

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

Interkulturális pedagógiák a francia iskolában¹

A kezdő tanárok véleményei, reprezentációi és képességei

I.

A francia iskolának manapság – de ez az állapot már évtizedek óta tart – szembe kell néznie közönségének kulturális sokféleségével. Az oktatásnak a hatvanas években kezdődött tömegesség válása a tanulóközösség nagy mértékű differenciálódásával járt. Míg a hagyományos „közársasági” iskolarendszer társadalmilag megválogatott tanulókat fogadott², addig a mai iskolának sokkal több tanulóval kell – s hosszabb ideig – foglalkoznia. Ezek a tanulók különféle társadalmi és kulturális csoportokhoz tartoznak. A tanulóközönség változása a francia bevándorlási politika megváltozásával is összefügg: 1974 óta a bevándorlás csak családtagok esetében lehetséges olyan munkavállalók esetében, akik már az ország területén élnek. Ennek következtében főleg iskoláskorú gyermekek érkeznek az országra. Ebben a helyzetben az iskolának újra kellett gondolnia saját szerkezetét és tanítási gyakorlatát. A róla alkotott kép és társadalmi szerepe is megváltozott.

Történelmileg a francia nemzet a területi önállósági törekvések ellenében jött létre, s mindenki számára közös nyelv és kultúra létrehozását jelentette az egységes és központosított nemzet keretében³. Ennek az egységesítésnek az iskola volt az egyik legfőbb eszköze. Franciaország gyarmatán is beolvasztási politikát folytatott. A polgároknak – nemzetiségüktől vagy vallási hovatartozásuktól függetlenül – egységre kellett forniuk annak a közársaságnak a zászlaja alatt, amelyet – egy, a posteriori történelmi építésmény elemeként – úgy jelenítettek meg, mint a francia „nemzet”⁴, „gall őseink” korától tartó kialakulásának végeredményét. Az oktatásnak az volt a fő feladata, hogy az közös értékek, ismeretek és fogalmi rendszer, valamint az esélyegyenlőség ideáljai révén minden egyént integráljon a társadalom egészébe. A közársasági iskolarendszer integrációs modellje univerzalista és egyenlőségre törekvő: a különbözőségnek nincs helye benne.

Ez a modell áll ma is a francia iskoláról alkotott kép középpontjában, annak ellenére, hogy az oktatás-szociológusok és -történészek számos kutatásban hívták már fel a figyelmet az iskolai esélyegyenlőség és a valóság közötti különbségre; s számos mű tárgyalja az iskola és a kulturális sokféleség kapcsolatát; a tanulóközönség pedig egyre heterogénebb, vagyis igen különböző csoportokból áll össze. Érthető: az interkulturalitásnak még a fogalma is idegen a nemzet és az oktatás francia típusú elgondolása számára.

Ebben a helyzetben az interkulturalitást figyelembe vevő oktatási

módszerek nehezen törnek utat maguknak s nem egykönnyen tesznek szert legújításra a pedagógiai gyakorlatban. Megemlíthetjük, hogy az 1970-es években különleges intézményeket (alapfokon a CLIN⁵, középfokon a CLAD⁶ elnevezésű osztályokat a nem francia származású tanulók számára, a CEFISEM-eket⁷ stb.) hozták létre a bevándorlók gyermekei számára azzal a céllal, hogy az 1980-as években megakadályozzák a leghátrányosabb helyzetű gyermekek, köztük a bevándorlók iskolai lemorzsolódását⁸. Számos körlevél, rendelet és törvény született (például legutóbb az 1989-ben elfogadott Jospin-törvény, amely a maga egyediségében tekintett tanulóit helyezi az oktatás középpontjába), ám az – elsősorban kulturális, de például szexuális és szociális jellegű – különbözőségeit is figyelembe vevő pedagógia mégis megmaradt a maga viszonylagos elhanyagoltságában, s továbbra is csak azok gyakorolják, akik hisznek az új típusú oktatásban. Sok mindent olvashatunk az interkulturális pedagógia tárgyköréből⁹, de az iskolákban kevés gyakorlati alkalmazásra találunk példát, aminek okai a következők: hiányzik a valódi politikai szándék; az oktatás tartalma, a pedagógusok és az intézmények hozzáállása látnos etnocentrizmus jellemző; a képzés nem kielégítő szintű; a gyakorlat alkalmazás pedig nagy nehézségekbe ütközik.

Az elméleti viaktól távol eső osztálytermekben – az oktatómunka és az osztályvezetés gyakorlatában és azok mindennapi korlátaival szembe-sülve – vajon hogyan valósulnak meg a nagy alapelvek?¹⁰ Az iskolarendszer minden egyes részvevője, minden egyes pedagógus találkozik ezzel a valósággal, amelynek a kulturális sokféleség is részét alkotja. S a pedagógusok azok, akiknek saját osztályukban – még ha ennek sincsenek is mindig tudatában – minden nap megoldást kell találniuk a sokféleség felvetette problémákra. A pedagógusoknak – a pedagógiai folyamat alapvető láncszemeinek – természetesen megvan a maguk véleménye e kérdésekről: mit gondoljunk a különbözőségről? mi annak a tartalma? hogyan kezelendő a közársasági és világi szemléti iskolában? szükség van-e valamiféle külön pedagógiára e sajátos tanulócsoporthoz számára?... Mindezek a kérdések természetes módon vetődnek fel az Egyetemi Tanítóképző Intézetekből kikerülő ifjú pedagógusok számára, akiknek többsége szembetalálkozik az említett oktatási problémával.

Ezeket a pedagógusokat választottuk partnerül kutatásunkhoz. Hogyan készítették fel őket a tanítóképzőkben? Szerintük egyáltalán lehetséges-e, elképzelhető-e az interkulturális jellegű felkészítés? Milyen reprezentációkkal rendelkeznek az osztálytermekben reájuk váró valóságról? Mi az álláspontjuk az interkulturális pedagógiáról? A kulturális azonosságról vallott nézetek hatással vannak-e véleményükre és elközelítésekükre? Végül pedig milyen mértékben befolyásolja magatartásukat és véleményüket a kulturális sokféleségről szerzett személyes tapasztalataik, illetve társadalmi származásuk? Cikkünkben ama reprezentációk és attitűdök alapulpolitikáját kívántuk megalkotni, amelyek a pedagógiai gyakorlaton levő tanítókból az interkulturális pedagógiával, illetve annak a pedagógusok interkulturális felkészítésében megfelelő gyakorlati következményeivel kapcsolatban élnek.

I. A kutatás keretei és módszertani elvei

A kutatás helyszíne

Az Egyetemi Tanítóképző Intézetek (IUFM) feladata, hogy felkészítsen az alap- és középfokú (általános, szakipari és szakmunkásképző) intézmények különböző pedagógusi állásainak elnyerésére meghirdetett pályázatokra. Választásunk földrajzi elhelyezkedése folytán a crétéili tankerületre esett: a Párizs elővárosi területén található crétéili tankerület három megyét (Seine-et-Marne, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne) foglal magában, s nagyon fontos, hogy e megyékben a tanulóközönségre erős kulturális sokféleség jellemző. A képzés – a különböző állásfajtáknak megfelelően – kilenc helyszínen és négy társult egyetemen folyik. A Livry-Gargan-ban található tanítóképzőt választottuk, mert a legtöbb olyan gyakorlork, aki az alapfokú oktatásban kíván tevékenykedni, ide kerül gyakorlorkra (658 másodéves gyakorlorkról van szó). A Livry-gargan-i intézetben két év alatt készítenek fel a tanítói pályára.

