

Anne Convery  
Európai polgárrá nevelés az oktatásban<sup>1</sup>

Ahogy azt a megelőző fejezetekben láthattuk, a (részben az 1988 májusi Határozat nyomán elhangzott) politikai deklarációk ellenére az Unió több tagállamában kevés kézzelfogható és koherens erőfeszítés történt az európai dimenzió implementálására. Az, hogy az oktatásról szóló cikkelyek belekerültek a Maastrichti Szerződésbe, érdemben nem gyorsította fel a nemzeti szintű tantervi reformokat. Valójában, úgy tűnik, hogy noha a Maastrichti Szerződés egyfelől alapot ad az európai dimenzió bevezetésére, másfelől a szubszidiaritás elvének megerősítésével aláássa az 1988-as Határozatot. Ebből adódóan a tanulmányunkban szereplő országok egy részében a fiatalok elégedetlenek mind az érvényben lévő konzervatív és óvatos tantervekkel, mind a médiával, amely nem képes közvetíteni a kérdések komplexitását. Néhány programon kívül nagyon kevés oktatási tevékenység ad alkalmat a diákoknak, hogy Európáról tanuljanak.

Ebben a fejezetben a CRMLE tanulmány egy újabb összetevőjével foglalkozunk: a az angliai és walesi iskolákhoz eljuttatott iskolavezetői kérdőívvel. Ennek a kérdőívnek az volt a feladata, hogy rávilágítson az európai dimenzió implementálásával kapcsolatos kérdésekre. Ezek a következők voltak: Milyen kapcsolatban van az európai polgárrá nevelés a tantervben általánosan megfogalmazott európai dimenzió fogalmával? Milyen mértékben része az európai polgárrá nevelés a politikai tantervnek? Milyen mértékben válhat az európai polgárrá nevelés az európai iskolások számára készített tanterv részévé? A kérdések megválaszolásához meg kell kísérelnünk felfedni azokat az értékeket, amelyeket a pedagógusok és a döntéshozók az európai polgár fogalmának kapcsolnak, és felül kell vizsgálnunk a politikai nevelésnek a tantervben betöltött szerepét.

Annak, ahogy Európa megjelenik az oktatásban, egy lehetséges megközelítése a különbségtétel és az előrehaladás három, egymást logikailag követő szempont sorában: Európáról tanítani, Európán keresztül tanítani és Európáért tanítani. A megkülönböztetést nem könnyű megfogalmazni a tanterv előkészítése során. Éppen ezért az iskolavezetői kérdőívben a megkérdezettek<sup>2</sup> először arra az általános kérdésre válaszoltak, hogy az európai dimenzió beépítése a tantervbe szerintük hasznos dolog-e. Az iskolavezetőktől szerzett adatok, minthogy kicsi a minta, inkább kvalitatív, mint kvantitatív módon kerültek feldolgozásra. Mindazonáltal azt nyugodtan állíthatjuk, hogy általában pozitívan reagáltak az európai dimenzió tantervbe való beépítésére. Elméletileg az európai dimenzió oktatását a tanterv szerves részének tartották. Az Európai dimenzió beépítése a tantervbe mind a diákok, mind az Európai Unió mint állandóan változó társadalompolitikai egység jövője szempontjából hasznosnak tűnt a válaszadók körében. Sokan azt a nézetet vallották, hogy a toleránsabb és a különbözőségek iránt megértőbb társadalom felé való fejlődést csak a fiatalok nézeteinek megváltoztatásával lehetne elérni. Sőt, a fiatalok egyenesen joguk van ahhoz, hogy Európával kapcsolatos információkhoz és tudáshoz jussanak: *"Az európai dimenzió oktatása szükséges eszköz ahhoz, hogy a fiatalokat az európai ideálok szerint neveljük. Kizárólag a média segítségével ez nem működik."* Vagy: *"Nélkülözhetetlen elem: a diákoknak joguk van arra, hogy megismerjék saját kulturális örökségüket"*. Továbbá *"életbevágó fontosságú ma: az unió elkerülhetlenné és szükségessé lett"*.

---

<sup>1</sup> Understanding the Rhetoric: Policies, Theories and Resolutions. In: Pupils' Perceptions of Europe. *Identity and Education*. Ed. Anne Convery et al. Cassell, 1997, Chapter 4.

<sup>2</sup> Az adatok elemzése során nem tettünk különbséget a HEADTEACHERS, TEACHER GOVERNORS, PARENT GOVERNORS stb. között, kivéve ha a megkülönböztetésre kifejezetten szükségünk volt.

Az első kérdésre kapott néhány elutasító válasz kivétel nélkül gyakorlati problémákat vetett fel. Például azt, hogy hol lehetne helyet találni az európai dimenzió oktatásának a már amúgy is túlsúlyos tantervben; vagy miként lehetne az új anyagot a tantervbe integrálni: "jó, de tantárgy-közötti oktatás sohasem igazán sikeres" és "az európai dimenzióknak a tantervet nem kiegészítenie kellene, hanem annak szerves részévé kellene válnia".

Feltételezve, hogy szinte teljes az egyetértés az európai dimenzió oktatásának fontosságát illetően azok között, akik a tanterv iskolai implementálást végzik, elképzelhető-e, hogy csak a tantervi időhiány állít akadályt az anyag tantervbe való beépítése elé? Vagy lehetséges-e, hogy a kérdés elnapolását az okozza, hogy nincs pontosan definiálva, mit is jelent az európai dimenzió, és nem állnak rendelkezésre olyan központi dokumentumok (kormányzati direktívák), amelyek eligazítanának ebben a kérdésben? A felmérés adatait tovább vizsgálva választ találhatunk ezekre a kérdésekre. A résztvevőknek arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy szerintük mit kellene tartalmaznia az európai dimenzióknak. Az európai integráció nyújtotta munkavállalási lehetőségek ismeretét? Az integráció következményeként fellépő társadalmi és politikai kérdéseket? Az európai polgárrá válás kérdését? Világos, hogy ezek a kategóriák nem zárják ki egymást, így a megkérdezettek egyszerre mind a hármat is választhatták. Az 1. táblázat egyértelműen azt mutatja, hogy a lehetőségek és a felmerülő társadalmi és politikai kérdések ismerete az iskolaigazgatók szemében az európai dimenzió fő elemei. Az európai polgárrá válást ugyan kevesebb válaszadó jelölte meg, mégis, az iskolavezetők legtöbbje számára az európai dimenzió teljességgel elfogadható eleme.

### 1. táblázat

Az európai dimenzióknak a következőket kellene tartalmaznia: (n=44)

	Igen	Nem	Nem adott választ
a lehetőségek ismerete	42	1	1
az európai társadalmi és politikai kérdések ismerete	43	1	
az európai polgárrá válás	37	4	3

Az eddigi adatok arra engednek következtetni, hogy a vitatott fogalmaknak (*contested concepts*, Carr, 1991, 374.old) valóban lehet nem vitatott közös alapjuk. A legtöbb matematika, történelem és élő nyelv - szakos tanár könnyen egyet tudna érteni tantárgya alapvető természetét tekintve. Hosszasan elvitakoznának ugyan a metodikát illetően (lásd kronológiai versus tematikus megközelítés a történelemtanításban, tematikus ismeretek versus készségek a matematika-tanításban, a szükséges explicit nyelvtani ismeretek terjedelme a nyelvtanulásban), de a közös alap összeköti őket. A tanulói adatoktól azt várhatnánk, hogy azt mutatják: az európai dimenzióknak illetően lényegében nincs ilyenfajta konszenzusos alap. Miért tapasztalható tehát ekkora eltérés a tanterv készítőinek és befogadóinak elképzelései és a tanterv tartalmát valóban befogadók között? Ahhoz, hogy kézzelfogható választ kapjunk erre a kérdésre, még mélyebbre kell ásunk. Az európai dimenzióknak elgondolt konszenzusos alapját nem fogják-e vitatni az elvek gyakorlati alkalmazásakor az iskolai környezetben, vagy amikor az identitás és politikai konvergencia fogalmaival kerül összefüggésbe? Amint azt a későbbiekben láthatjuk, maga a polgárrá válás fogalma igen problematikus. Mégis, a polgárrá válás fogalmának bevezetését az 1990-es angliai és wales-i nemzeti tantervhez készített tantervi útmutatóban (*Curriculum Guidance*

8) teljesen konfliktusmentes területként mutatja be. Ez a dokumentum az Európai Közösséget csupán mint "kísérletet a nemzetközi és globális együttműködésre" (5. old.) mutatja be, a diákok feladata "Nagy-Britannia és a világ más közösségei egymással való kapcsolatainak vizsgálata" (26. old.). Ez arra jó, hogy elaltasson mindennemű ideológiai konfliktust a közösségek és szervezetek között. Az angliai iskolavezetőktől szerzett további adatok remélhetőleg rávilágítanak néhány belső vitára, ami a válaszadók között végbement, és hozzájárulnak az európai dimenzió pontosabb megértéséhez. Először foglalkozunk röviden az állampolgárság idealizációjának változásaival

## **AZ ÁLLAMPOLGÁRSÁG HAGYOMÁNYOS MEGFOGALMAZÁSAINAK MEGKÉRDŐJELEZÉSE**

Az Európai Unió tagországainak állampolgárai azzal a különleges elvárással találják szemben magukat, hogy állampolgárságuk mellett vegyék fel alkossák meg az "európai állampolgárságot". Míg az elképzelhető, hogy az Európában élők európai polgárok és nem csak ottlakók (Lodge, 1993), az azonban már megkérdőjelezhető, hogy ezek az emberek az európai polgárságnak nem csak formálisan tagjai, hanem annak lényegével is azonosulnak. Heater (1992, 53.old) ennek a kellékeit így foglalja össze: szavazati jog, útlevél és a polgár lojalitásának fókuszát szimbolikusan megjelenítő zászló. Ezekkel az Európai Unió minden polgára rendelkezik. 1995 óta pedig mindez kiegészül a közös valuta, az Euro bevezetésének lehetőségével. Ami azonban nyilvánvalóan hiányzik, az az (európai) polgártárhoz való lojalitás és az ebből következő kötelezettségek. Európa polgárai mi vagyunk, illetve leszünk azzá. Ahogy a korábbiakban felvetettük, az Európai Unió még csak a pubertás kort érte el. Ez az első kérdőjel a hagyományos és korábban egyértelmű állampolgárság fogalmával kapcsolatban.

