

GÖÇ TOPLUMLARINDA EĞİTİMDE BENİMSEYEN PEDAGOJİK TAVIR VE TUTUMLARIN ÇELİŞKİLERİ ÜZERİNE

Prof Dr. Lisa Rosen

Çeviri: Özgür Bircan



GÖÇ TOPLUMLARINDA EĞİTİMDE BENİMSENER PEDAGOJİK TAVIR VE TUTUMLARIN ÇELİŞKİLERİ ÜZERİNE

Prof Dr. Lisa Rosen

“Bir beyaz benimle arkadaş olmak istiyorsa ilk olarak, siyah olduğumu
unutmalı. İkinci olarak, siyah olduğumu asla unutmamalı.”

Pat Parkers, Kara Panter Hareketi üyesi, Afroamerikalı yazar

Göç toplumlarında⁽¹⁾, öğretmenlerin sınıflarda çokdillilikle ilişkilendirilen takındıkları tutum ve sergiledikleri tavırlar zıt uçlara savrulan çeşitli çelişkiler barındırır. Çok sayıda teorik model eğitim ortamlarında sergilenen pedagojik tavırlar arasında çelişkiler, ikircikler ve çatışmalar olduğuna işaret eder. Örneğin, Jürgen Budde ve Merle Hummrich (2013) toplumsal fark kategorilerini dramatize etme eğilimiyle bunun tam tersi tutum arasındaki sürgit gerilime atıf yaparken Paul Mecheril (2010) dil ve kimliğin tanınması ile bu kategorilerin yapıbozumunun “uzlaşmazlığı” üzerinde durarak bu çelişkilere dikkat çeker. Pedagojik tavır ve tutumların yönelimlerinde, hatta temel motiflerinde birbirine karşıt tutumların bir aradalığı söz konusudur. Bir yandan çeşitlilik görünür ve kabul edilir hale getirilmeye çalışılırken diğer yandan farklılık yapıbozuma uğrattır (Clemens Dannenbeck & Carmen Dorrance, 2009). Bir kısım öğretmen evrenselci bir tavıra tutunurken bazıları göreceliliğe savrulur (Annedore Prengel, 1993/2006). Farklılıklara işaret ederek bunları vurgulayanlara karşılık bir kısım öğretmen de farklılıkları silikleştirmeye çalışılır (Petra Wagner, 2012).

Doris Edelmann *Farklılığın Diyalektiği* ismini taşıyan modelinde (2015, bkz. şekil 1) aslında pedagojik açıdan değerli olan bu tutum ve yönelimlerin aşırılaşan biçimlerini, “değersizleştirici abartmalar” olarak tarif eder.

Görüldüğü gibi söz konusu teorik modellerin hepsi, öğretmenlerin göçe bağlı çeşitliliğe yönelik pedagojik tavırlarında birbirine karşıt iki eğilimin bir aradalığına işaret ediyor. Bu iki eğilimden ilki, farklılıkları eritmeye çalışan ve onları dramatikleştirmekten kaçınan, hatta toplumun taktığı etiketleri yok etmeye çabalayan tavırlar. Diğerisi ise, aynı farklılıkların altını çizen ve onları drama-tikleştiren, bu vesileyle sınıftaki eşitsizliklere işaret ederek onları görünür hale getiren, hayata başka olanaklara sahip olarak başlamış çocuklara özel eğitim fırsatları tanınması gerektiğine vurgu yapan ve farklılıkları görünmez hale getirecek davranışlardan kaçınan, mesela, onların farklı bir anadili olduğunun ve söz konusu dili ikinci dilleri olarak hayatlarının bir noktasında öğrenmeye başladıklarının gözden kaçmasına izin vermeyen tavırlar olarak karşımıza çıkıyor.

