakran akár az 50 százalékot is meghaladhatja a – főként Suriname-ból, a holland Antillákról, Marokkóból és Törökországból származó – bevándorló-gyerekek aránya. A szerző *elveti* az integrált oktatás hatékonyabb volta mellett érveket, az idézett adatok szerint az egyes intézmények hatékonysága nagyon különböző lehet, de a bevándorlók arányától teljesen függetlenül. Sőt, a bevándorló-gyerekek kezdeti versenyhátrányuk egy részét ledolgozzák; különösen igaz ez a matematikából elért eredményekre. A továbbtanulás tekintetében az egykori gyarmatokról származó diákok mobilitási esélyei ugrásszerűen javultak 1993 és 1999 között. Mindezen sikerekre a szerző szerint a legfőbb magyarázat a fent említett integrációs modell alkalmazása: a tanulók aktív bevonása az iskola és a holland társadalom életébe. Egyedül a nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló felzárkóztatás az, ami kimondottan a kisebbségeknek szól, de – az adatok tükrében

– hatékonysága ennek is kétséges. A támogatásból legnagyobb mértékben a szegény és alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekeit fogadó intézmények részesülnek (itt persze felülreprezentáltak a kisebbségek, de a támogatás általában a leszakadó rétegeknek szól, nem pedig külön önekik). A források legjelentősebb részét – az érintett iskolákban – az osztálylétszámok csökkentésére fordítják: ennek hatékonysága vitathatatlan. Számos további hipotézis is felvetődik: az idősebb testvérek szerepe, a főtárgyak előtérbe helyezése, vagy a tanároknak a szülővel fenntartott kapcsolata nagyban befolyásolhatja a diákok iskolai eredményeit. A szerző szerint a sikeres modellt a kölcsönös alkalmazkodás – az iskola és a kisebbségek – kölcsönös közeledése jelenti.

Katalónia szintén a centrum-országokhoz sorolható, Spanyolország leggazdagabb tartományaként éppúgy a bevándorlók célországa, mint Franciaország, Anglia, Belgium vagy Hollandia. Itt is a marokkóiak csoportja a legnépesebb, de sokan érkeztek Latin-Amerikából is. Az iskolák többsége állami (ezekbe járnak a bevándorlók), de van egy jelentős katolikus magániskolai hálózat is (a középosztály gyerekei számára). A szegregációt akadályozni hivatott szabályokat – pl.: a világi és a katolikus iskolák minden osztályában egyaránt 4–4 helyet fenn kell tartani a bevándorlók számára –, de ezt az állami tanfelügyelet nemigen kéri számon. Jaume Carbonell, Núria Simó és Antoni Tort arról szól, hogy egy 35 ezer lakosú katalán város vezetői elhatározták: nagyszabású általános iskola-összevonási akció révén parancsolt megálljt a bevándorlók gyerekeit sújtó iskolai szegregációnak, négy iskolából kettőt csinaltak. Az intézkedés érdekessége, hogy bevonták az állammal kötött szerződés alapján működő katolikus iskolákat is, s hogy a helyi önkormányzat a saját oktatásirányítási jogkörét túllépve intézkedett, továbbá, hogy magára vállalta az iskolaösszevonások jelentős többletköltségét (ingyenes iskolabusz stb.). Noha a magyar iskolaösszevonásokat leggyakrabban a gyerekhány csökkenése váltja ki, tanulságos, hogy Spanyolországban éppen az iskolai szegregáció megakadályozására tesznek ilyen határozott lépéseket (a cikk sajnos nem szól az intézkedés politikai-szakmai háttéréről). A diákok keveredését segítette az is, hogy nem egyszerűen áthelyezték az egyes osztályokat, hanem kettesével összevonták őket, miközben az órák többsége változó és változatos összetételű kiscsoportos for-

mában zajlott. A diákokat is bevonták az új intézményi keretek kialakításába, és a megnövelték az osztályfőnöki óra-jellegű foglalkozások számát; a középszintbeli szülők részéről kezdetben tapasztalt ellenállás is gyorsan lecsillapodott. A szerzők szerint a kísérlet sikeres, a jövő útja az iskolai „gettók” felszámolása, a helyi lakosság bevonása az iskolapolitikai döntésekbe.