A második kérdőjelet az interkontinentális, és ami még fontosabb: az intrakontinentális társadalmi és etnikai mobilitás jelenti. Az Európán (vagy az Európai Unión) kívüli etnikai csoportok multi-etnikus, multikulturális államokat hoztak létre a második világháború óta, amelyek folyamatosan megkérdőjelezzik a korábbi, történelmi kohézióra alapuló identitásokat. Becslések szerint 2000-re az urbánus Európa 35 éven aluli lakóinak egyharmadát fogják kitenni a bevándorlók, és a korábbi bevándorlók leszármazottai (Broeder, 1996). A változó munkafeltételek, az áruk szabad mozgása, az európai multinacionális vállalatok megalapítása az Unión belül eddig még nem tapasztalt fokú mobilitást és munkaerő-mozgást eredményeznek. Hogyha ehhez még hozzávesszük a mobilitást segítő infrastruktúrát, az Európai Uniónak számolnia kell egy egyre inkább vándorló populáció kialakulásának lehetőségével az elkövetkező tíz évben.

Harmadikként a nemzetállamnak azt a szerepét kérdőjelezhetjük meg, hogy polgáraitól egyedül gondoskodik. A nemzetállam ereje közvetlen összefüggésben van azzal, hogy a polgárai mennyire tudják elképzelni az életüket az államhatárokon kívül. A világpolgárságot ellenző vélemények, jegyzi meg Heater (1990, 229. old.), a polgárságot közvetlenül a nemzetállam kézzelfogható valóságához kapcsolják. Csak ha az állam nem képes polgáraival kötött szerződésének eleget tenni (védelmet és jólétet biztosítani a polgárok lojalitásának és kötelezettségeinek fejében), akkor tekintgetnek a polgárok az állam határain túlra, s akkor támad igényük magasabb szintű politikai együttműködésekre. (230. old.) Ennek a nézetnek az a hibája, hogy az állampolgárság tradicionális fogalmát mint összefüggő egészet írja le. Ennek ellenére hasznos lehet annak a lehetőségnek a végiggondolása, hogy mimódon valósul meg az az állapot, amikor egy nemzetállam nem tesz eleget a polgáraival kötött íratlan szerződésnek. A társadalmi kirekesztést és a szegénység leküzdésének sikertelenségét sokan az állam szerződészegésének tekintik. Ezek a kirekesztések azonban nem új jelenségek. Vajon egy nemzetek feletti állam növekvő jelenléte kecsgetőbb alternatívát jelent-e? Erre engedhetnének következtetni a német és olasz tanulóktól szerzett adataink, de nem szolgálhatuk egyértelmű és döntő bizonyítékkal

(lásd később, a XXX. oldalon). Nagy-Britanniában az individualizmus támogatása, a jóléti állam elleni támadás és a helyi demokrácia eróziója (Carr, 1991, 373.old.) arra utaló bizonyítékoknak tekinthetők, hogy a nemzet nem képes annak a társadalmi kohézióknak a megteremtésére, ami a létezésének értelmét adja. Az 1980-as évek kitermeltek egy, úgymond, "politikailag elfogadható" alsó osztályt, a hosszútávon munkanélküliek és a hátrányos helyzetű etnikai csoportok osztályát (Dahrendorf, 1994, 15.old.). Ezek a csoportok végülis arra a következtetésre juthattak, hogy nem férhetnek hozzá a piacgazdaság adta gazdasági lehetőségekhez. Ennélfogva az autoritás elvesztette a tekintélyét és ennek természetes következménye lehet, hogy a közbiztonsággal és a jogrenddel összefüggő problémák megnövekedtek. Az Egyesült Királyságban a lojalitás központi fontossága szintén megszűnt az utóbbi években. A gazdasági divergencia és az individualizmus promóciója által okozott regionális polarizáció aláásta az állampolgári hűség hagyományos szimbólumait. A brit kormány kijelentette, hogy "nincsenek önző, stratégiai vagy gazdasági érdekei Észak-Írországban" (Downing Street Declaration, 1993 december) és a brit monarchia, Skócia és Anglia uniója, az utóbbi időben komolyan megromlott.

Negyedikként a kultúra közvetítésével kapcsolatban kell kérdőjelet tennünk. Míg a bulvár sajtó a nemzet kulturális szuverenitását tükrözheti, addig a minőségi újságírás, de elsősorban az elektronikus média lehetővé teszi a polgárok számára, hogy ráébredjenek bizonyos nemzeti határokat áthidaló kulturális hasonlóságokra, amelyeket jobban befolyásol a társadalmi pozíció és a jövedelem, mint a nemzeti identitás. Elképzelhető tehát, hogy egy középosztálybeli brit polgár kulturálisan közelebb érzi magát egy hasonló társadalmi pozícióval bíró francia polgárhoz, mint egy munkásosztálybeli brithez. Ennek a trendnek csak néhány indikátora a reggelizési és televízió-nézési szokások vagy az oktatáshoz való viszony. Talán még találóbb példa a Tottenham Hotspur labdarugó klub szurkolói, akiknek a hűsége nem csappan klubjuk iránt akárhány külföldi játékos is vonul a pályára szombat délutánokként (BBC News).

Az ötödik kérdőjelet az individualizált társadalmi, morális és kulturális értékeknek a tradicionális osztály, vallási és etnikai szolidaritásba való fokozatos beavatkozása indokolja. Nincs empirikus bizonyíték ugyan (Halman és Ester, 1994) arra, hogy az individualizmus minden felsorolt területen egyformán tért hódított, de még a tradicionális értékek részleges befolyásolása is hatással lesz a különböző földrajzi csoportosulások körében az (állam)polgárság fogalmainak értelmezésére.

Ezeket az (állam)polgárság fogalma kapcsán felmerült kételyeket kell figyelembe venni abban a vitában, amely azt kívánja eldönteni, hogy miről is szóljon az európai dimenzió. Sőt, fel kell tenni azt a kérdést, hogy vajon a tanárok eléggé magabiztosnak érzik-e magukat ahhoz, hogy a felmerülő kulturális és koncepcionális kételyek ellenére tanítsák az európai dimenziót, figyelembevéve a rájuk nehezedő felelősséget. Egyik feladatuk, hogy megbírózzanak azzal a néhány szülőben és tanárban felmerülő elképzeléssel, hogy az európai dimenzió tanítása politikai nevelés.

## **EURÓPAI DIMENZIÓ ÉS POLITIKAI NEVELÉS**

A vizsgálatban résztvevő hat ország közül csak Németország és Hollandia tanterveiben található explicit politikai elem. A politikai nevelés bevezetésének megakadályozását hagyományosan (legalábbis az Egyesült Királyságban) a tanulók éretlenségével, az elfogultság problémájával és, a tanterv más részeihez mérve, a politika kevésbé fontos voltával magyarázzák (Heater és Crick, 1977, 21.old.). A szerzők kimutatták, hogy ezek közül egyik sem állja ki a részletes vizsgálódás próbáját. Az első esetében: a politika annak művészete, miként választ bölcsen az ember az alternatív cselekvésformák közül. A választást az attitűd határozza meg és az attitűdök gyermekkorban alakulnak ki. Így az az érv, hogy az iskolások még nem eléggé érettek ahhoz, hogy politikai és társadalmi problémákkal foglalkozzanak, nem állja meg a helyét. Ami a második érvelést illeti, igaz,

hogy néhány tanár aggodalmát fejezni ki, hogy a politikai nevelés politikai gondolatok súlykolását jelentheti; míg mások attól félhetnek, hogy a tanulók, szülők vagy az iskolaigazgató elfogultnak hiszik őket, vagy nem gondolják, hogy képesek lennének egy politikai kérdést annak minden oldaláról egyformán megvilágítani. Mégis, amint az a vizsgálat adataiból is világossá válik, nem áll rendelkezésre bizonyíték ahhoz, hogy azt feltételezhessük egy tanárról, hogy vitát kiváltó témák tanításakor saját elfogultsága kerül előtérbe. Más, általunk ismert vizsgálatok sem tudnak felmutatni erre bizonyítékot. Mindenesetre fel kell tennünk azt a kérdést, hogy az európai dimenziót ellentmondásos tárgynak kell-e tekinteni. Szerepe vitathatatlan. A polgár számára tartalma komplex és csak akkor ellentmondásos, ha saját (állam)polgárságával veti össze. Az oktatás hibája, ha a tanulók nem készülnek fel arra, hogy (állam)polgárokká váljanak, vagy ha nem kapnak segítséget ahhoz, hogy a vitákhoz ne csak személyes meggyőződésük oldaláról álljanak hozzá. Természetes dolog, hogy az emberek nézetei különbözőek (Heater és Crick, 1977). Katasztrofális következményei lehetnek annak, ha a fiatalok nem értik és nem értékelik a sokszínűséget az egyre összetettebb és sokrétegű társadalmakban. Mégis, az Egyesült Királyság iskoláiban bármi, ami politikai nevelésnek tűnik az mindössze az önmegismerésre és mások tolerálására irányul a személyiségfejlesztő PERSONAL EDUCATION COURSES és SOCIAL EDUCATION órákon, amik kiegészítői a fő tantervnek és kevés megbecsülésnek örvendenek a tanulók körében.