Bununla beraber, dil eğitiminde yukarıda tarif edilen ikinci eğilim ağır bastığında, belirli çocuk ve gençler, “Almancayı ikinci dil olarak öğrenenler” şeklinde etiketlenmiş oluyor ve yaşam hikaye-lerinin sadece bir yönü aşırı vurgulanmış ve hatta sabitlenmiş oluyor. Bu durumda, bu çocuklar

⁽¹⁾“Göç toplumu,” göçle ilgili meselelerin toplumun çeşitli alanlarında bir tartışma konusu olduğu ve göçün söz konusu toplumun daha genel meseleleriyle, örneğin kalkınmayla ilişkili ele alındığı toplumlardır. Göç toplumları, göçle ilgili siyasi kararların kamuoyunun gündemini yoğun olarak etkilediği ve keskin siyasi karşıtlıklara yol açtığı, aynı zamanda göçe yönelik siyasi, hukuki ve kurumsal uygulamaların şüpheyle karşılandığı ve sorgulandığı, bununla beraber yeni uygulamalara yol açtığı toplumlardır. Toplumun kendine dair geleneksel farkındalığının sorgulandığı ve toplumsal birliktelik, aidiyet ve kimliğe dair çok temel soruların gündeme geldiği ve ilgili toplumun kendini nasıl gördüğüne dair uzlaşmazlıkların kendini gösterdiği, uzun süre ve/veya yoğun göç almış toplumlar için kullanılan bir terimdir. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/en/research/3_migration_societies.html

“Almancayı ikinci dil olarak öğrenenler” etiketiyle herkesten ayrıştırılmış bir eğitim alıyor ve tek bir grup haline getirilerek homojenleştiriliyor. Çocuklar ve gençlerin bir dil grubunun, hatta bütün bir halkın temsilcileri olarak görüldüğü ve “göçmen ötekiler” olarak adlandırıldığı bu gibi bir durumda, dil ve kimliklerin toplumsal kabulünün olumsuz yönü kendini gösteriyor (Mecheril 2004) zira egemen toplumun kurduğu koşullar altında, “Almancayı ikinci dil olarak öğrenen” olarak tanımlanmak farklılığın kabulünün yanı sıra damgalanmalarına ve baskı görmelerine yol açıyor.

Doris Edelman'nın farklılığın diyalektiğine dair diyagramı, pedagojik bir yönelimin, ancak karşıtıyla olumlu ve sürekli bir gerilim halinde bir arada olması durumunda yapıcı bir şekilde gelişim gösterebileceğine işaret ediyor. Örneğin, farklılıkların göz ardı edilmesi gibi bir tavır (homojenlik, evrensellik ve eşitlik gibi ilkelerle) karşıt biçimleri, yani farklılıkları vurgulayan bir tavırla (heterojenlik, çoğulculuk ve çeşitlilik gibi ilkeler) dengelendiğinde yapıcı olur. Diyagramda aşağıya giden oklar, bir değere ilişkin tek taraflı vurgunun, başka bir deyişle dengesizliğin, söz konusu ilkede bir değersizleştirmeyle sonuçlandığını gösteriyor.

Farklılığın Diyalektiği (Doris Edelman, 2015)



Bir bütün olarak bakıldığında, sergilenen tavırlarda benimsenmesi önerilen **dengeleme eylemiyle**, “eşit muamele” ile “özel muamele” arasında bir kutuptan diğerine savrulmak değil, daha ziyade, her yeni durumda hangi yönelimin eğitsel bir bakış açısından daha anlamlı olabileceğine bilinçli olarak karar vermek kastediliyor. Başka bir deyişle, belirli durumlarda ve koşullar altında çocuklar arasında bilinçli bir eşit muamele için çabalanması gerekirken başka durumlarda pozitif ayrımcılık yapılarak özel muamelenin tercih edilmesi gerektiğini ifade ediyor. Dolayısıyla (bu modellere göre) göç toplumlarında eğitimde benimsenecek pedagojik tavırların yeri geldiğinde eşitliği, yeri geldiğinde farklılıkları gözeterek bir denge kurması, böylece bir yönde ya da diğerinde değersizleştirici aşırılıklardan (bir tarafta görmezden gelme, asimilasyon ve ayrımcılık, öte yanda özel muamele, özcülük ve damgalama) kaçınmasını gerektiriyor. Bu bağlamda, bu değerler karesinin şu ya da bu noktasında ideal bir tavırın yer aldığı (ve onu yakalarsak her şeyin yoluna gireceği) fikrini terk etmeli ve onu, devingen bir denge tutturmaya dair bir anlayışla ikame etmeliyiz.