A tanítóképzőbe a „licence” fokozatú diploma megszerzése után és a pályázati anyagokat elbíráló bizottság döntése alapján lehet bekerülni (az elsőéves jelöltek esetében sor kerülhet elbírálásra is). A pályázati versenyvizsgához nem kötelező elvégezni az első évet, az csupán felkészít a pályázatra. A sikeres jelölt a tanítóképző intézet beiratkozott „diákja” lesz. Az első évfolyamon az alaptárgyakat tanítják, bár bevezető szakmai oktatás is folyik, amelyet tapasztalt pedagógusok mellett töltött iskolai gyakorlatok egészítenek ki. A második év – mely mindenki számára kötelező – szakmai képzést nyújt a pályázati versenyvizsgán megfelelő teljesítményt nyújtó diákok számára. A munkáját teljes mértékben felölő pedagógus a két egyhónapos gyakorlat alatt fizetést kap. Diplomamunkát is kell készítenie egy valós pedagógiai helyzetről. A má-

sodik év végén értékelik a jövődó tanár munkáját, aki a tankerületi bizottság döntése alapján kinevezést nyer abba a tankerületbe, amelynek pályázati versenyszávjában sikeres szerepelt.

A kutatás eszközei

Kutatásunkat az 1999-2000-es tanévre korlátoztuk. Annak érdekében, hogy kérdéseinkre választ kapjunk, három – egymást kiegészítő – módszertani eszközt vetünk igénybe: kérdőíves felmérést (erről a továbbiakban nem szólnunk), egyéni és csoportos beszélgetést, valamint azt a műhelymunkát, amelyet az interkulturális képzés témájában alakítottunk ki a gyakorlatokat töltő pedagógusokkal. A partner intézményekben szintén beindított műhelynek – mely mind kutató-, mind gyakorlati tevékenységet magában foglal – az „Open Europe” nevet adtuk, s módszertani eljárásunk középpontjára teltgelvő alkotta.

Egyéni beszélgetések: a beszélgetéseket az „Open Europe” munkájában önként¹ részt vevő gyakorlatos tanárokkal (10 fő) folytattuk le az oktatási időszak elején és végén. Kontrollként sor került ugyanennyi interjúra olyan gyakorlatos tanárokkal, akik ebben a típusú munkában nem vettek részt.

A beszélgetések váza két fő témára támaszkodott: egyrészt a gyakorlatosok életében és az iskolában tapasztalt kulturális sokféleségről, másrészt az „Open Europe” pedagógiai hasznáról kérdésozködtünk. A beszélgetés első része arra készítette a jövődó tanárokat, hogy – saját tapasztalataik alapján – elötröngenek a kulturális sokféleségen és a kultúra, valamint a kulturális azonosság tudat fogalmain, nem elfelejtkezve a pedagógiai alkalmazás kérdéseiről. A beszélgetés második részében a gyakorlatosok arról beszéltek, mennyiben találják hasznosnak az interkulturálisással foglalkozó képzést és – csak az „Open Europe” műhelymunkájában részt vevők esetében – hogy miért jelentkeztek ilyen jellegű munkára. Az éveleji és évvégi beszélgetések összehasonlítása lehetővé tette a vélemények és attitűdök változásának diakronikus elemzését mennyiségi szempontból.

Csoportos beszélgetések: ezekre a beszélgetésekre négy alkalommal került sor az „Open Europe” keretében. Céltűzésünk az volt, hogy felmérjük, milyen használható képességekre tettek szert – a gyakorlati iskolai tapasztalat révén – a gyakorlatosok a képzési év folyamán. A beszélgetések esetanulmányok formájában zajlottak. A tanulmányozott esetek azokból az „incidensekből” választottuk, amelyekről a gyakorlatosok írásban beszámoltak. A beszámolókat egy olyan internetes honlap számára készültük, amelyet finnországi partnereink hoztak létre vízfórum céljára. Az „incidensek” különféle kisebbségekhez tartozó tanulókkal voltak kapcsolatosak:

- beilleszkedési zavarok az osztályban olyan tanulóknak esetében, akik nemrég érkeztek Franciaországba,
- magatartási zavarok és gyenge iskolai eredmény,
- beilleszkedési zavarok az osztályban nyilt vagy vélt faji előítéletek miatt,
- az erőszak problémája,
- kulturális félreértésekből származó pedagógiai problémák.

A csoportos beszélgetéseken arra ösztönöztük a tanárgyakorlatosokat, hogy az „incidenseket” saját oktatói szempontjaik szerint elemezzék és értékeljék, majd az elemzés az illető tanuló szempontjainak figyelembe vételével folytassák. Végül javaslatokat tettek a szóba jöhető különböző pedagógiai megoldásokra.

Az „Open Europe” létrehozása: a lívry-gargan-i tanítóképző intézetben kevés (mindössze két) interkulturális jellegű foglalkozás volt, ezért indítottuk be – az egyik érintett oktató közreműködésével – az „Open Europe” műhelyt. A műhely munkájának irányításában kezdetben részt vettek az intézmény érintett oktatói is, majd a továbbiakban mi vezettük a munkát.

1. szakasz: általános bevezetés (3 alkalom). A diákok „elméleti” felkészítését az interkulturális befogadásra annak a – „A bevándorló gyermekek” elnevezésű – tematikus szemináriumunka a két vezető tanárvalló szoros együttműködésben végeztük, amelynek az a feladata, hogy segítséget nyújtson a szakdolgozat elkészítéséhez, illetve megírásához. A szeminárium nyolc találkozóval foglalkozott. Részt vettünk az első három csoportos összejövetelen (a későbbiek egyéni formában zajlanak, hiszen leginkább a szakdolgozat megírásával kapcsolatos tanácsadás a tárgyuk), melyeken a franciaországi bevándorlás történetével, majd a francia iskolarendszer által a bevándorlóknak nyújtott intézményi feltevételekkel foglalkoztunk.

2. szakasz: vita és közös gondolkodás az interkulturális pedagógiáról (5 alkalom). Decembertől kezdve egyedül folytattuk a munkát. Az órákon elsősorban a közös európai kutatási terv célkitűzéseire összpontosítottunk. Ennek megfelelően az órákon a következő beosztást követtük:

Technikai bevezetés: számítástechnikai eszközök, Internet-használat stb.;

Ismerkedés az Open Europe honlappal és működésével;

A partnerintézmények és a különböző országkörnyezetek bemutatása;

A vitatémák bemutatása és munkacsoportok alakítása; kommunikáció kulturális sokféle osztályokban, konfliktusmegoldás ilyen osztályokban, a pedagógiai eszközök elemzése interkulturális szempontból, tanterv és értékelés ugyanebben a környezetben, osztályszervezés és -vezetés;

Önportré felállítás, illetve munka a honlapon;

Vitalaplaként szolgáló referenciaszövegek kiosztása;

Meghatározott témák közös megvitatása;

A kultúra és az etnocentrizmus fogalmának tisztázása;

Csoportos munka és megbeszélés;

Az első és második gyakorlat alkalmával kitöltendő értékelőlapok kiosztása.