A vizsgálatban arról kérdeztük az iskolaigazgatókat, hogy szerintük az európai dimenzió politikai ideológiák súlykolásához vezethet-e. Három fő csoportba oszthatók a válaszok. Az első szerint az (állam)polgárság természeténél fogva nem lehet ellentmondásos. Ha egyszer megszereztük, nem lehet semmibe venni vagy megtagadni. A válaszadók közül néhány a polgárrá nevelés kérdését politikai témák megvitatásával kapcsolták össze. Itt is találtak biztosítékot a politikai ideológiák súlykolásával szemben: a különböző politikai vélemények és az Európai Unió-n belüli összes pártok bemutatása elegendő lenne ahhoz, hogy a tanulók a birtokukban álló információk alapján formálják politikai nézeteiket. Ezt az érvet még kiegészíthetjük azzal, hogy csökkent az ideológia összekötő erőként való értelmezése a politikai cselekvések terén. Erre példa, hogy sok európai fiatal számára a politikai motivációt az osztályokon alapuló vita helyett az egyetlen kérdésre korlátozódó vita jelenti. Rayou (1994, 33. old.) rámutatott, hogy amíg a középiskolások kevéssé érdeklődnek a politika iránt, addig a fiatal felnőttek voltak azok, akik a nyolcvanas években a legnagyobb rasszizmus, szegénység és éhezés elleni kampányokat indították. A társadalom átforgalmazása helyett, folytatja Rayou, a mai fiatalok a helyi közösségben érvényesülő szolidaritási hálózatok kiépítését részesítik előnyben.

A második fő gondolat, ami az iskolaigazgatók válaszaiból kitűnik az, hogy az európai polgárrá nevelés igenis vezethet politikai ideológiák súlykolásához, ugyanakkor meg lehet bízni a tanárokat azzal, hogy végigvezesse diákjaikat ezen a politikai aknamezőn: *"megtörténhet, ha a tárgyat nem megfelelően prezentálják"; "a tanításnak becsületosnak és tárgyyszerűnek kell lennie - ugyanígy a polgárrá válás és társadalmi problémák tárgyalásakor"; "csak akkor áll fenn a politikai ideológiák súlykolásának veszélye, ha a tanár politikailag motivált"*. A válaszadók közül mindössze egy látott valós veszélyt politikai ideológiák súlykolására abban, hogy az európai "állampolgárság" egyre inkább érzelmek színtere, és nehezen hihető, hogy semleges módon lehet tanítani.

A válaszok utolsó csoportja szerint az európai "állampolgárság" ellentmondásossága maga jelenti annak erejét. A brit tanulók naívak és tudatlanok a politika terén. Ez teszi ki őket a politikai ideológiák és az extrémizmus veszélyének, amelyet a tanítás akadályozhat meg. A tanulóknak, mondja a válaszadók ezen csoportja, velükszületett (ellenséges) attitűdjeik vannak, amelyeket a tanítással kell átforgalmazni. Ahogy az egyik válaszadó megjegyzi: *"ez épp a politikai ideológiák súlykolásának ellenkezőjét jelentheti"*.

Mégis, Carr (1994. 374.old) rámutat arra, hogy az általános állampolgári nevelés kontextusában a polgárrá válás oktatása üres szolgenné válhat az (állam)polgárság, a demokrácia és az oktatás közötti összetett kapcsolat tisztázása nélkül. Tudatában vagyunk

annak, hogy az Egyesült Királyságban a tanulókat túlságosan óvjuk a politikától, az államgépezettől és a nemzetközi közösségtől (Bell, 1995, 32.old.). Azt is megfigyeltük, hogy ez a védelem inkább káros, mint hasznos. Hogyan tudna tehát egy tanár politikai témákkal foglalkozni, amelyek európai szinten politikai pártokat, nemzeteket osztanak meg? Heater (1990) kidolgozott egy elméletet, amely a polgárrá válásra nevelést tudás, attitűdök és képességek tanítására építi. *Tudás* alatt azt érti, hogy a tanárnak képesnek kell lennie tényekkel ellátni a tanítványait, meg kell tanítania, hogy ezek a tények mit jelentenek, és hogy ezeket a tényeket tekintve mi a tanulók szerepe. Fontos lenne kiegészíteni ezt a tanulók közvetlen környezetében beazonosítható csoportok (család, barátok stb.) szerepével. Az *attitűdök* kialakítása alatt Heater azt érti, hogy a tanár feladata az önismeret, a mások és a más értékek iránti tisztelet kialakítása a tanulóknál. A *képességek* alatt olyanokat ért, mint intellektus és ítélet, kommunikáció és cselekvés. Könnyen észrevehetjük, hogy eszerint a modell szerint az európai polgárrá nevelés folyamata egyáltalán nem lehet mentes a tanár által képviselt értékektől. Abban a pillanatban, hogy a tudásra alapuló célokat összekapcsoljuk a kialakítandó attitűdökkel, egymással versengő értékek kerülnek felszínre. A mások iránti tisztelet a mások által képviselt kulturális értékek pusztá tolerálásán túl mást is megkíván. A tanárok képesek lehetnek arra, hogy felelősségteljesen közelítsék meg a témát, de nem pártatlanul. Az európai polgárrá nevelésben a pártatlanság azt jelenti, hogy a létező értékeket nem kérdőjelezzük meg, hogy a rendszereket és alkotmányokat úgy fogadjuk el, ahogy vannak. Tehát amikor az Európai Unió politika és az egyik nemzeti kormány politikája között konfliktus születik, vajon az, hogy a tanár felveti ezt a konfliktust, arra utal-e, hogy a pártatlanságot nem sikerült megtartani. Egy példa erre a politikai reklám körül folyó vita (Guardian, 1995. dec.27, 1.old.: *Political European Union Ads Spell Trouble for Major*, Az Európai Unió politikai hirdetései gondot okoznak Major-nek). Az Európai Unió döntése az Euro reklámozását illetően a brit Alsó Házban ülő euroszeptikusok szerint túllép az elfogadhatóság határán.

Talán nincs is tisztább példa arra, hogy az európai polgárrá nevelés mennyire érték-vezérelt, mint azoknak a láthatólag egymással ellentmondó elveknek a vizsgálata, amelyek szerint maga az Európai Unió működik. A következőkben ezt fogjuk tisztázni és összekapcsoljuk az európai dimenzió implementálásának egy lehetséges módjával.

## **AZ EURÓPAI UNIÓ MINT A GYAKORLATI CÉLOK ELÉRÉSÉNEK ESZKÖZE**

A Közös Piacot eredetileg gazdasági célok elérésére hozták létre. Fő elve a termékek szabad kereskedelme volt annak érdekében, hogy a tagállamok gazdasági prosperitása és gazdasági potenciálja az európai piacokon és a világpiacon növekedjen. Az Európai Unió működésének középpontjában napjainkban is a gazdaság áll, amelynek alapja az európai multinacionális vállalatokon keresztül szerzett nemzetközi tőke (Sultana 1995, 9.old.). A tanuló szerepe ebben az lehet, hogy mérlegeli, milyen pályát válasszon ahhoz, hogy az Európai Unió nyújtotta jólét elérhető legyen számára. Működnek olyan európai irodák, amelyek a munkára irányuló tanulói mobilitást népszerűsítik. A kereskedelem végülis csoportok és nemzetek közötti versengésre alapul. Nyelvtanulók körében folytatott vizsgálatok világosan kimutatták, hogy egyre elterjedtebb nézet az, hogy a nyelvtanulás eszköze a meggazdagodásnak (Macaro, 1997; Chambers, 1994). Amint láthattuk, Bordas és Giles Jones (1993, 93.old.) arról számolnak be, hogy a fiatalok között nem igazán elterjedt az a nézet, hogy Európa egy közösség, azaz együttműködő és együtt lakó mberek egy nagy csoportja. Mint írásunkból is kiderül (1995 december) a média ábrázolása szerint az Európai Unió gazdasági természetű vita tárgyává vált az erősebb, a monetáris unió bevezetésére képes országok és a gyengébb, az 1999. évi határidőre ezt teljesíteni nem tudó országok között. Az Európai Unión belül vannak az integráció folyamatában előjáró centrális és lassabban haladó perifériális országok, s az Unió gazdaságának dinamikája ez utóbbiakra mind centripetális, mind centrifugális erővel hat. A gazdasági szempontok elsődlegessé váltak. A személyes szabadság és jogok a vállalkozáson keresztüli meggazdagodás szabadságának nyelvén fogalmazódnak meg.

Ugyancsak, amint azt korábban írtuk, a televízió meglepően más képet jelenít meg: fiatal britonokat látunk egy szinpadon, amint vidáman köszöntik az ellenfél csapatát annak nyelvén az 1996 nyári Angliában megrendezett labdarugó európa-bajnokságon. Az identitásról és az etnikai csoportokról szóló későbbi fejezeteinkben leírtak aláltámasztása végett, megemlítenénk, hogy csoportban különböző etnikai kisebbségek képviselői is megtalálhatók. Nem kívánjuk megkérdőjelezni a program által propagált interkulturális cserék és a nyelvtanulás kétségtelenül pozitív voltát, de nehéz elfeledni azt, hogy a labdarugó bajnokságok egész szerkezetét és célját a profit határozza meg.

A piaci erőkkel párhuzamosan, a Maastrichti Szerződés SOCIAL CHAPTER-je a demokratikus szuperállam és, a szubszidiaritás elvét alkalmazva, a nemzetállam fogalmának egy ettől különböző értelmezését jeleníti meg. Az Európai Unió gazdasági természetét ellensúlyozó nézőpont nem az 1990-es évek találmánya. Az Európai Unió társadalompolitikájának gyökerei az Európai Szén- és Acél-Közösségig nyúlnak vissza, ahol külön előirányzatot hoztak létre a feleslegessé vált bányász-munkaerő átképezésére, így korrigálva ki a Közös Piac okozta arányeltolódásokat (Moxon-Browne, 1993 152. old.). Ez a társadalompolitika fokozatosan olyannyira teret nyert az Európai Közösség sok más tevékenységi területein, hogy mára a nemzeti politikákat is átítatja és a pártpolitikai dogmákat megkérdőjelezi (ibid.). A SOCIAL CHAPTER 1989-es brit elutasítása és az azt követő tárgyalások a cikkelyt illetően nem jelentett mást, mint az Európai Unió társadalompolitikai fejlődése egyik életfontosságú alkotóelemének az elutasítását. Az elutasításnak az oktatásra gyakorolt hatása volt például az, hogy a brit középiskolák nem vehettek részt a hivatalos Lingua Programban.

