

Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia?

Tízéves a romológiaképzés Pécsen címmel rendezett konferenciát a Pécsi Tudományegyetem BTK Nevelésszociológia és Romológia Tanszéke. A konferencia egyik szekciója az oktatással foglalkozott, s a képzési programok háttérét elemezgetve fölvetődött az a kérdés, hogy vajon önálló tudomány-e, vagy tudomány-e egyáltalán a romológia. A számos hozzászólás érdekes vitát generált (1), amelynek elemeit csak részben felidézve szeretném kimutatni, hogy a tudományosságról szóló diskurzus maga is elengedhetetlen része a romológiaképzésnek.

E diskurzus során körvonalazódhat a képzésben részt vevők számára, hogy képzési programjuknak mi képezi tudományos háttérét, azt milyen interdiszciplináris viszonyok jellemzik. Továbbá azt is vizsgálom, hogy mennyiben tekinthetők a romológiaképzésben szerepet vállaló tudományos megközelítések transzdiszciplinárisnak – vagyis egy probléma mentén tudományterületeken átívelőnek – egy mai európai egyetemen.

A vita akadémiai megközelítései

A vita során az egyik domináns megközelítés az volt, hogy tisztázni szükséges a romológia képzés tartalmi kritériumait, vagyis azt az elméleti háttérrel, amelyet a romológia kifejezéssel határolnak körül egy egyetemi képzési-oktatási programcsomag kapcsán. Fölvetődött az is, hogy a „cigány kultúra” kifejezés mögött meghúzódó monokulturális szemlélet nem tartható akkor, amikor a kulturális antropológia vagy a szocio-lingvisztika éppen a kulturális sokszínűsége irányítja rá a figyelmet, vagyis inkább beszélhetünk beás/roma/cigány kultúrákról, mint „a cigányság kultúrájáról”. A kulturális sokszínűség érvényesítésének egyik gátja ugyanakkor, hogy a társadalom nyílt, de még inkább rejtetten rasszista megközelítéseket és rendszerszintű megoldásokat alkalmaz a hazai beás/roma/cigány csoportokkal szemben, mintegy a tartós szegénység állapotának egyedüli esélyét kínálva számukra társadalmi integrációs morzsaként. Ennek kapcsán merült fel, hogy a romológiaképzések diskurzusaiban is számos sztereotíp megközelítés terjedt el. Ilyenek például azok, amelyek a kulturális hovatartozást hátrányként értelmezik, amikor a szociális és kulturális megközelítést összekeverik, vagy amikor a multikulturalitást azonosítják a roma kultúra folklorisztikus elemeinek megjelenítésével. Kérdés, hogy mindezzel foglalkozni kell-e, amikor romológiáról beszélünk. A konferencián részt vevők számára úgy tűnt, ahhoz, hogy a tudományosság kritériumai teljesüljenek egy romológiai képzési programban, a szembe kell nézni nemcsak az egyetemi programok, hanem az egész társadalom szintjén általánosan elterjedt sztereotípiákkal. De egy romológiai képzési programnak a sztereotípiákkal való szembenézésen túl kifejezetten a rendszerszintű változtatásokért is ki kell állnia, mégpedig a tudomány eszközrendszerével. Vagyis tudományos eszközökkel megmérve fel kell mutatnia olyan alternatívákat, amelyek kézzelfoghatóvá teszik a rasszista, antidemokratikus rendszerek felszámolásának, demokratikus átalakításának módzatait. Tehát egy kellően megalapozott romológia programnak a kutatás és fejlesztés eszközrendszerét számos területen fel kell tudnia mutatni a résztvevők számára.

Az egyik vitaindító felvetés az volt, hogy míg a plenáris ülésen főképpen a hazai romológiai képzések szerkezeti, curriculáris elemeit tárták föl, addig a tartalmi kritériumok tisztázása talán még fontosabb lehet.