3. szakasz: szövegek olvasás (3 alkalom). A kitöltött értékelőlapok elemzése révén a gyakorlatosok konkrét elemekkel tudták alátámasztani gondolataikat és érveiket. A gyakorlat alatt tett megfigyelések segítségével a gyakorlatosoknak fel kellett ismerniük, majd elemezniük és értékelniük kellett azokat az incidenseket, amelyeknek maguk is alanyai voltak egy-egy interkulturális jellemző helyzetben. A gyakorlatosoknak nagy súlyt kellett fektetniük az önértékelésre: el kellett gondolkodniuk saját attitűdjeiken és az alkalmazott pedagógiai megoldás eredményén a tanuló szempontjából, valamint alternatív pedagógiai megoldásokat kellett találniuk. Az összejöveteleken a gyakorlatosok mindegyike rövid (egy-két oldalas) szöveges munkát készített az órán megbeszélte incidensről, beleillesztve azt a kezdetben meghatározott kutatási témákba keretbe. A műhely utolsó összejövetelén a szövegeket fellették az Internetre.

Ezeknek a változatos módszereknek a segítségével mennyiségi szempontból gazdag és értékes információhalmoz keletkezett. A következőkben elemzésünk két legfontosabb dimenzióját szeretnénk bemutatni, nevezetesen a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos reprezentációkat és attitűdöket, valamint a gyakorlatosok képzését és jártasságait.

Dévényi Levente fordítása

JEGYZETEK

- ¹ A cikk annak a kutatásnak az anyagát dolgozza fel, amelyet Aissa Kadri és Florence Legendre végeztek A bevándorlók: kihívás a bevándorlópolitikák és a bevándorlópolitikák számára. Hozzájárulás az oktatás interkulturális képzéséhez címmel (Maghreb-Európa Intézet, Párizs VIII Egyetem, 2000). A finanszírozás Joensuu, a németországi Koblenz-Landau, az irraeli Haifa, a nagy-britanniai Manchester, a franciaországi Párizs VIII egyeteménél és a görögországi Athéni Pedagógiai Intézetnél közös európai kutatási programja (5. európai kutatási és fejlesztési keretprogram). A programról minden információ rendelkezésre áll angolul a következő honlapon: <http://www.uehna.fr/>. Legendre tudományos kutató a Maghreb-Európa Intézetben, s szociológiai tanár a Párizs VIII, valamint az évről egyetem.
- ² A jelenség történeti szempontú áttekintéséhez lásd: F. Dubet, La laïcité dans les mutations de l'école [A laikus jelleg az iskolarendszer változásainak] in M. Wieworka (szerk.), Une société fragmentée: Le multiculturalisme en débat [Történeti társadalom] Via a multikulturalizmusról (Párizs, La Découverte, 1996).
- ³ Lásd G. Noiriel (1988), Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle [A francia oktatás története. A bevándorlók története a XIX-XX. században], Paris, Éditions du Seuil, 2. kiadás.
- ⁴ Lásd René Gallissou, Le Maghreb de traverser [A Maghreb – kerülő úton], Paris, Éd. Bouchène, 2000, 13. oldal.
- ⁵ CLIN: „Késleltet bevezető osztályok” az idegen származású gyermekek számára az alapfokú oktatásban (IX 7037. számú körlevél, 1970. január 13.).
- ⁶ CLAD: „Jelzőkörökbe osztások” a középfokú oktatásban (73 383. számú körlevél, 1973. szeptember 2.). a francián nem beszélő, 12-16 éves idegen származású tanulóknak számára.
- ⁷ Az 1976. november 4-ki 76 387. számú körlevél elzárta a Vándormunkások Gyermekeinek Iskoláinak Képzés és Tájékoztató Központját (CEFISEM), amelynek az a feladata, hogy beolvassza a szándékkal, de a hozott kulturális sajátosságokat (tiszteljenek arra előcségetés e gyermekek beilleszkedésébe). E központokat azokban a régiókban hozták létre, amelyekben igen nagy számban élnek külföldiek. Hehet a tanítóképző főiskolákon ültek alá számára, ahol az alsó és felső tagozaton tanítóknak képzésében működnek keze. Nem csak a nagy számú külföldi gyermekek foglalkoztatásának kérik, hanem azokat a nem francia származású tanulókat is, akik saját nyelvüket és kultúrájukat tanítják az alapfokú iskolákban.
- ⁸ Az 1981. július 1-jei 81 238. számú körlevél a ZEP-eknek – azaz a kivételes oktatási zónáknak – pótlólagos pedagógiai támogatást biztosított.
- ⁹ Pélida: Marina Abdallah-Preccelle és Louis Porcher, Education et communication interculturelle [Kommunikációs és interkulturális kommunikáció] (Párizs, PUF, 1996, 122. oldal), Fernand Ouellet, L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres [Az interkulturális oktatás. Esszé a tanítóképzés anyagáról] (Párizs, L'Harmattan, 1991), vagy olyan pragmatikusabb munkák, mint a Jacques Demogon és Edmond Marc Lopyński által írt Guide de l'interculturelle en formation [Kézikönyv az interkulturális oktatásról a képzésben] (Párizs, Éditions Retz, 1989).
- ¹⁰ A Franciaországban alkalmazott interkulturális megközelítésről lásd részletesebben M. Abdallah-Preccelle és Louis Porcher idézett művét (1996).
- ¹¹ Ez a réslet maga is részben képezte a minta definícióját, hiszen az „Open Europe”-ban részt vevő gyakorlatosok elvileg igazta vagy legalább érdekelte a szóban forgó pontokat. Ennek ellenére a beszélgetések során nem mutatkozott figyelemre méltó különbség a műhely és a kontrollcsoport tagjai között. A fenti különbségért tehát nem befolyásolta jelentősen a vizsgált eredményt.

Florence Legendre

Interkulturális pedagógiák a francia iskolában

A kezdő tanárok véleményei,
reprezentációi és képességei¹

II.

A harminc beszélgetés tematikus feldolgozását a következő szempontok alapján végeztük:

- ♦ a kulturális önanonosság fogalma általában és személyre szólóan;
- ♦ a kulturális sokféleséggel kapcsolatos attitűdök;
- ♦ az interkulturális pedagógiáról alkotott vélemény.

II. A kulturális sokszínűséggel kapcsolatos reprezentációk és attitűdök a gyakornokok körében

A kulturális önanonosság fogalma

A kulturális önanonosságról a gyakornokok körében igen heterogén elképzelések élnek. Három, egymást nem szükségszerűen kizáró csoportot különböztethetünk meg.