A szociálpolitika az Európai Unió a társadalmi kohézióra irányuló programjának egy eleme. Ez a demokratikus modellnek tehát lényeges eleme az emberi jogok és méltóság elfogadott értékeinek terjesztése és a kulturális diverzitás ünneplése. Bell emlékeztet minket arra (1995, 23.old.), hogy az európai polgárrá nevelés ezeket a pozitív elveket foglalja magába. Vannak nemzetközileg elismert elvek. Azok a nemzetek és kormányaik, így például az Egyesült Királyság, amelyek az Európai Unió kizárólag gyakorlati aspektusait veszik tekintetbe, az állam demokratikus szerepét csak egyik oldaláról mutathatják be: egy piaci modell, amelynek egyetlen és fő elve a személyes szabadság (Carr, 1991). Mégis lehetnek olyanok, akik amellett érvelnek, hogy az állampolgársági státuszt függetleníteni kell a piac szeszélyeitől: az állampolgárság nem gazdasági fogalom (Dahrendorf, 1994, 13.old.). Egy ember állampolgári jogai nem függenek attól, hogy az ország gazdaságához milyen mértékben járul hozzá. Továbbá, Halman és Ester (1994) szerint sok tanulmány szerzője lát elméleti különbséget az utilitarista és az expresszív individualizmus között, ahol az első a személyes érdekek és az anyagi sikerek jelentőségét hangsúlyozza, míg a második a hangsúlyt az egyéni autonómiára, a kreativitásra és az egyén egyedülálló voltára helyezi. Az individualizmus nem feltétlenül jelenti az altruisztikus értékek hiányát és a közösség fontosságának megtagadását. Így tehát az európai gazdaságpolitika nemcsak hogy egyensúlyba kerülhet az európai társadalompolitikával, de az Unió funkciói közötti szimplisztikus megkülönböztetések is elhomályosulnak.

A fent említett, az európai polgárrá válás oktatásában rejlő feszültségeket vizsgálva mindig vizsgálnunk kell ezeket az értékeket is. Mindazonáltal a polgárrá nevelésre vonatkozó Európai Uniósi politika hiánya hozzájárult a gyakorlati célok dominanciájához a kulturális folyamatokkal és változással szemben. Megkérdőjelezve a nemzeti identitást és az (állam)polgárság tradicionális fogalmát, kedvező idő lehet ez az európai dimenzió bevezetésére az oktatásban, amelynek tartalma egyensúlyt képezne Európa instrumentális és társadalmi funkció között. A jobboldali politikusok azzal érvelnének, hogy az európai dimenzióknak ez a kettős aspektusa megegyezik a politikai ideológiák sulykolásával. A fenti érvelésünkkel azt kívántuk bizonyítani, hogy ez mégsem így van.

## KETTŐS ÉS TÖBBSZÖRŐS IDENTITÁSOK

Az (állam)polgárság természetének vizsgálatakor fontos belátni azt, hogy az (állam)polgárság fogalma nem szinonímája az identitás fogalmainak. Az állampolgárság például nem közvetlenül kötődik a nemzeti identitáshoz. A skót emberek saját kulturális szimbólumaikkal identifikálják magukat, míg az Egyesült Királyság állampolgárai. Sőt, az olyan példák, mint Svájc esete arra engednek következtetni, hogy az állampolgárok nem feltétlenül használnak egy közös nyelvet, vagy modhatnak magukénak közös etnikai vagy kulturális gyökereket. Mindazonáltal identitásunk egyre több rétegűvé válik. Habermas (1994, 31.old.) rámutat arra, hogy funkcionálisan egyre differenciáltabb társadalomban élünk, amiben egyre nagyobb számú embernek egyre több joga van ahhoz, hogy több és több alrendszerhez hozzáférjen és tagja legyen. Megsokszorozódik az emberek tagsága a különféle szervezetekben, a lehetőségek skálája növekszik. Az (állam)polgárság egyik funkciója tehát, hogy az egyén számára olyan környezetet teremtsen, amelyben felismerve ezeket a identitás-rétegeket, az egyén konfliktus- vagy stressz-mentesen élhet. Az angol tanulók azonos korú kontinentális társaiknál sokkal kevésbé azonosulnak az európai identitás gondolatával.

### 2. táblázat

*Európainak tartja magát?* A válaszadók százalékos aránya országok szerint.

	egyáltalán nem %	csak részben %	igen, teljesen %
Anglia	39,8	41,6	18,6
Franciaország	17,4	41,0	41,6
Németország	10,5	26,3	62,6
Olaszország	4,3	41,0	54,7
Hollandia	2,6	7,0	90,4
Spanyolország	6,4	25,1	68,4

De a szupranacionális szimbólumokkal való identifikáció vajon együttjár-e a nemzeti identitások gyengülésével? A 2. és a 3. táblázatot összehasonlítva nemleges választ kapunk erre a kérdésünkre.

### 3. táblázat

..... *(Saját nemzetiség) tartja magát?* A válaszadók százalékos aránya országok szerint.

	egyáltalán nem %	csak részben %	igen, teljesen %
Anglia	4,0	25,7	70,3
Franciaország	6,7	16,2	77,1
Németország	18,7	32,7	48,5
Olaszország	1,4	13,7	84,9
Hollandia	0	6,0	94,0
Spanyolország	1,8	5,3	93,0

A két táblázatot érdemes alaposan összehasonlítani egymással. A holland gyerekek míg a legmagasabb arányban vallják magukat európainak, arányukat tekintve ugyancsak ők vannak a legtöbben, akik azonosulnak saját országukkal. A spanyol és olasz gyerekeknek hasonlóképpen nem támaszt pszichológiai nehézségeket a kettős identitás, bár ez kevésbé markánsan jelenik meg a válaszok arányában. Ami különösen érdekes ennek a három országnak az esetében, az az 'egyáltalán nem' válaszok rendkívül kis száma. Ha

Olaszországot vesszük példaként, azt gondolhattuk volna, hogy a jelenlegi politikai helyzetben (korrupciós perek, az Északi Liga regionális szeparációs törekvései) az olasz gyerekek az Európai Uniót, mint szupranacionális erőt megoldásnak tekinthetik a nemzeti kaotikus helyzetre. A tanulói interjúk eredményei azt mutatják, hogy ez csak részben van így és a válasz ennél sokkal összetettebb. A megkérdezettek szerint Olaszországot nem tartják (pl a médiában) a "brüsszeli projekt" egyik központi figurájának. Továbbá, Olaszország déli részét (ahonnan az olasz minta fele származik) az európai periféria határának tartják. Így a gyerekek nem csak a nemzeti, hanem az európai politikai-gazdasági élet periferiáján is érzik magukat (Adelman és Macaro, 1995, 42.old.). Azzal, hogy mind olasznak, mind európainak vallották magukat, a pusztán regionális identitáson felül további identitás-rétegeket akartak megtartani. Ezt a reakciót különösen jól illusztrálják válaszaik az Európai Unió témák médiában való megjelenítésével kapcsolatban:

Kérdőbiztos: Mit érez, amikor hall róla (Európáról) a médiában?

1. tanuló: *Hát, például tegnap hallottam, hogy még három országot felvettek és mostmár tizenöt ország lesz, és nem tizenkettő. Sokkal jobban éreztem magam, mert látni, hogy vannak változások, és mert mindig fejlődni próbálnak... nem szabad megállnunk, folytatnunk kell.*

Kérdőbiztos: *Büszke, vagy nem érdekli?*

1.tanuló: *Hogy nem érdekli? Dehogyan nem.... nagyon örülök és büszke vagyok.*

2. tanuló: *Kicsit zavar, hogy egy kicsit el vagyunk szigetelve ettől az európai közösségtől. Talán a többi ország, mint pl. Anglia rosszul ítél meg minket.*

3. tanuló: *Attól függ, ... ha Boszniáról hallok, elszomorító ... mármint a közösséget illetően. Annak örülök, ha mindannyian egyesülünk mindenféle megkülönböztetés nélkül ... és mindenkinek megvan a maga kultúrája ... de azért mindannyian ugyanazon a kontinensen élünk.*

Az Európai Unió úgynevezett "központi országaiban" több eltérő válasz született (2. és 3. táblázat). Németországban míg a gyerekek nagy része európainak vallja magát, addig a nemzeti identitás kérdésében a legalacsonyabb százalékos arányt itt találtuk. Világos, hogy történelmi események és a német újraegyesítéssel kapcsolatos napi témák a fogalmak összekeveréséhez is vezethettek. Habermas rámutat arra a demokratikus deficitre, amit a német újraegyesítési folyamat hozott létre, miszerint az egyesülés sokkal inkább az adminisztráció és a gazdaság szintjén hozott változást, mintsem hogy az állampolgárok közreműködését igényelte volna (Habermas, 1994, 21.old.). Franciaország esetében kicsit alacsonyabb azoknak az aránya, akik európainak vallják magukat, de a nemzeti identitását a megkérdezettek nagyobb százaléka tartotta meg. Úgy tűnik, különösen az angol tanulóknak van rossz érzésük a kettős identitással kapcsolatban. Más szóval a kevésbé "prominens" országokból jövő gyerekek képesek elkötelezettséget mutatni egy új, alakulóban lévő Európa iránt, de rendkívül fontosnak tartják nemzeti identitásukhoz való hűségük megtartását is.