Bu noktada dil eğitimi bağlamında göç pedagojisinde benimsenen tavırlarda rastlanılan karşıt tutumları somutlaştırmak için iki yerel örnek üzerinden pedagojik pratiklere bir bakalım. İlk örnek, bu gibi amaçlarla akademik gözlem yapılan Almanya'daki bir ilkokuldan:

“Şapkamın Üç Köşesi Var isimli şarkı beden hareketleri eşliğinde Almancanın ardından İngilizce olarak söyleniyor. Ardından, öğretmen şarkıyı şimdi de Rusça söylemek istediğini belirtiyor ama bu konuda zorlanabileceğini, daha önce bazı çocukların ona yardımcı olduğunu ekliyor. Sonra sınıfta kimlerin Rusça bildiğini soruyor ama bunu yaparken çoktan sınıftaki üç kız öğrenciye dönmüş durumda; onlara doğru bakıyor ve soruyu onlara doğru soruyor. Bu çocuklardan şarkının sözlerini söylemelerini rica ediyor.”

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu etkileşime ilişkin analizinde Huxel, öğretmenin bu üç kız öğrenciye bir etiket atfetmiş olduğuna işaret ediyor. Çocuklara, “Rusça konuşanlar” olarak hitap ediliyor ve bir azınlık etiketi olarak bu, onlar için sorun kaynağı olabilecek bir konum. Aynı zamanda, çocukların, üstelik öğretmende bile olmayan dil becerilerine sahip olmasına yönelik bir takdir söz konusu; ayrıca, bu takdire, çocukların bir konuda otorite ilan edilip kısa bir süre için özel hissettirilmesi ekleniyor. Şarkıyı birkaç farklı dilde söyleme eylemiyle çocukları heterojenliğe alıştırmaya yönelik tavrın arkasından, öğretmen ilgisini tamamen Rusçaya çeviri yapması beklenen üç çocuğa yöneltiyor; Rusça konuşmak gibi herkeste bulunmayan bir bilgi ve beceriye sahip olmalarının hakkını teslim ediyor ve onların karşısında kendisi ‘öğrenen’ rolünü üstleniyor.

Daha sonra birçok dilde versiyonları olan şarkının son satırı, etkinliğin amaçları kapsamında karşılaştırma yapmak üzere Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Lehçe ve Türkçe okunuyor: ding-dang-dong, din-din-din veya gün-doğdu-gün-doğdu vb. Bunun ardından ders şöyle sonlandırılıyor:

“Son olarak, şarkı nota defterlerinden bakılarak ve enstrümanlar eşliğinde baştan sona söyleniyor ve dillere Rusça ile Sırpça da ekleniyor. Öğretmen dersin sonunda şarkıyı kimin, hangi dilde söylemek istediğini çocuklara soruyor. Çocuklar dillerini seçiyor ve her dil grubu iki ya da üç kişiden oluşacak şekilde sınıf gruplara bölünüyor.”

Dersin sonunda, bir kez daha açık bir şekilde heterojenliği teşvik edecek şekilde tüm dillere Rusça ve Sırpçayı ekledikten sonra, öğretmenin çocukların şarkıyı söylemek istediği dili kendilerinin seçmelerine izin vermesi çok önemli. Böylece, Rusça bilen üç kızın örneğinde olduğu gibi, şu ya da bu dil “üzerine kalan” çocuklar bu “görev”lerinden kurtuluyor ve bu arada bir yandan dilsel çeşitlilik korunmaya devam ederken diğer yandan eşitlik teşvik ediliyor. Böylece, daha önce “Rusça konuşanlar” olarak etiketlenen çocuklar, sınıftaki diğer herkes gibi istedikleri bir dili seçebiliyor ve Rusça uzmanı etiketini taşımaya devam etmek zorunda kalmıyor.