♦ Először is vannak gyakornokok, akik úgy gondolják, nem rendelkeznek kulturális azonosságtudattal. A „többiek” igen, de a sajátjuk nem érzékelhető, tehát nem is létezik. Ezek a gyakornokok (többségük lány) úgy vélik, hogy nekik nincsenek kulturális sajátosságai, míg az idegeneknek – akiket könnyebben lehet meghatározni, osztályozni és jellemezni –, igen. Ezt a véleményt tehát *etnocentrikusnak* minősíthetjük, noha a szóban forgó gyakornokok – akik kifejezetten elutasítják a csoporttal való azonosítást – önmagukat egyedi lénynek tekintik és ellene vannak bármilyenű besorolásnak. Ebből a szempontból a közszférát semlegesnek tartják. Egyeden csoportot sem ismernek el, s csak az egyetemesnek tekintett értékeket – nemzeti és állampolgári hűség – vallják magukénak. Az ide tartozó három gyakornok mindegyike francia eredetű, s egyikük sem képes önmagát kulturális fogalmakkal meghatározni („Francia vagyok, nincs semmi különösebb

kulturális jellegzetességem” ... „Hát egyszerűen normális vagyok!”). Ezek közül a gyakornokok közül ketten részt vettek az Open Europe műhely munkájában, s az ő véleményük az év folyamán megváltozott: az „etnocentrikus” szempontról átértékeltek az azonosságtudat determinista meghatározására (lásd a harmadik csoportot).

♦ Egy nagy létszámú csoportban (8 fő) azok a gyakornokok találhatók, akik számára a hovatartozás és a kultúra fogalmilag nem mindig kapcsolódik össze. A hovatartozást először is személyes ügyként veszik szemügyre, s ha azt befolyásolja is kulturális eredetünk, szerintünk méginkább meghatározza személyes történelmünk, tapasztalataink, gondolataink – vagyis valamiféle épülőben levő szerkezetként képzelik el... („Ez az én kultúráim.”) Végeredményben magunk választjuk hovatartozásunkat, amely életünk során tapasztalatainktól, sőt a megismert emberektől függően változik: „Lehetek breton, sportoló vagy zenész, ez állandóan változik és a helyzet-től függ”. A kulturális terminusokkal történő jellemzés az egyéneket olyan „kategóriákba” szorítja, „amelyek nem valósak”. Ez az elképzelés nem veti el az azonosság kulturális dimenzióját, de másodlagos elemnek tekinti azt az azonosságtudat felépülésében. Eme gyakornokok számára az azonosság végeredményben valamiféle vegyülete annak, ahonnan érkezünk, és annak, ahová tartunk: *vagyis társadalmi és történelmi véletlen* eredményeként jön létre.

♦ Végül megkülönböztettünk egy harmadik csoportot (9 fő), amelynek tagjai számára a kulturális dimenzió alapvető az egyén önazonosságának kialakulásában. Az embert meghatározza helyzete (földrajzi vagy geopolitikai értelemben), illetve magával hozott öröksége, családi történelme. A kulturális azonosság „az, amit egy nap tovább szeretnék adni a gyermekeimnek... talán az osztályomnak is, ha tényleg lesz nekem olyan”. Az azonosság tehát alapvetően személyhez tartozó, de saját élettörténetünktől függ. Nem választhatunk, hogy elfogadjuk-e ennek vagy annak a kultúrának ezt vagy azt a vetületét. Az ember nem vághatja el a saját gyökereit. Ezt az elképzelést *deterministának* nevezhetjük.

A gyakornokok reprezentációi egybevágnak és összefüggnek a multikulturalizmusról folyó vitákkal: van-e a kultúrának befolyása személyiségünkre? A kultúra elhanyagolható tényező-e tapasztalataink folyamán soha véget nem érően épül, avagy döntően meghatározó szerepe van? Úgy tűnik, hogy a gyakornokok véleménye épp annyira megosztott, mint a kutatóké!

A kulturális sokféleséggel kapcsolatos attitűdök

A megkérdezett gyakornokok valamennyien „politikailag korrektek” attitűdről adtak számot. Mindnyájan megerősítették, hogy a kulturális sokféleség értéket jelent. A különbségek inkább a kulturális sokféleségből adódó „problémák” kapcsán jelennek meg.

♦ Egyes gyakornokok (6 fő) számára a *probléma nem is létezik*, mert mindenképpen különbözőek vagyunk. A befogadó társadalom szempontjából a kulturális sokféleség nem okoz különösebb problémát, hiszen mindannyiunk rendelkezik olyan sajátosságokkal, amelyeket figyelembe kell venni. „A sokféleség nemcsak kulturális, hanem szociális és szexuális is”. A kulturális különbözőség épp olyan jellegzetesség, mint bármelyik másik egyéni sajátosság, s ha a különbözőség problémát okoz, az csupán az egyén szintjén jelentkezhet: egyesek jól megférnek vele, mások nem. „Mind különbözőek vagyunk, ebbe bele kell nyugodni.”

♦ A gyakornokok többsége (9 fő) erőteljesen kiállt az *integráció* modellje mellett; ám az ő általuk elképzelt integráció nem fosztja meg az egyéneket kultúrájuktól. A kulturális sokféleség mindenekelőtt az idegen származásúak számára okoz nehézséget, különösen a gyermekek esetében, akik elveszíthetik önmagukat, miközben eredeti kultúrájukról lemondva

átérnek a befogadó társadalom kultúrájára: „gazdagodást jelent, de csak akkor, ha az ember nem vesztí el önmagát”. Éppen a befogadó társadalom feladata, hogy úgy segítse az embereket a befogadó kultúra átvetelében, hogy közben azok megtarthassák eredeti kultúrájukat. Ennek szellemében a beolvadás fogalmát elvetük, hiszen az a teljes felelősséget az idegenre hárítja², akinek a befogadó társadalom „nem biztosítja az integrációhoz szükséges eszközöket”. Végeredményben a „kultúrák közötti megértési problémáról van szó”. Ha mindenki több információhoz jutna a másik kultúrájáról, akkor a probléma megszűnne létezni.

◆ Végül egy csoport (5 fő) azt állítja, hogy probléma leginkább a beolvadással kapcsolatban merül fel. A külföldi eredetű lakossági csoportoknak tiszteletben kell tartaniuk a befogadó társadalom szabályait és törvényeit, miközben megőrizni önanonosságukat is. A befogadó társadalomhoz való alkalmazkodás az egének dolga, hiszen különben az „kivéti öker”, s „a törvényeket be kell tartani”. Ha egy atitűd vagy hagyomány sérti a befogadó társadalom kultúráját (gyakran idézik az iszlám fátoly vagy a többnéiség példáját), akkor nem tartható fenn, hiszen „Franciaországban vagyunk, s itt más a helyzet”. Természetesen magyarázatul kell szolgálni és időt kell adni, de a törvény alkalmazásáról nem lehet lemondani. Ebben a csoportban volt egy antillai fiú és egy tunézai születésű leány is. Ezek az atitűdök tehát nem köthetők közvetlenül a kulturális sokféleség ismertetéséhez, hanem egyéb tényezőket is számtába kell venni.

A kulturális sokféleséggel kapcsolatos fenti atitűdök – a különbözőség tagadása, integráció vagy beolvadás – kölcsönösen kizárják egymást (itt is ráismerhetünk az általános kulturális sokféleséggel kapcsolatos különböző tudományos jellegű vagy közszajon forgó állításokra). Két gyakoronok azonban – az Open Europe műhely résztvevői – lemondtak az asszimilációs megfogalmazásról és az év végére az integrációs modell híveivé szegődtek.