Mi lehet az oka annak, hogy az angol gyerekek nem tudják elfogadni a kettős identitás gondolatát? Talán arról van szó, ahogy Bell (1995, 5-15.old.) érvelne, hogy egyes nemzetek nem képesek a kettős identitásra? Vagy hogy a nemzeti érzelmek, történelem, örökség és mitológia a kereskedelmi verseny által szított nacionalizmussal együtt a nemzeti identitást úgy megszilárdítják, hogy minden más identitás lehetőségét kizárják? Bizonyára úgy tűnhet, hogy ezek is befolyásoló tényezők. Mégis, ahogy a fentiekben a STATIC CITIZENSHIP fogalmának megkérdőjelezésével kapcsolatosan érveltünk, a kultúrát tekintve az Egyesült Királyság nem egységesebb, mint bármely másik európai állam. Így a magukat brit

identitásának vallók a vártnál kissé alacsonyabb aránya a tanulói minta színesbőrű résztvevőire utalhat. A CRMLE felmérés a médiát mint a tanulók attitűdjét legerősebben befolyásoló tényezőt nevezi meg. Ha az angol sajtó nagy része az Európai Uniót gazdasági és politikai konfliktusok színtereként mutatja be, nem nehéz kikövetkeztetni, hogy ez egyike a fiatalok kettős identitáshoz való attitűdjének fő okainak. A média befolyásának tárgyalásakor nem szorítkozunk a "Up Yours Delors!" (durva sértés), vagy "Frog Off Our Lotto" (kb. El a kezekkel a lottónktól, béka-zabálól!) főcímeikkel előrukkoló kispolgári Anglia bulvárlapjaira.<sup>3</sup> 1995 decemberének (Madridi Konferencia) egy heti angol sajtóját gondosan átolvasva konfliktusok és nézeteltérések nyomasztó jelenlétét érzékelheti az olvasó. A miniszterek a jövőbeni európai pénznem nevérol vitatkoznak. A Miniszterelnök szavai között megbújnak olyan szókapcsolatok, mint "mi és ők", "harcolni Nagy-Britannia elsőbbségéért", míg ugyanabban a mondatban emlegeti "a mi európai partnereinket". Világosan kitűnik, hogy az utóbbi ötven év pozitív előrelépései: példa nélkül álló békés kapcsolat az Unióval, gazdasági fellendülés, a kulturális különbségek nagyobb fokú tolerálása és az emberi jogok európai bíróságon való megvédése, mind alárendelődnek a sajtó szempontjából kelendőbb nézeteltéréseknek. Ha mindezt összehasonlítjuk az ugyanazon heti olasz vagy francia sajtóval, észre kell vennünk, hogy azokban sokkal kevesebb nyoma van a konfliktusoknak. Sőt, Morell (1996, 19.old.) felhívja a figyelmünket egy statisztikára, ami azt mutatja, hogy az angol gyerekek átlagban tizennyolc órát néznek televíziót egy héten és szinte kizárólag angol vagy amerikai csatornákat néznek.

Az egyszeres identitás fennmaradását tehát a problémák helyi, nemzeti és szupranacionális szinteken való kezelésének hiánya biztosítja. Vajon az iskolák abban a helyzetben vannak-e, hogy helyrehozzák ezt a kiegyensúlyozatlanságot? Az lenne-e a feladata az angol iskoláknak, hogy vizsgálják és terjesszék a kettős identitásban rejlő előnyöket? Ezen a ponton az iskolaigazgatók válaszaik kezdenek megoszlani. A válaszadóknak megközelítőleg egyharmada úgy érezte, hogy ez nem az iskola feladata, vagy hogy az erősebb elemként fontos megtartani az azzal az országgal való azonosulást, amelynek az illető az állampolgára: *"a hangsúlynak továbbra is a brit identitáson kellene lennie, de kiegészítve az európai környezetre való érzékenységgel"*. Egy másik csoport úgy vélekedett, hogy a nemzeti identitás nem gyengülne a kettős identitás népszerűsítésével: *"Angol és brit kulturánk fontos marad, de van hely mind erre, mind az európai identitás számára."*

Ez a csoport elismerte a brit identitás funkcionális problémamegoldó értékét, ugyanakkor azt is, hogy a kettős identitás elősegíti a más nemzeti kultúrák megértését és a faji tolerancia kialakulását. Az egyik válaszadó még prófétikusabban fejezte ki magát:

*"ahogy az Egyesült Királyság Rt ereje kezd elfogyni, érdemes lenne magunkat angolokként/európaiakként definiálni egy régiók alkotta Európában. Megvan annak a lehetősége, hogy ez előnyökkel járna például az ír kérdés kezelésében - megszabadulnánk sok, a múltból származó pszichológiai tehertől"*.

A válaszadók egy kisebb csoportja egy még ennél is differenciáltabb témát vetett fel. Ezek azok az iskolaigazgatók voltak, akik iskolájukat multikulturális iskolaként definiálták. Számukra a legfontosabb erőfeszítéseket a helyi integráció jelentette. Így ők már eleve azon voltak, hogy a kettős identitás számára biztonságos és pozitív környezetet teremtsenek. Míg tehát ezek a válaszadók arra mutattak rá, hogy a kettős/többszörös identitás kialakítását egy újabb szinten óvatosan kell kezelni, mégis osztották azt a véleményt, hogy az európai elem csak elősegítheti eddigi stratégiájuk sikerét. A kulturális identitások további kutatása fényt deríthet arra, hogy helyi szinten mennyiben húzza ki a faji konfliktusok méregfogát, ha az egyes identitásokhoz való erős kötődést a szupranacionalitás gondolata meggyengíti. Ha

---

<sup>3</sup> Főcíme a Sun 1990. november 1-jén és 1996. január 6-án megjelent számából

azonban a nemzeti politikusok nem képesek jó példával szolgálni akár azon az áron, hogy ezáltal erejük kissé csökken, akkor nem valószínű, hogy ez az áhított cél elérhetővé válik.

Még egy ehhez kapcsolódó téma tűnik ki az iskolaigazgatók válaszaiból. Ez annak az Európának képe, amelynek gazdag nemzetei a Harmadik Világot kihasználva lelkiismeretfurdalás nélkül növelik gazdagságukat. Ebben a perspektívában az európai identitás kérdése az eddigtől különböző aspektussal bír. Az unió etnikai kisebbségei számára az európai ideálhoz való ragaszkodás az eredeti identitásuk gyengülését eredményezi, annak az eredeti identitásnak, ami meg is erősödhetett volna, ha a Harmadik Világgal szimpatizálnának. A multikulturális fejlődéssel kapcsolatban a pedagógusok a következő dilemmával találják szembe magukat: egyfelől választhatják a többszörös identitások és az európai ideál népszerűsítését, így elválasztva az etnikai kisebbségek imázsát a Harmadik Világ szegénységének gondolatától. Ennek az a kockázata, hogy vissztérhetnek a Fanon (1952) által leírt *faji asszimilációhoz (racial assimilationism)*. Egy másik alternatíva az európai identitás hatásának minimalizálása a multikulturális környezetben annak érdekében, hogy az etnikai kisebbségi csoport eredeti kultúrájának megfelelő fontosságot tulajdoníthassanak. Ennek a kockázata pedig az, hogy polarizált faji és kulturális csoportok jöhetnek létre. Ez az utóbbi nézet bizonyos mértékben a Sultantól (1995) vett gondolat, aki szerint a multi-etnikai csoportok jelenléte Európában azt jelenti, hogy kritikusnak kell lenni az európai dimenzió iskolai oktatásával szemben és, hogy az *Európáért* tanulás magában rejti a *mások elleni* tanulás gondolatát. Azt állítva, hogy az európai dimenziót tanító tanárok csupán a Brüsszel által összeállított program végrehajtói lesznek, Sultana szerint a tantervnek tartalmaznia kellene szisztematikusan kidolgozott lehetőségeket az etikai, politikai és társadalmi lehetőségek megvitatására az európai integráció fényében. Ezen a ponton válik az (állam)polgárság és az identitás közötti átfedés problematikus. Heater (1992, 62.old.), szerintünk igen helyesen, felveti, hogy az európai polgárrá válást az Európai Unió szűk értelmezésében tárgyaljuk. Számára az (állam)polgárság szűken vett értelemben jogi-politikai státusz, ebből következően csak egy állampolgárság keretein belül gyakorolható. Az identitás azonban túlmutat a kormányzat, az alkotmány vagy a civil szervezetek határain, továbbá képes arra, hogy túllépve az állampolgárságon, természetes kulturális közegéhez találjon. Hasonló szituációban vannak a korábbi kelet-németek, akik éltek egy kultúrában, de egy másikkal azonosultak - ezt hívják a *belső emigráció (innere Emigration)* jelenségének. A többszörös identitások kérdése igen összetett. Nem csoda, hogy az egyik iskolaigazgató így kommentálta: *"iskolánkban sokféle faji csoportból tevődnek össze a gyerekek, így ez (egy harmadik identitás) érdekes kihívást jelent!"*

Ami öröme ad okot, az az, hogy a CRMLE felmérésünkben a tanulói interjúk egyértelműen kimutatják, hogy a megkérdezett diákok elgondolkoztak Európa helyéről a világban, és tudatában vannak annak, hogy mik Európa feladatai. Semmi nem utal arra, hogy a progresszív integráció iránti lelkesedésükben megfelelednének a globális dimenzióról. Fel kell ismerni azonban, hogy az identitások változásokon mennek keresztül, és a változás intenzitása megnövekedhet azáltal, ha az európai integráció és a globális mobilitás következtében az 'állampolgárság' új keretei jönnek létre. Az a jelenség, amit Byram (1992) az identitás önmeghatározás-jellegének nevez, a csoport-kötődés feladása egy másik kedvéért etnikai problémákat vethet fel az iskolákban. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanárok nem mindig érzékenyek a változások összetett természetére.<sup>4</sup>

## **POLITIKA ÉS IDENTITÁS A NEMZETI TANTERVBEN**

---

<sup>4</sup>Angol iskolába járó japán gyerekekkel folytatott vizsgálatban a kutatók igen gyakran hallották, hogy a tanár azt ajánlja szülőknek, hogy otthon angolul beszéljenek. (Fletcher és Yamada-Yamamoto, 1994)

Az előző fejezetekben az Európai Miniszterek 1988. évi határozatának visszhangját elemeztük, amelyet aztán egymástól különböző nemzeti kontextusokban dolgoztak fel. A nemzeti oktatási rendszerek mint kontextusok első típusába azokat az országokat soroltuk, amelyekben első látásra előíró jellegű nemzeti tanterv van érvényben, ami a valóságban azonban nagy szabadságot biztosít iskolai szinten (pl. Olaszország, Franciaország). A második környezet jellemzője az autoriter jellegű tanterv, erős szakfelügyelői rendszerrel megtámogatva, amelynek feladata a keresttantervi témák és dimenziók kidolgozása, anélkül, hogy meghatározná ezek értékelési módjait. Ilyen oktatási környezet Anglia és Wales. Ebben a részben Anglia és Wales nemzeti tantervének három tantárgyát fogjuk vizsgálni és arra próbálunk választ találni, hogy a tanterv készítőinek döntései mennyiben tükrözik politikai ideológiát, és hogy ezek a döntések mennyiben gátolják az európai dimenzió keresttantervi implementációját.