Çocukları bu şekilde etiketlemenin onlara güvensiz ve rahatsız hissettirebilmesi, hatta onları kimi zaman utandırabilmesi, sadece karşılarındaki öğretmenlerin pedagojik beceri ya da beceriksizlikleriyle ilgili değildir. İçinde bulunulan toplumsal, siyasal ve sosyo-kültürel bağlam da çok önemlidir. Bir kısım dile düşük, başkalarına yüksek bir saygınlık atfeden, onları bir hiyerarşiye koyan ve böylece bazı dillerin kullanımının hoş karşılandığı veya teşvik edildiği, bazılarınının ise hor görüldüğü bağlamı göz ardı etmemek gerekir.

Bu bağlamda, örneğin, Kıbrıs Rum kesimindeki bir ilkokulda yaşanan bir etkileşimi inceleyerek bir karşılaştırma yapabiliriz. Bu örnekte, bir öğretmen bir öğrencisinin çokdilliliğine bir uzman gözüyle övgüler düzer. Daha önce sınıfta sözkonusu dili bilen kimse olmamasına atıfla “daha düne kadar bu konuda bize yardımcı olabilecek kimseler yoktu!” diyerek, şimdi sınıfta bu dili bilen bir çocuk olduğunu ima eder. Ondan Türkçe konuşmasını birkaç kez ister ama çocuk utanç içinde sessizliğini korumaya devam eder ve Türkçe konuşan birisi olarak bilinmek istemez.

Göç toplumlarında, dil eğitimi bağlamında, pedagojik tavırlarda görülen bu örneklerdeki ikilemlere vurgu yapmakla ve bu noktalarda “dengeleme eylemleri”ne ihtiyaç olduğunu belirtmekle birlikte, makaleyi **göçe bağlı çokdilliliğin eğitim sistemlerine ivedilikle dahil edilmesine yönelik bir taleple bitirmek istiyorum.**

Imke Lange, eğitim kurumlarının tekdilli ortamını (Gogolin, 2008) değersizleştirici derecede abartılı bir homojenlik yönelimi olarak görür ve böylesi bir atmosferin çokdilli toplumlar için asli bir sorun olduğunu ifade eder. Bunu da, dört temel argümanla açıklar (2019):

- (1) Psikodilbilimsel çalışmalar bireysel çokdilliliğin, bilişsel ve dilsel becerilerin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.
- (2) Dilsel bir azınlığa mensup çocukların ve gençlerin sahip oldukları bireysel çokdillilik potansiyelini okul bağlamında söz konusu olumlu etkilere nadiren dönüştürebildiğini veya hiç dönüştüremediğini gösteren ve bunun nedenlerini ortaya koyan çok sayıda sosyodilbilimsel araştırma ve çalışma mevcuttur.
- (3) Diller kimliğimizin bir parçasıdır. Pek çok çocuk ve gencin okul dışı yaşamlarında çokdillilik fiiliyatta çok yaygındır.
- (4) Sosyal adalet teorisi ve göç pedagojisi perspektifinden bakıldığında, eğitim kurumlarındaki bireysel aktörlerin veya grupların kendi dillerini kullanmalarının yasaklanması veya uygunsuz bulunması eşit katılımı olanaksız kılar.

KAYNAKÇA

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (4).

Charalambous, Constadina; Charalambous, Panayiota; Zembylas, Michalinos & Theodorou, Eleni (2020): Translanguaging, Security and Social Justice Education. Panagiotopoulou, J. A.; Rosen, L. & Strzykala, J. (Ed.): Inclusion, Education and Translanguaging. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.

Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion (2).

Edelmann, Doris (2015): Integration und Inklusion im Elementar- und Primarbereich: quo vadis? Unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der Schweiz. In: Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thomas (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36-50.

Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster et al.: Waxmann.

Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management. Themenschwerpunkt: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche, Jg. 4, H. 1-2, S. 68-80.

Lange, Imke (2019). MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. QfI – Qualifizierung für Inklusion, 1(1), doi: 10.21248/QfI.20

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Paul Mecheril, Castro Varela, Maria do Mar, İnci Dirim und Kalpaka, Annita & Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179-191.

Prengel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wagner, Petra (2012): Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt. In: nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 37-50.