A kulturális sokféleséggel szembeni atitűd a gyakoronok – az apa foglalkozásával mért – társadalmi származásának függvénye. Bár a kulturális sokféleség matematikus oldalainak tudomásul vétele nem függ az apa foglalkozásától, hangsúlyoznunk kell, hogy a beolvadás hívei a többieknél gyakrabban származnak olyan apától, aki magasabb szakmai szinten helyezkedik (vagy helyezkedett) el: vállalati vezető, orvos, kereskedő, nagyvállalati kereskedelmi mérnök, sőt orvos volt. Az integrációs modell szószólóinak sorában sokkal többen származtak szakmailag közép- vagy alsóbb (járművezető, a villamos művek vagy az önkormányzat alkalmazottja, karbantartó, kis- vagy középvállalati művezető, raktáros) szinten elhelyezkedő apától.

A kulturális sokféleség iránti legkeményebb atitűd – a beolvadás – azokra a gyakoronokra volt jellemző, akik felsőbb szakmai kategóriákból érkeztek, míg a leguramiasabb és legnyitlabb atitűdöt – az integrációt – a közép- vagy alsószintű szakmai kategóriákból érkező gyakoronok vallották a magukénak.

Világosan látható, hogy ezek az atitűdök szorosan kapcsolódnak a kulturális azonosságról vallott, fentebb említett elképzelésekhez is: azok a gyakoronok, akik a kulturális azonosságot a személyhez, az egyén életének szüntelen változásához kötik, egyrészt szeretnének nem venni tudomást a kulturális sokféleséggel kapcsolatos, szerintük csupán egyéni nehézségekről, másrészt – kisebb részben – a beolvadás modellje felé fordulnak, amely az ő esetükben nem a szimbolikus erőszak aktusa vagy egy kultúra erőszakos ráerőltetése másokra, hanem a megváltozott külső környezethez való egyéni alkalmazkodás jele.

Azok a gyakoronok viszont, akik a kulturális azonosságot „etnocentrikusan” vagy „determinista” módon fogták fel, az integráció modellje mellett álltak ki, azaz – többé-kevésbé tu-

datosan – figyelembe vették az azonosság kulturális dimenzióját, illetve az akulturációs folyamat néha nehézségekkel járó vetületeit is, s mindebből számukra a befogadó társadalom szükségzerű szerepvállalása következett.

Vélemények az interkulturális pedagógiáról

Ezeket a véleményeket – az előbbieknél részletesebben atitűdökhöz és elképzelésekhez hasonlóan – két egyéni beszélgetés formájában értékeltük. Míg az előbbi elemzések szerint a gyakoronok atitűdjei és elképzelései az év folyamán kevésbé változtak, az interkulturális pedagógiával kapcsolatos nézetek a gyakorlati tevékenység és az Open Europe műhely munkájában való részvétel eredményeképpen alapvetően megváltoztak.

Az első beszélgetések alkalmával a gyakoronok – az Open Europe és a kontrollcsoport tagjai egyaránt – általában kedvezően vélekedtek az interkulturális pedagógiáról.

◆ Bár nem fogalmazták meg világosan, a gyakoronok többsége úgy gondolta, hogy a pedagógiai gyakorlatban fontos, hogy figyelembe vegyék a tanulók kulturális sokféleségét. Ennek érdekében kiemelték, hogy feltétlenül fel kell venni a kapcsolatot a családokkal, s kulturálisan megfelelő eszközöket – mesék, zene – kell igénybe venni. Am a fő célkitűzés – a különbözőségeken túllépve – olyan közös referenciálat alap kialakítása, amely lehetővé teszi a tanulók egybefogását az osztályban mint csoportban. A megbélyegzés – amely az interkulturális pedagógiára leselkedő legnagyobb veszély –, és a különbözőségétél között meg kell találni a „helyes közepet”, a „közös kapcsolatot”.

E gyakoronok számára az interkulturális pedagógia megvalósításához szükséges ismeretek elsősorban a tanulók egymástól (etnológiai szempontból) különböző kultúrájával és a bevándorlási hullámokkal kapcsolatosak. Szerintük mindekelőtli el kell kerülni a félreértéseket és a kulturális sokféleségből adódó melléfogásokat. A kulturálisan sokszínű osztályban való tanításhoz szükséges képességek vonatkozásában a gyakoronok főleg az olyan személyiségvonásokat emelik ki, mint az „alkalmazkodási képesség”, a „nyitltságot”, a „türelmet”, a „kíváncsiságot”, az „odafigyelt”, a „pszichológiai hajlamot” vagy még azt is, hogy a tanárnak egyszerűen legyen „kedve” a gyermekek kulturális sokféleségehez alkalmazott pedagógiát kidolgozni. A többség szerint ezek a képességek vesztületettek, s így elvileg is kizárják a képzés lehetőségét.

◆ A megkérdezett gyakoronokok haramda (3 Open Europe-os és 3 kontrollcsoportos gyakoronok) sokkal kétkedőbb az interkulturális pedagógia szükségességét illetően. E gyakoronok az azonosságot az egyén fogalmával írják le. A tanulók – származásuktól függetlenül – valamennyien különbözők, mindegyikük önálló egyén, s ezért annak, hogy interkulturális pedagógiával foglalkozunk, épp úgy nincs értelme, mint annak, hogy a nemi vagy földrajzi hovatartozás, netán a hajszin alapján tegyünk pedagógiai különbséget. A gyakorlatban a tanítónak alkalmazkodnia kell a tanulók sokféleségéhez, de kizárólag iskolai ismervek alapján. Kulturális különbségekre alapozott pedagógiát nem szabad alkalmazni olyan tanulók között, akiket a tanítónak nem szabad sokszínű – éppen ellenkezőleg, igyekezni kell mindenki számára közös ismeretekkel felruházni a tanulókat. Egyébként e gyakoronok közül egyesek felismerték az ellentmondást, amely az ilyen típusú pedagógia és a francia köztársasági és világi szellemű iskolarendszer modellje között feszül – az utóbbi kizárja a sokféleséget a tanulóknak között. S a többiekkel megegyezően azt mondják, hogy nem szükséges sajátos ismeretekkel vagy képességekkel rendelkezni ahhoz, hogy a tanító kulturálisan sokszínű tanulócsoporthal foglalkozzék.

A kulturális eredet meghatározóan befolyásolja az interkulturális pedagógiával szemben elve elfoglalt álláspontot. Ama hat gyakorlók közül, aki elutasította ennek a pedagógiának a hatóságokat, negyven személyes tapasztalatot rendelkeztek a kulturális sokféleségről, azaz konkrét értelemben is megtapasztalták a különbözőséget – vagy azért, mert vegyes házasságból születtek, vagy azért, mert nem szülőházájukban éltek/élnek. A kulturális különbözőségről szerzett személyes ismereteket ellensúlyozhatják más, a későbbiekben meghatározandó tényezők.