## 1. Történelemtanítás

A Nemzeti Tantervben a történelem tanítása ott ér véget, amikor Nagy-Britannia belép az Európai Közösségbe. Ugyan a történelemoktatásról szóló fejezet azt ajánlja, hogy a tanulók arról is tanuljanak, hogy az európai országokat mi hozta közel egymáshoz 1945 és 1970 között, ez már a magyar középiskolának megfelelő Key Stage 4 anyagába tartozik, és a történelem nem kötelező tantárgy a magyar általános iskola felső tagozatának megfelelő Key Stage 3 után. Az, hogy Nagy-Britannia belépését a Közösségbe nem tekintik történelmi eseménynek, a *"mi és ő"* szemléletet tükrözi. Európa történelmi megosztottságát nem ellensúlyozza a jelenlegi összetartás és béke. A Történelmi Társaság (Historical Association) nézete szerint (idézi Morrell, 1996, 13.old.) *"hacsak nincs világos elkötelezettség a történelemtanárok részéről annak érdekében, hogy tanulóiknak arányosan tanítsák a brit, az európai és a világtörténelmet... a Key Stage 3 erősen és aránytalanul anglocentrikus és túlzottan politikai töltésű lesz."* Feszültséget jelenthet a történelemtanárok számára az, ha egyszerre akarnak hozzájárulni az európai polgárrá válás folyamatához és meg akarnak felelni a Nemzeti Tantervben előírtaknak. Tapasztaltuk a tanárok politikai, ideológiai sulykolástól való félemét. Ez talán sehol máshol nem akkora probléma, mint a történelemtanárok esetében. Véletlenül épp egy történelemtanár interjúalanyunk volt az, aki az európai dimezió ellentmondásairól beszélve a következőképpen vetette fel ezt a problémát: *"Úgy gondolom, hogy bármilyen vitatott téma is legyen terítéken ... nem látom rossznak, ha egy tanár el akarja mondani a saját véleményét, mindaddig, amíg világos, hogy személyes véleményt hallunk."* Amikor azonban magáról a történelem tantárgyról van szó, a reakciók egy része arra utal, hogy a történelemtanárok hajlamosak a felelősséget kihangsúlyozni a jogokkal szemben, és - túlságosan nagy hangsúlyt fektetve a professzionalizmusra - elfelejthetik, hogy a tantárgyuk elkerülhetetlenül politikai (Davies, 1995). Megengedhető-e, hogy a tanulók feltegyék azt a kérdést, hogy az európai történelem nem csupán véget nem érő nacionalista, imperialista és ideológiai viták színtere-e? Létezik-e rejtett tanterv a történelemoktatásban, politikai nyomás arra nézve, hogy az egyetértések helyett inkább a konfliktusok kapjanak hangsúlyt? Ha van ilyen rejtett tanterv, lehetséges, hogy az európai oktatási vita belső - az európai egység gondolata és az egyes államok szükségletei és hagyományai szerint a diverzitás megtartásának gondolata közötti - feszültségből táplálkozik (Bell, 1995, 146.old.). A tanterv-készítésnek megvannak a maga peremfeltételei. A tanterv tartalmát és prioritásait illető döntések nem egy ideológiai vákumban születnek. Míg ez az elkerülhetetlen igazság, a tanterv-készítés mögött megbújó ideológiát legalább láthatóvá kell tenni, magyarázatot adva arra, hogy a tanterv hogyan elégíti ki a tanulók, a közösségek és az államok szükségleteit. Így a történelemtanároknak legalább lehetőségük nyílna arra, hogy megkérdőjelezzék: tényleg ezek-e a valós szükségletek az adott államban.

## 2. Élő idegen nyelvek

A tanulók szükségleteinek és az állam által megszabott kötelezettségeinek újraértékelése nem csak a történelemtanításban szükséges, hanem az élő idegennyelvek oktatásában is. Hagen (1992) nagyszerűen kimutatta a Nemzeti Tanterv által meghatározott nyelvvoktatás és az egyre nemzetközibb és egyre inkább európai kereskedelmi környezet igényei közötti szakadékot. Az a felfogás, amely szerint az idegennyelv-tanulás célja az, hogy a brit ipar jóhírét öregbítsék, mára igencsak divatjamúlttá és feltehetően károssá vált. Az európai ipar egyre inkább multinacionális. A brit iskolások jövője könnyen alakulhat úgy, hogy külföldi vállalatnál fognak dolgozni az Egyesült Királyság területén, vagy egy brit munkaadó fogja foglalkoztatni őket külföldön. Ennek két alapvető következménye van. Az egyik, hogy a jelenlegi oktatási politika, amely öt évet egyetlen nyelv elsajátítására szán, nem biztosítja a tanuló számára a megfelelő nyelvi alapot, amire későbbi nyelvtanulását építhetné. A gyorsan változó kereskedelmi környezetben az anyanyelven kívül két idegen nyelv ismerete most a minimális követelmény európai menedzseri és titkári állások betöltéséhez. Macaro (1996) szerint az Egyesült Királyság iskoláiban a nyelvtanítás legalább egy részének azzal kellene foglalkoznia, hogy a nyelvtanulót kiszabadítsa az osztálytermi környezetből. Így lehet kifejleszteni a tanulóban azt az önállóságot a nyelvtanulásban, amire a későbbiekben, még nem tudni, milyen környezetben, ugyanennek, vagy másik nyelvnek a tanulásához szüksége lesz. A második, hogy az új pénzügyi Európában nem a szerződések megkötése lesz a menedzserek elsődleges feladata (Hagen, 1992). Egy vállalat jövője sokkal inkább azon fog múlni, hogy az ott dolgozók hogyan tudnak egy egyre inkább nemzetközivé váló csapat tagjaként dolgozni. Ehhez több nyelv tárgyalási szintű ismerete szükséges, és az egyik nyelvről a másikra váltás sem szabad, hogy problémát okozzon. Mindezek a tényezők kell, hogy befolyásolják a tanár által használt metódikát, és a tantervben meghatározott idegennyelv-tanítás nagyobb fokú diverzifikációját teszik szükségessé. Érdekes, hogy a francia nemzeti tanterv az idegennyelv-tanítást egyenesen az európai polgárrá nevelés kontextusában kezeli. A francia kormány rendkívül fontos, intervencionista szerepet tulajdonít magának nemcsak az idegennyelv tanulás intenzitása, hanem a nyelvtanítás diverzifikációja terén is, a szélesebb európai kontextusban (Legendre, 1995).

Van még egy tényező, amit meg kell említenünk. Korábban láttuk, hogy az angliai nyelvtanulók számára a nyelvtanulás célja túlnyomórészt instrumentális: nyaraláskor megértetik magukat Európában, az álláslehetőségeik skáláját szélesíthetik a nyelvtudással. Ugyan semmi kivétlnivaló nincs ezekben a célokban, mégis össze kellene őket kapcsolni a nyelvtanulás egyik lényegi céljával, azzal, hogy a célnyelvet anyanyelvükként beszélő embereket jobbat megismerhessük. A korábban említett adatok arra engednek következtetni, hogy ez utóbbi célt nem értékelik sokra az angliai iskolások. Ezzel ellentétben egy újabb, 13 nyugat-európai ország 15.451 diplomását felölelő mintán felvett svéd kérdőívben (Lenning, 1995) arra a kérdésre, hogy mi az, amitől egy munkahely jó, a válaszadók az idegen kultúrák iránti nyitottságot, a jó közösségi életet és a helyi és nemzetközi kollégákkal való jó kommunikációt jelölték meg. Előfordulhat-e, hogy az angol 13 évesek jóval beszűkültebb perspektívája csupán éretlenségükből fakad, vagy talán az idegennyelvi tanterv az, ami keveset tesz a kulturális határok átlépése érdekében és képtelen megfelelő környezetet biztosítani a többszörös identitások kialakulására? Byram (1992) rámutatott, hogy a csoportok közötti határokat kijelölő jelenségek ugyanolyan fontosak, mint azok a jelenségek, amelyek egy csoport identitását határozzák meg. A nyelvet mint határvonalat a nyelv mint a másik kultúrájának és intézményeinek megismeréséhez szükséges eszköz kell, hogy ellensúlyozza. Ahhoz, hogy a jövő munkavállalói eredményesen tudjanak dolgozni egy multinacionális csapat tagjaként, lépniük kell az idegen kultúrák elfogadása és befogadása felé. Jelenleg nem áll rendelkezésünkre olyan tapasztalat, amely azt támasztaná alá, hogy a nyelvtanítás teljesíti ezt a feladatát. Az azonban tény, hogy a célnyelv kultúrájának tanítása sokféleképpen és sokféle tartalommal folyik (Byram, Esarte-Sarries és Taylor, 1991). Olyannyira egyirányú az információ áramlása a tanártól a tanuló felé, hogy feltehetjük, a jelenlegi metodikai trendek legjobb esetben csak késleltetik, ha nem gátolják a célnyelv kultúrájának alapos megértését.