A szerzők többsége az integrált oktatás mellett tört lándzsát, de többen hangsúlyozzák, hogy ez önmagában kevés. A nyelvi felzárkóztatást szinte mindenütt gyakorolják, s szinte mindenütt sikerrel. Kitérés pontot ezen kívül még a reál tárgyak jelenthetnek. A szociológia régi felismerése, melyet most az esettanulmányok egynémelyike is megerősített: a reáltárgyakban elért eredmények (s később: a mérnökképzés, a „reálfőiskolák”) jelentik a legfőbb mobilitási csatornát az alsóbb rétegekből kikerülő diákok számára.

A szerzők többsége szerint a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerén belül vizsgálhatók és – adott esetben – csökkenthetők az iskolai esélykülönbségek, az oktatási rendszer nem ragadható ki a társadalmi kontextusból. Miközben az oktatáspolitikai mindentűt többször is orientációt váltott, gyakran nem is ez, hanem például a bevándorlás-politika, a demográfiai folyamatok befolyásolták leginkább az iskolai esélyegyenlőtlenségek alakulását. Sikeres oktatáspolitikai csak a lakóhelyi szegregáció oldása révén lehetséges.

Mint arra Agnès van Zanten emlékeztet, az állami-társadalmi berendezkedés hagyományos modelljei – a centralizált Franciaország, a liberális Anglia stb. – az évek során egyre kevésbé érvényesek, az oktatáspolitikai is egyre inkább függetlenedik tőlük. Az esettanulmányokból pedig kiderül: a multikulturalizmus mint pedagógiai szervező-elv csak a decentralizált rendszerekben, s azokon belül is csak a rossz piaci pozíciójú iskolákban jellemző. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű/ bevándorló/ kisebbségi tanulók oktatásának gyakorlata erős konvergenciát mutat: Nyugat-Európa-szerte igyekeznek alacsony osztálylétszám ill. kiscsoportos foglalkozások révén minél személyesebb pedagógiai viszonyt kialakítani a tanulókkal. Ennek része az, hogy a tanárok figyelembe veszik a diákok kulturális sokféleségét, a franciák inkább csak a tanórán kívül, a többiek az órákon is. Ugyanakkor senki – az angol iskola sem – mond le az egységes

követelmény- és értékelési rendszer alkalmazásáról; az elvárások, követelmények lefelé nivellálása zsákutcába vezet.

A színvonalésszel fenyegető multikulturalizmus rémképe hamis, a másságot elutasító merev elzárkózás egyre ritkább, de – mint a szerzők figyelmeztetnek – az újratermelő egyenlőtlenségek poklába vezető út is jószándékkal kikövezve: a más kultúrájú, hátrányos helyzetű diákok iránti kegyes engedékenység csak árthat azoknak akiket segíteni hivatott. Az asszimiláció követelése idejétmúlt, de az egyes országok iskolarendszerének integrációs, szocializációs küldetése ma is aktuális: az állampolgári jogegyenlőség alapján, a nemzedékek közötti mobilitási esélyek javításának érdekében.

(Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe [Multikulturális társadalmak és iskolapolitikák Európában]. Szerkesztette: Agnès van Zanten. Revue Française de Pédagogie, No 144 – Juillet-août-septembre 2003. Institut National de Recherches Pédagogiques.)

Eröss Gábor



E-LEARNING: ÚJ TECHNOLÓGIA VAGY ÚJ LEHETŐSÉGEK?

Az Európa Bizottság „E-learning akcióterv”-et alkotott, amelynek alcíme: „A holnap oktatásának kialakítása”. A 2001-ben íródott akcióterv feladata olyan elvárásokat és ehhez kapcsolódó konkrét cselekvési terveket megfogalmazni, amelyek a kívánatos célhoz, az új multimédiás technológiák elterjedésének gyorsításához, majd pedig ezek használásához vezetnek az oktatás területén. Mindez azért fontos, mivel ezen eszközök segítségével – állítja a dokumentum – a tanulás és a tanítás minősége javul. A nagyszabású tervben szerepel az új tanulási környezetek tanulmányozása, a virtuális egyetemek létrehozása, a tanulási nehézségekkel küzdők igényeihez adaptált technológiák megtalálása, hasznosítása. A digitális ismeretek elengedhetetlenül fontosak a tudás alapú társadalomban. Ezek mellett az informa-