A társadalmi eredet hatása itt mutatkozik meg a maga teljes erejében. Azok a gyakorlók, akik (az első beszélgetés idején) a kulturális különbségeket figyelembe vevő pedagógia ellen foglaltak állást, gyakorlatilag mindnyájan (a hatból ötten) felsőbb társadalmi rétegekből származnak. Az interkulturális pedagógia védelmezői (bármilyen értelemben tulajdonitanak is ennek a pedagógiának) társadalmi eredet szempontjából sokkal heterogénebbek, s bár közülük is akad, akinek az apja szabadfoglalkozású vagy vezető, többségük családja a középosztályba tartozik abban az értelemben, hogy az apa foglalkozása szerint lehet vállalatvezető, orvos vagy filmrendező is, de gyakrabban postai alkalmazott vagy a villamos műveknél dolgozik, illetve járművezető, karbantartó vagy villanyszerelő. Ezekből az adatokból kiviláglik, hogy a társadalmilag leginkább domináns gyakorlók ugyanazok, akik a tanulók kulturális különbözőségét figyelembe vevő pedagógiai gyakorlat pártját fogták. Vajon ha nem alávetettség – kulturális jó szándékot – tükröző attitűdről van itt szó, akkor nem inkább az önmegerősítés, a domináns csoportok legdominánsabb (szilárd és társadalmilag elismert állással rendelkező) elemei által képviselt új iskolai értékek melletti kiállásának példáját látjuk-e esetükben? Netán egyszerűen az a – *a priori* – „politikailag korrekt” gondolkodás nyilvánul itt meg, amely nem igazán tudott ellenállni az osztálytermekben tapasztalt változás nyomásának?

S valóban, az Open Europe-ban részt vevő gyakorlók között folytatott második beszélgetéssorozat idejére az álláspontok nagymértékben megváltoztak. A gyakorlók általában sokkal szkeptikusabban ítélték meg az efféle pedagógiai megközelítést. Az interkulturális pedagógia hatóságát több okból is kétségbe vonták, s ezek az okok nem zárják ki egymást:

- ♦ A többség számára (7 fő) az interkulturális pedagógia egyértelműen a „különbözőség pedagógiájának” a része, mely a tanulók között iskolai teljesítményük alapján tesz különbséget. Ez a fajta pedagógia képei jelenleg a francia oktatásiügyi minisztérium által hivatalosan elfogadott megközelítés legfőbb problémáját. A tanuló az oktatási rendszer középpontjának kell tekinteni, s a tanárnak minden tanuló a maga egyedi jellegzetességeivel, problémáival, saját élettörténetével stb. együtt kell elfogadnia... Az oktatást az osztálytanulóihoz kell alkalmaznia. Ebben a keretben a kulturális különbségek másodlagosnak tűnnek. Az interkulturális pedagógia megközelítéssé vagy tartalomná silányul, s ahelyett hogy pedagógiai státuszt kapna, a különbségtétel pedagógiájának „háttérként” funkcionál. *Megetteni és elfogadni a többieket, anélkül, hogy lemondanánk önmagunkról* – miközben a francia köztársasági, világi és beolvasztó iskolamodell értelmében fenn kell tartani az osztály kohézióját is.

- ♦ Néhányan (4 fő) megállapították, hogy az interkulturális pedagógiának nincs tárgya, mert a szociális tényező, a társadalmi eredet hatására a kulturális különbségek elmosódnak. Leginkább ezt az utóbbi dimenziót érdemes figyelembe venni, ha meg akarjuk érteni és sikeresen alkalmazni akarjuk a pedagógiát. Azokon a területeken – mint például Saine-Saint-Denis megyében sok helyütt –, ahol bizonyos társadalmi csoportok földrajzi értelemben kiterjedt tömörüléseket hoztak létre, a kulturális eredet az erőteljes szociális homologizáció nyomására elveszi a súlyát.

- ♦ Végül a gyakorlók véleménye megegyezik abban, hogy ez a megközelítés (amelyet nem tartanak az oktatási módként felfogott pedagógiának) igen nehezen ültethető át a gyakorlatba. Először is időre van szükség, s idejük igazán nem volt rá a két egyhónapos gyakorlat alatt. Másodszor, szüntelenül aggasztja őket a megbélyegző magatartás veszélye, amelyre az intézeti képzés során erőteljesen felhívták a figyelmüket. Ennek következtében tétovázva választják ki a megfelelő pedagógiai eszközöket. Többségük ennek ellenére megfogadta, hogy a következő évben igénybe fogják venni azokat a pedagógiai eszközöket, amelyek – az osztály kulturális összetételétől függetlenül – lemondanak a világ etnocentrikus megértéséről; megemlíthetők a különböző országok meséi vagy a zene.

Válaszaikban és véleményük változása révén a gyakorlók megerősítették számunkra, hogy milyen nehéz meghatározni, miben is áll az interkulturális pedagógia. Valóban pedagógiáról van-e szó a maga saját tanítási módszereivel együtt, vagy inkább a hétköznapi szervezési módját, olyan környezet megteremtését jelenti az osztályban, amely illeszkedik az egyes tantárgy – a történelem, a földrajz, a matematika vagy akár a művészetek és a zene – pedagógiai beosztásához? Erre a kérdésre a gyakorlók között sincsenek kész válaszok, s első igazi tanévük tapasztalatától várják, hogy választ adhassanak az efféle kérdésekre.

A beszélgetések igazolták, hogy feltételezésünk, mely szerint az interkulturális pedagógia választását a megbélyegző magatartástól való félelem akadályozza, helyes volt. Ezt a fontos elemet kivétel nélkül mindegyik gyakorlók megemlítették. A jövőendő pedagógusok úgy érzik, hogy a köztársasági iskolára jellemző – időnként túlzónak tűnő – uniformizáló törekvés és a – legutóbb – „a többiekre hasonlítani vágyó” – gyermekek számára veszélyes megbélyegző magatartás között kell egyensúlyozniuk.

Az Open Europe műhely munkájában való részvétel és főleg a gyakorlati tapasztalat után a műhely tagjai igen vegyes érzelmekkel viseltetnek az interkulturális pedagógiával kapcsolatban, amelynek kétségbe vonták mind hatóságát, mind gyakorlati alkalmazhatóságát. Az Open Europe résztvevői mindnyájan rácbredek, hogy saját pedagógiai tevékenységük mikéntjét a fentebb említett két szélső pont – az uniformizáció és a megbélyegző magatartás – között kell megtalálniuk. Álláspontjuk egyelőre ingadozó és meghatározza a gyakorlat idején megismert iskolai környezet (erre a fontos tényezőre itt nem térhetünk ki).

Dévényi Levente fordítása

JEGYZETEK

1. A cikk annak a kutatásnak az anyagát dolgozza fel, amelyet Aïssa Kadri és Florence Legendre végeztek *A bevándorlás: kihívás a bevándorlási politikák és a bevándorlópolitika számára. Hozzájárulás az oktatás interkulturális képzéséhez* címmel (Maghreb-Európa Intézet, Párizs VIII Egyetem, 2000). A finnországi Joensuu, a németországi Koblenz-Landau, az izraeli Haifa, a nagy-britanniai Manchester, a franciaországi Párizs VIII egyetemének és a görögországi Athéni Pedagógiai Intézetnek közös európai kutatási programja (5. európai kutatási és fejlesztési keretprogram). A programról minden információ rendelkezésre áll angolul a következő honlapon: <http://www.joensuu.fi/oc/>. Florence Legendre tudományos kutatója Maghreb-Európa Intézetben, s szociológiát tanít a Párizs VIII, valamint az evry-i egyetemen.