### 3. Angol (anyanyelv-oktatás)

A Nemzeti Tanterv az anyanyelv tanításában is megőrizte az egyetlen identitás és kultúra felőli megközelítést. Először is az előrt olvasmányok listája nagyrészt a klasszikusokat tartalmazza, amelynek célja az angol nyelv "*Anglia angolságának elmaradhatatlan összetevőjeként*" történő bemutatása (idézet Kenneth Baker korábbi oktatási minisztertől, Byram, 1992), s csak kevéssé ad alkalmat összehasonlító irodalmi tanulmányokra. Az olvasmánylista ismételt háttérbe szorította egy interkulturális tanterv lehetőségét. Emögött az a felfogás húzódik meg, hogy a kötelező és ajánlott olvasmányok legfontosabb szerepe nem elsősorban az, hogy univerzális érvényű igazságot hordoznak, hanem az, hogy segítenek a nemzeti identitás meghatározásában. Ezen túl, a standard angol nyelv hangsúlyozása a végletekig (pl. a nyelvi változatosságról és változásról szóló kiadványok eltitkolása)<sup>5</sup> egyértelmű üzenet a sok etnikai csoportot magába foglaló társadalomnak, hogy identitásainak asszimilálódniuk kell. Végül, Hagen (1992) ismét rámutat arra, hogy az angol, mint nemzetközi nyelv fogalmát minősíteni kell. A nemzetközi közösség általában tört angolt beszél. Ebből következik, hogy az érzékenység a nyelv iránt, s az iránt, hogy a nyelvet beszélők hogyan használják a kommunikációs stratégiákat, fontos adaléka lehetne az anyanyelv-oktatás tantervének, az európai környezetben elengedhetetlen interkulturális érzékenység kialakulása érdekében.

A Nemzeti Tanterv imént vázolt elméleti kritikája mögött olyan célok húzódnak meg, amelyeket arra irányulnak, hogy egyensúlyt teremtsünk a kétféle, Európát társadalmi, illetve gazdasági élettérként értelmező nézőpont között (Bell, 1995, 121.old.), és hogy megmutassuk, hogy az európai dimenzió az oktatásban való megjelenítése és a multikulturális oktatás egyes aspektusai között sok hasonlóság fedezhető fel.

## AZ EURÓPAI DIMENZIÓ A TANTERVBEN MINT FOLYAMAT

Miután nem világos, hogy mit jelent pontosan az európai dimenzió az oktatásban, az európai oktatóknak-nevelőknek az európai dimenzió kapcsán nem annyira egy tudásanyaggal, sokkal inkább egy folyamattal kell szembenézniük a következő években. A pusztán a dokumentációra irányuló nemzeti támogatás a határozatlanságot és az elkötelezettség hiányát tükrözi, miközben a tanár-továbbképzési rendszer is túlságosan hiányos ahhoz, hogy egy koherens és standardizált továbbképzési program megjelenését lehetne várni. Azt is tudomásul kell vennünk, hogy nem minden tanár fogja elkötelezetten vállalni az európai dimenzió oktatását. Végül, az sem valószínű, hogy maga az Európai Unió hozná lendületbe a változásokat. Érdekes következtetésre juthatunk, ha szubszidiaritás sokszor hangoztatott elvén azt értjük, hogy a döntéseket azon a szinten kell meghozni (helyi, regionális, nemzeti, állami, vagy európai szinten), amelyik erre a legalkalmasabb. Miután az európai dimenzió a miniszterek tanácsának döntése alapján jött létre, s miután a jelenlegi hatékonysága az állami szinten jelentkezik, logikusnak tűnhet ott keresni az implementáció lehetőségét, ahol nincs, a regionális szinten.

Ahhoz, hogy ez a dimenzió gyökeret verhessen a tantervben, végre meg kellene találni, hogy mire lehetne a fejlődést alapozni. Két ilyen kiindulópontot szeretnénk javasolni. Az első a politikai neveléssel kapcsolatos, a másik az összehasonlító szociális antropológiával. Egymást nem zárják ki, de oktatási kapacitás és szükséglet tekintetében lényegesen lényegesen különböznek egymástól.

### 1. A politikai neveléssel összefüggő kiindulópont

---

<sup>5</sup>A "Nyelvek a Nemzeti Tantervben" című anyagokat megrendelte a Nemzeti Tanterv Tanács, majd nem hozta őket nyilvánosságra.

Ha az európai dimenzió bevezetésének folyamatát a tantervbe a politikai nevelés hagyományaira alapozzuk, számolnunk kell néhány procedurális következménnyel. Ezen azt értjük, hogy vagy az iskola pedagógiai programjában vagy az egyes tanárok munkaterveiben meg fog jelenni egyfajta előrehaladás: előbb Európáról, majd Európán keresztül, végül Európáért tanítunk. Ezzel párhuzamosan, illetve részben ennek következményeként a pedagógiai cél előbb az európai dimenzióval összefüggő problémákról való tudomás, a velük szembeni érzékenység kialakítása, majd az interakcióra, végül a felelős és kompetens cselekvésre való felkészítés az állampolgárként, illetve európai polgárként való lét koncepcióján keresztül. Nagyon fontos volna megvilágítani, hogy az állampolgárként való lét számos vonatkozásban a *cselekvés* lehetőségét is jelenti. Ez harmadik fejlődési irány az Európai Unió értékeinek instrumentális felfogásától egy kiegyensúlyozott látásmód irányába való elmozdulás, amely az uniós tagságnak mind az instrumentális, mind az integratív funkcióit magában foglalja.

Azt, hogy a pusztán ismereteknél többet nyújtsunk, a tanterv egy olyan elemének lehetne tekinteni, amihez a diákoknak joguk van. Egyénileg vagy csoportokban tudniuk kell élni az európai integráció nyújtotta lehetőségekkel. Ennél többre is szükség van azonban. Olyan készségek és ismeretek megszerzésére is biztosítani kell a lehetőséget, amelyekre akkor lesz szükségük, olyan társadalmi folyamatokkal kapcsolatban akarnak hatékonyan fellépni, amelyeket a közvetlen befolyási szférájuktól távol meghozott döntések idéztek elő. Tekintsük a tanulási folyamat egy konkrét példáját.

A diákok egy konfliktushelyzetet szimuláló játékban vesznek részt. A konfliktushelyzet a következő. A környék lakói tudomást szereznek arról, hogy a kerületi önkormányzat utat készül építtetni a közeli zöldterületen vagy parkon keresztül. Ők nem értenek ezzel egyet, s úgy vélik, hogy a forgalomszámlálási adatok és a környezetszennyezés megnövekedésének következményeit bemutató vizsgálatok alapján komoly érvekkel tudják alátámasztani az álláspontjukat. Milyen tiltakozó kampány lehet eredményes? Nyilvánvalóan a kulcsfontosságú döntéshozatali szinteken gyakorolt nyomás biztosítja a legjobb esélyeket az útépítés megakadályozására. A beavatkozási lehetőségek ismerete és megértése lehetővé teszi a polgár számára, hogy (i) másokkal együttműködve nyomást gyakoroljon a helyi hatóságokra a képviselőtestület tagjainál történő lobbizással, s megpróbálhatja elérni, hogy a helyhatóság mérnökei alternatív megoldást eszeljenek ki, (ii) másokkal együttműködve nyomást gyakorolhat a körzet parlamenti képviselőjére, hivatkozhat országos környezetvédelmi szervezetek támogatására és a kormányprogramra, (iii) ugyancsak többekkel együttműködve igénybe veheti európai környezetvédő szervezetek támogatását, hivatkozhat az Unió környezetvédelmi politikájára, és megnyerheti a európai parlamenti képviselő támogatását, végső esetben az Európai Bírósághoz fordulhat. Kapcsolatba léphetnek más európai országok tiltakozó csoportjaival is. Más szavakkal: a diákokat mindez segíti abban, hogy megértsék, hogy állampolgárként milyen jogok illetik meg őket, s azok különböző szinteken hogyan érvényesíthetők.

A cselekvés képessége s az ahhoz szükséges ismeretek teszik lehetővé az egyén számára, hogy a passzív szocializáción túl a társadalom kompetens szereplője legyen. A fenti példában szereplő gyakorlatot valószínűleg nem egy transzverzális - a tanterv egészén átívelő - foglalkozás keretében szerencsés végrehajtani. Egy lehetséges megoldás az európai dimenziót külön tantárgyként meghatározni, mint Németországban (*Sozialkunde*). Így a tanárok, akik tanítják, valószínűleg kompetensebbnek érzik magukat. Másrészt viszont a polgárrá válással összefüggő készségek egy része elveszhet általa, ha a tárgyat csak a tanárok egy szűk csoportja által átadható tudásra szűkítjük. Egy másik lehetőség a PSE programok indítása. S végül az is elképzelhető, ha az európai dimenzió oktatását döntően néhány 'vezető' tantárgyra bízjuk: a földrajz, történelem, természettudomány, modern nyelvek lehetnek ezek, míg a többi tantárgy csak korlátozottan érintett.

## 2. Az összehasonlító szociálintropológiával összefüggő kiindulópont

Ez az elméleti modell lehetővé teszi a tanulók számára a tagállamok vagy tagállamcsoportok kultúráinak és intézményeinek ismeretkategóriák szerinti tanulmányozását. Például a CRMLE felmérés néhány témáját kiragadva: a közlekedés, a letelepedési feltételek, vagy a munkához szükséges végzettségek szabályozása mind alapot adhatna a szerkezeti összehasonlításra. A laikus ember jogait és a törvényi végrehajtás hatalmát egyrészt vizsgálhatjuk a jog szintjén, amely tagországokként különböző lehet, másrészt a két tagországban hasonló elemekből építkező kultúra szintjén. Halman és Ester (1994) jelentős különbségeket mutatott ki az egyes nyugati országok kultúráiban jelen levő individualizmus-változatok között. Ezeket a különbségeket érdemes mélyebben tanulmányozni. Ezzel a vizsgálódási módszerrel elő lehetne állítani egy összehasonlító tanterv tartalmi alapját, amely meghatározza az egyes kultúráknak azokat a sajátos elemeket, amelyek a felszínen ugyan különböznek a többitől, de ugyanazt, vagy hasonló funkciót látnak el a különböző kultúrákban. Ez az alternatív modell számos előnnyel járhat. Először is a modell a hasonlóságokból indul ki, majd megnevezi azokat a különbségeket, amelyek vagy az adott kultúra szükségletei szempontjából fontosak, vagy olyan pozitívumok, amelyeket más kultúrák is átvehetnének. A család szerepe és az öregek gondozás tipikusan olyan témák, amelyek jól illeszkednek ebbe a kategóriába. Másodszor, valószínű, hogy ez az emberre összpontosító kiindulás jobban felkeltheti a tanulók érdeklődését Európa megismerése iránt, mint például Európa politikai intézményrendszereinek tárgyalása. Harmadszor, elősegítheti a helyi, regionális, nemzeti, állami és európai szinten vizsgálandó társadalmi problémák megoldását. Az egészséges életmódra nevelés, a környezeti nevelés és az esélyegyenlőség témakörét az alábbi mátrix (4.2. ábra) szerint vizsgálhatjuk. Végül pedig, ez a modell inkább hajlik a teljes integrációra a tanterv egészében.