2. A beszélgetések során a „beolvasztás” kifejezést az integrációs kapcsolatban fordított értelemben használták. A gyakorlók ok a beolvasztás alatt integrációt értenek és fordítva. A jobb érthetőség kedvéért a terminusokat kiigazítottuk. De érdemes felhívni rá, hogy a gyakorlók – különösen az első beszélgetéssorozat alkalmával – nem voltak tisztában e fogalmak jelentésével.

Interkulturális pedagógiák a francia iskolában

A kezdő tanárok véleményei,
reprezentációi és képességei*

III.

A gyakoronok képességeinek értékelését a következő adatok alapján végeztük: az egyéni beszélgetések során elmesélt incidensek, a csoportos beszélgetések alkalmával megvalósított esettanulmányok, valamint a képzési helyként működő és tapasztalatcserére is módot nyújtó Open Europe műhely munkájában való részvétel.

III. A gyakoronok képzése és képességei

Az egyéni beszélgetések során elmesélt incidensek

Az incidenseket a gyakoronok ritkán jellemezték „kulturális problémaként”. Az a valóság, amellyel az osztályteremben szembesültek, nem tűnt számukra kulturálisan meghatározottnak. A második beszélgetés alkalmával valamennyi gyakoron beszámolt olyan nehézségről, amellyel – több-kevesebb sikerrel – meg kellett birkóznuk. Az esetek többségében osztályvezetési problémák merültek fel, de a gyakoronok egyetlen esetben sem ismerték fel az incidens kulturális vonatkozásait. A megbeszélés után ugyan jobban látták ezt a dimenziót is, de továbbra is úgy vélekedtek, hogy az nem elsőrendű fontosságú.

Fontos megjegyezni, hogy valamennyi gyakoron képesnek bizonyult az incidensek kezelésére. Onmaguk szemében is hozzáértőnek mutatkoztak, képesek rá, hogy a helyzetnek megfelelő megoldást találjanak.

A csoportos beszélgetések során megbeszélt „incidensek”

A csoportos beszélgetések kiindulópontjául választott incidenseket a gyakoronok nem tekintették közvetlenül és lényegileg kulturális különbözőségeken alapuló problémáknak. Ez a dimenzió csak fokozatosan, a vita folyamán került előtérbe és segítette elő a helyzet megértését. A beszélgetések alkalmával a gyakoronok jó elemzőképességről és tárgyilagosságról tettek tanúságot az esetek értékelése során. A felszínre került pedagógiai képességek több kategóriába sorolhatók:

- A tanárnak tudnia kell a tanulókat a pedagógiai folyamat középpontjába állítani.
- Osztályvezetés: kétős (nem csoportos) felügyelet, az osztály térbeli megszervezése.
- Alkalmazkodási képesség: állandó igazodás az osztályhoz.
- Kapcsolattartás a családokkal: találkozó a szülőkkel rögtön az incidens kibontakozása után; „tudni kell, hogy mi folyik otthon”.
- Együttműködés, valamint a társadalmi-gazdasági jellemzők és a külső tényezők figyelembe vétele.
- Kulturálisan különböző pedagógiai eszközök alkalmazása: zene, különböző országok meséi.
- Együttműködés az iskola pedagógusaival.

Az Open Europe műhely

A már ismertett franciá közegben a műhely nem elhanyagolható kutatási segédeszközt jelentett a gyakoronok esteiben mind a kognitív, mind a gyakorlati képességek elsajátításának értékeléséhez. A kutatásnak ez a módszere – a „kutatás+tevékenység” – konkrét, látható és igen lényegretörő eredményekre vezetett.

A kognitív ismeretek elsajátítása

Az Open Europe műhely általános bevezetéssel kezdődött, mely lehetővé tette, hogy a gyakoronoknak tisztább fogalmiak legyenek a francia alapfokú iskolába járó tanulók multikulturális eredetéről. A bevándorlást leggyakrabban mint homogén jelenséget tárgyalják, holott sokféle és változatos formákat ölthet a lakosság, a földrajzi helyzet, az itt-tartózkodás időtartama, az ideológia, a társadalmi osztályok, a gazdasági problémák, a pszichológia, a történelem függvényében.

A vitáknak és beszélgetéseknek, valamint az interjúknak köszönhetően a gyakoronok szemhatára kitágult, s megismerkedtek olyan fogalmakkal, mint a kultúra, a kulturális hovatartozás, a multikulturalizmus, az etnocentrizmus, a rasszizmus és a sztereotípiák stb.

Decentrációs képesség

A műhelymunka során a gyakoronok egyre érzékenyebbé váltak az etnocentrizmus veszélyeire és következményeire, amelyeket a pedagógusnak felfeznie kell elkerülni. A vitáknak, a beszélgetéseknek és főleg a programban részt vevő partnerországok diákjaival kialakítandó eszmecsere távlatában folytatott tapasztalatcserének köszönhetően a gyakoronok megtanultak lemondani a „középponti” látásmódról: megtanulták, hogyan helyezkedjenek „periferikus” álláspontra, s hogyan kerüljék el, hogy világlátásukat csakis saját normáikra és értékeikre alapozzák; megtanulták, hogyan éljenek az empátia módszerével. Természetesen nehéz kitartani a kulturális decentrálás mellett, hiszen az megköveteli, hogy a másik ember helyébe képzeljük magunkat, ami ebben az esetben a vitatott incidensben részt vevő tanuló álláspontjának elfogadását jelenti. A gyakoronok mindnyájan valóban megértették ezt a perspektívát, s egyet is értettek vele, bár kiemelték, hogy nem mindig könnyű az egész iskolai nap folyamán annak megfelelően cselekedni. De végül is a kulturális decentrációban az a fontos, hogy az ember – s ez nem is annyira magától értetődő – tudatára ébred a másságnak, el tudja fogadni a különbözőséget és együtt tud vele élni.

A másikhoz való viszony alakítása

Annak érdekében, hogy a gyakoronok képesek legyenek kommunikálni más országok diákjaival az osztályban megélt helyzetekről, erőteljesen fejlesztettük a másokkal való kommunikációs képességüket, felkészítve őket mind az

együttműködés, mind konfliktus és összeütközés esetére. A kommunikációs képesség a gyakoronokok számára az osztályvezetés meghatározó elemeként jelentkezett.

Interkulturális pedagógia és harc az előítéletek ellen

Az újabb tapasztalataikról folytatott viták és beszélgetések során a gyakoronokok tisztába jöttek azzal, hogy a rasszizmus és az előítéletek elleni küzdelem nem alapulhat egyedül a kognitív tanulásra. A tét sokkal nagyobb: tudatosítani kell a bennük élő kulturális normákat, amelyek szűrőként működnek a másik észlelése során. Az előítéletek ezekből a kulturális normákból származnak. Márpedig az előítélet nem csupán értelmi kategória, hanem a szubjektív reprezentációk sorába is tartozik. Ezért bizonyult a műhely „tapasztalati” dimenziója – a más országok diákjaival megvalósított tapasztalatcseré – igen hatásosnak a gyakoronokok számára. A gyakoronokok végül megértették, hogy a rasszizmus elleni küzdelemnek az előítéletek, a sztereotípiák és az etnocentrizmus elleni harcból kell kiindulnia.

Következtetések

Franciaországban élénk és sokszínű elvi vita folyik a multikulturalizmusról, kutatásunk pedig bebizonyította, hogy a jövő alapfokú iskolájában tanító pedagógusok véleményei és elképzelései tekintetében ugyanez a helyzet. Az interkulturális megközelítés nem csak az iskolarendszer működésének és gyakorlatának mélyreható átalakítását követeli meg, hanem szükségessé teszi a köztársasági iskoláról alkotott hagyományos kép és a neki jutott szerep újragondolását is. Ennek az újragondolásnak az intézményeken belül, az egyéni különbözőség elismerésével kell megtörténnie.

A gyakoronkokkal folytatott beszélgetések alapján felállított alapfokú iskolájában tanító pedagógusok véleményei és elképzelései tekintetében ugyanez a helyzet. Az interkulturális megközelítés nem csak az iskolarendszer működésének és gyakorlatának mélyreható átalakítását követeli meg, hanem szükségessé teszi a köztársasági iskoláról alkotott hagyományos kép és a neki jutott szerep újragondolását is. Ennek az újragondolásnak az intézményeken belül, az egyéni különbözőség elismerésével kell megtörténnie.

A gyakoronkokkal folytatott beszélgetések alapján felállított alapfokú iskolájában tanító pedagógusok véleményei és elképzelései tekintetében ugyanez a helyzet. Az interkulturális megközelítés nem csak az iskolarendszer működésének és gyakorlatának mélyreható átalakítását követeli meg, hanem szükségessé teszi a köztársasági iskoláról alkotott hagyományos kép és a neki jutott szerep újragondolását is. Ennek az újragondolásnak az intézményeken belül, az egyéni különbözőség elismerésével kell megtörténnie.

Azok a gyakoronokok viszont, akik kedvezőbbben ítélik meg az interkulturális pedagógiát – öltösn az bármilyen formát: konkrét tevékenységek avagy általában az oktatási folyamat –, olyan attitűdöt képviselnek és védelmeznek, amely a különbözőség társadalmi integrációját célozza meg. Úgy gondolják, hogy lehetséges és kívánatos, hogy az iskola – és az egész francia társadalom – segítse elő az idegen származású lakossági csoportok integrációját, s közben szorgalmazza a hozott kultúrák megőrzését is. Egyébként a kulturális azonosság építmény, illetve determinista jellegéről vallott felfogás tekintetében ők sem térnek el a megkérdéztet gyakoronoki csoport egészétől, noha ők azok, akik a kultúrát az önazonosság döntő elemének tartják. Társadalmi eredet szempontjából ez a csoport a legvegyesebb (felsőbb osztályokból is, de gyakrabban közép- vagy alsóbb rétegekből származnak), s korlátozott személyes tapasztalattal rendelkeznek a kulturális sokféleségről.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a két csoportot leíró változók a konkrét oktatási tapasztalat hatására veszítettek érvényességükből. A gyakorlati időszak végére a vélemények árnyaltabbá, habozóbbá és rugalmasabbá váltak, s vég-

eredményben nyitottabbá lettek a hármask kihívásra – a különbözőség tiszteletben tartása, az osztály egységének fenn tartása az osztályvezetés és a tanulási folyamat jellemzőinek figyelembevételével – adandó válaszok tekintetében.

Milyen következtetések vonhatók le ebből az alapfokú iskolájából a interkulturális pedagógia oktatására vonatkozóan? Először is, hogy a kulturális különbözőséget figyelembe vevő pedagógia mellett *a priori* kiállás csak a megismerő mechanizmusok alkalmazásán, a másság tiszteletben tartásán és vállalásán alapulhat. Ezek a törekvések ugyan dicséretesek, de ki kell emelnünk, hogy a kultúra és az egyéni azonosság viszonyának determinista felfogása hűzódik meg mögöttük; ebben a kérdésben elengedhetetlennek tűnik a továbbgondolás. Hogyan is lehetne vállalni a nyílt és konstruktív interkulturális megközelítést, ha egyszer az a véleményünk, hogy az egyént meghatározza a kultúrája? Ez annak elhalgatását jelenti, hogy nem veszünk tudomást két lényeges tényezőről: arról, hogy a kultúra nem valami megfagyott, veleszületett dolog, hanem állandó és dinamikus képződmény, és arról, hogy a determinista elméletek számos veszéllyel járnak, amelyeket a szociológusok jól ismernek – a társadalom mozdulatlan világként jelenik meg, s lehetetlenné válik a változások leírása. Ha a kultúrát meghatározónak tekintjük a személyiség kialakulásában, akkor ugyanezt mondhatjuk a nemi hovatartozásról és végül még a bőr színéről is. Látható, hogy az interkulturális pedagógia nem ültethető át a valóságba, ha csak a jó szándékra és a jóakaratra hagyatkozunk. Feltétlenül szükséges, hogy ne csak a tanárgyakonkokkal ismertessük meg az interkulturálisit – már az alapozó képzés keretében –, hanem természetesen a teljes pedagógusi gárdával is.

Egy ilyen képzés megvalósíthatóságának kérdése a gyakoronkok körében is felmerült. Az Open Europe műhely munkája során elért bátorító eredmények maguk is egyfajta választ képviselnek. Igen, lehetséges tanítani az interkulturálisit: de csakis elméletileg tisztázott és ugyanakkor gyakorlati alapokon. Az interkulturális oktatásának természetesen ki kell elégítenie a gyakoronkok igényeit a kulturetnoográfiai ismeretek terén, de legfőképpen eszközöket kell adnia a kezükbe a kultúra antropológiai elemzéséhez, s meg kell őket ismertetni olyan anyagokkal és szövegekkel, amelyeknek birtokában kritikusan tudják elemezni mind az általános, mind a saját pedagógiai gyakorlatukban felmerülő problémákat (s itt elengedhetetlen a tapasztalat-szerzés).

☞

A livry-gargan-i tanítóképző intézet gyakoronokai számára szervezett Open Europe műhely tapasztalatai azt mutatják, hogy az oktatás módosította a résztvevők reprezentációt és gyakorlatát is. Természetesen nem feledjük el, hogy ez nagy részben annak eredménye, hogy a résztvevők két gyakorlatuk alatt szembesültek az osztály valóságával. Ezért is lenne érdekes és érdemes figyelemmel kísérni a vizsgált csoport sorsát, és az iskolában töltött első év végén tagjainak feltenni ugyanezeket a kérdéseket. Így összefogott és a gyakorlatban gyökerező véleményeket gyűjthetünk össze, melyeket a használt fogalmak és fogalmi rendszerek függvényében elemezhetünk. Jövő év tavaszán remélhetőleg sort keríthetünk erre a vizsgálatra.

Dévényi Levente fordítása

*N. Elias és J. L. Scotson, *Logique de l'exclusion. Enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté* (A kitaszítás logikája. Szociológiai vizsgálat és a közösség problémái), Paris, Fayard, 1997.