### 2. ábra

Összehasonlító szociálintropológiai model

*Specifikus témák*

egészségnevelés

környezetszennyezés  
faji kapcsolatok

egyenlő esélyek

**helyi**                      **regionális**                      **nemzeti**                      **állami**

*A vizsgálódás és a megértés szintjei*

*Általános dimenziók*  
viselkedés  
szervezet

jogi struktúrák  
politikai  
intézmények  
szokások  
kultúra  
meggyőződések  
**európai**

### 4.4. táblázat

Az európai dimenzió az oktatásban - négy megközelítés

1	2	3	4	5
aktívan népszerűsíteni az európai 'állampolgárságot'	az intézmények vizsgálata a hatékonyság szempontjából	az EU történeti áttekintése 1950-92	tanulmányutak nyelvtanulás céljából	Európa történelme és földrajza

a demokrácia és a társadalmi igazságosság elvei	véleményalkotás az egyesülés üteméről	az EU intézményei működésének megértése	nyelvtanulás állás és üzlet megszerzése és turizmus céljából	
a jogok és kötelezettségek ismerete	a föderalizmus előnyeinek és hátrányainak megvitatása	lépéstartás az EU fejlesztéseivel		
politikai témák megvitatása EU kontextusban	európai dimenzió a történelem, földrajz, élő idegen nyelv és angol-tanításban	tanulmányutak más európai országokba, a kulturális érzékenység kialakítása és a kultúrák összehasonlítás a céljából		
Európai iskola-projektekben való részvétel	egy-egy tantárgyak idegennyelven történő oktatása, pl. földrajz tanítás franciául	nyelvtanulás kulturális közegben		
a médiakritika		európai dimenzió a történelem, földrajz és nyelvek tanításában		
a döntéshozatal különböző szintjeinek elemzése				
európai dimenzió minden iskolai tantárgyban és/vagy speciális post-secondary programokban				

Ennek a két kiindulópontnak sokkal mélyebb tanulmányozására és kifejtésére lenne szükség, mint amit jelen tanulmány terjedelme megenged, de felvázolásukkal talán elégséges alapot teremtettünk a vitához és a továbblépéshez. Ezen kívül, kompatibilisek és jól kapcsolódnak egymáshoz egyazon a készsége-fejlesztési tanterv keretein belül. Ezt ábrázoltuk a 4.5. táblázatban. Az iskolák az 5. megközelítéstől közelítenek az első felé, ahogy a problémák megértési szintje emelkedik, és ahogy a sokrétegű identitás-modell és az állampolgári hűség közötti feszültségek kezdenek feloldódni maguk között a tanárok között is, illetve a tanulókkal való közös munka során. Korábban utaltunk arra, hogy ez a megértési folyamat még nem indult el, de a CRMLE felmérés eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy megérett az idő arra, hogy elkezdődjön. Az angliai iskolavezetőket megkértük, hogy a 4.5. táblázatban szereplő öt megközelítés közül válasszák ki azt/azokat, amelyiket/amelyeket az iskolájuk számára elfogadhatónak találják. Válaszaikból azt szerettük volna kideríteni, hogy mennyire készek az 1988. évi határozatban foglalt törekvések megvalósítására. A 4.5. táblázat foglalja össze az eredményeket.

#### 4.5. táblázat

Azoknak a válaszadóknak a száma, akik számára az 5. táblázatban foglaltak elfogadhatók

1. megközelítés	30
2. megközelítés	19
3. megközelítés	36
4. megközelítés	36
5. megközelítés	35
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>156</b>

Meglepetés volt számunkra, hogy ezek az eredmények születtek. A korábbi. felmérések elemzése azt mutatta, hogy az angliai iskolák nagy része nem jut túl a 4. megközelítésen. Csak néhány iskolában választották az egyébként igen neutrális 3. megközelítést, és egy iskola sem vizsgálta az EU intézményrendszerének hatékonyságát, vagy alkotott véleményt az egyesülés üteméről. Az iskolaigazgatók válaszai tehát igen kecsegtetőek, arra nézve, hogy az iskolai tanterv gyámjai elfogadhatónak tartják, az általunk leginkább vitatottnak hitt 1. megközelítést.<sup>6</sup> A 4.4. táblázat nem specifikus iskolai tantervek felől, hanem általános orientációjukról kérdezte az iskolaigazgatókat. Többben megjegyzéseket fűztek a választásukhoz. Érdekes módon olyan vészterhes szavak, mint föderalizmus az oka annak, hogy a 2. megközelítést csak kevesen jelölték meg. Az egyik igazgató a következőket fűzte megjegyzésként az 1. megközelítéshez: *"Kétségeim vannak a európai állampolgárság aktív népszerűsítését illetően ... az aktív népszerűsítés és a politikai súlykolás közötti választóvonal igen vékony."*

Ez a megjegyzés azt mutatja, az európai polgárrá válás gondolatának igazi jelentése még nem jutott el az iskolákba. Az igazgatók egyhangúlag támogatták azt a javaslatot, hogy a tanulók minden szinten foglalkozzanak a felmerülő társadalmi, politikai stb. témákkal. Lássunk azonban egy érdekes, ehhez kapcsolódó megjegyzés:

*"Helyi szinten igen, nemzeti szinten igen, de európai szinten csak például a Dániával vagy Görögországgal való összehasonlítás végett, ne egy föderális európa szintjén, hiszen minden egyes országnak mások a normái és elvárásai."*

Két ellenpélda:

*"Igen, (mind a három szinten). Az oktatásnak arra kell törekednie, hogy a tanulók kitekintsenek a közvetlen környezetükből ahhoz, hogy azt egy szélesebb kontextusban szemléljék és építő módon megkérdőjelezzék annak részleges vagy teljes érvényességét."*

*"Igen, így kellene lennie. De vajon a tanárok képesek lesznek-e ezt megvalósítani? Néha kételkedem. Erős kulturális erővel állunk szemben."*

Végül az egyik válaszadó a következő zavarba ejtő megjegyzést tette: "Gondolt valaki arra, hogy amiről beszélünk, az működik-e most helyi és nemzeti szinten?"

---

<sup>6</sup>Természetesen nem minden válaszadó jelölte be a 4. és az 5. megközelítést, hanem csak a harmadikat és az elsőt, amit azonban úgy kell értelmezni, hogy a 4. és 5. megközelítést ugyanúgy elfogadták. Más szóval, a 4. és az 5. megközelítést magába foglalja az európai dimenzió megjelenítésében magasabb szinten elkötelezett 1. és 3. megközelítés.

Az iskolaigazgatóknak feltett legutolsó kérdés úgy hangzott, hogy örülnének-e az európai dimenzió bevezetésének, ami az európai kultúrák konvergenciájához vezet. A kettős identitásban a megkérdezettek a tolerancia és a megértés növekedését látták, de a kultúrák konvergenciája nagyobb problémát jelentett számukra, noha a válaszok a vártnál kevésbé voltak elutasítóak. Azok, akik ellene voltak, tagadták a közös európai kultúra létezését, az EU *"egy erőltetett szuperállam hamis kultúrával"* és a diverzitás gazdagságát és erejét hangsúlyozták. Mások nem az iskola feladatának tartották, hogy *"egymáshoz közel hozzák az európai kultúrákat"*.

A válaszadók nagy része kétségtelenül a kultúrák konvergenciája mellett volt. A köztes álláspontot elfoglalók nagyjából elfogadták a kultúrák konvergenciáját, de hangsúlyozták, hogy az nem áll szöges ellentétben diverzitás megtartásával:

*"Vegyük az USA-t modellnek: van nemzeti "identitása", de sok helyi szubkultúrája (pl. államok) létezik. Nem valószínű, hogy az európai nemzeti(nemzetállami) kultúrák ereje valamikor is jelentősen megcsappanna."*

Lehetséges, hogy annak kiderítését, hogy pontosan mit is jelenthet az európai dimenzió az oktatásban, a diákokra és a tanáraikra kellene bízni ahelyett, hogy előre elkészített óratervekkel kiegészített tantervet adnánk a kezükbe. A folyamat dialektikájához tartozik, hogy az európai dimenzió tervezése, implementálása és monitoringja lesz a leghatékonyabb újra-értékelése a fogalomnak. Az iskolavezetőknek készített kérdőív a kutatás kezdeti lépéseit tükrözi, a állampolgárság, az identitás és a politikai indoktrináció fogalmaival kapcsolatos véleményeket elemzi.

Az Európai Unió fejlődését az utóbbi években a szuverenitás és a föderalizmus feletti viták árnyékolták be. Ez ahhoz vezetett, hogy az európai dimenzió nem tudott felülkerekedni a Nemzeti Tanterv tehetlenségén. Az erről jelenleg is folyó kormányzaton belüli vitákat annak a folyamatnak a kezdeteként is értékelhetjük, amely az európai dimenzió határozottabb megjelenéséhez fog vezetni az iskolákban.