A pécsi romológiai képzés formálódó háttérterületei akadémiai szempontból jelenleg az alábbiakban körvonalazódnak:

- Beás/roma/cigány kultúra (a vizsgált területen belül is jelentkező kulturális sokszínűség), romani és beás nyelvek, nyelvjárások mint kulturális sajátosságok megismerése, leírása, ápolása, artikulálásának segítése (2) tudományos eszközökkel, tehát egyben azok tudományos vizsgálata is.

- A fentiekhez kötődő társadalmi csoportok leírása, kulturális értékeinek interpretációja (irodalomelmélet, eszme- és művelődéstörténet, kulturális antropológia, történelem, nevelésszociológia stb.).

- A fentiek (kultúra, történetiség, nyelv, csoportok) reprezentációjának vizsgálata a társadalom intézményrendszereiben (jog, oktatás, politika, gazdaság, munkaerőpiac, egészségügy, kulturális és civil szféra), döntően a kapcsolódó tudományterületek segítségével.

- Kutatási, fejlesztési és képzési tevékenységek a fenti területeken (a munkaerő piaci kutatástól a nyelvemlékek gyűjtésén és leírásán át a közoktatás-fejlesztésen keresztül a kooperatív tanulásszervezésről és/vagy antirasszista oktatásról szóló szemináriumokig vagy a történeti-levéltári kutatásokig).

- A fentiekhez kapcsolódó eszmetörténeti folyamat hatása magára a tudományos diskurzusra, vagyis az egyes tudományterületek felismeréseinek adaptív alkalmazása interdiszciplináris diskurzusokban. Ez tekinthető a képzés tudományos szempontból önreflexív szintjének, vagyis a képzési csomag igyekszik mindazokat az eszközöket is a hallgatók rendelkezésére bocsátani, amelyek segítségével valaki részt vehet egy tudományos diskurzusban, tudományosan is érvényes megnyilatkozásokat téve.

A vita megközelítése képzési-fejlesztési szempontból: a romológia mint a transzdiszciplináris megközelítések diskurzusa

A bolognai folyamat egyik hazai attitűdváltást elősegítő mozzanata talán éppen az, hogy felismerteti a képzési programok programszerűségét, szemben az akadémiai alapokra koncentrálnak hagyományos és látenszen hierarchikus egyetemi képzési formákkal (Barakonyi, 2004. 126–177.). A programszerűség lehetővé teszi, hogy az akadémikus talapzat saját, autonóm tudományos kritériumainak megfelelően biztosítsa a tudományos színvonalat valamely képzési program háttéréként. A képzési program ebben az értelemben az adott korszak tudományos és társadalmi kihívásainak megfelelő, az adott korszak tudományos diskurzusaiban létező beszédmódokkal kapcsolatba kerülő s ott érvényes megnyilatkozásokat lehetővé tevő humánfejlesztést jelent.

A romológia képzés ebből a szempontból tehát egy létező képzési program. Hiszen multidiszciplináris módon szervezi curriculumát, miközben döntően interdiszciplináris kompetenciákat igyekszik fejleszteni. Lehetőség szerint olyan program, amely a romológia mint tudomány kérdésköréről szóló reflektív és dekonstruktív vitákat is beemeli értelmezési horizontjába (az értelmezési horizont fogalmához lásd: Gadamer, 1989, 214–217.). Függetlenül a kérdés, illetve tudományelméleti vita kimenetelétől, a „Tudomány-e a romológia?” kérdésköre a programban részt vevők számára kellően reflexív kontextusba ágyazható megnyilatkozásokat tesz lehetővé. Ebből adódóan a hallgatók a tudományos normák kialakításának kítűnő elméleti és gyakorlati háttérét is megtalálhatják egy olyan romológiai programban, amely beemeli látókörébe e fenti reflexív kérdéskört.

A programszerűség és a fejlesztés alapját képező oktatási programcsomag elemzésében továbbhaladva: a képzési program Pécssett a kezdetektől multidiszciplináris fejlesztési környezetben interdiszciplináris tantervre épül, s mára a szociológia, nevelésszocio-

lógia, társadalomföldrajz, kulturális antropológia, pedagógia, pszichológia, neveléstudomány, irodalomtudomány, tudományfilozófia, nyelvészet, szocio-lingvisztika területei között hoz létre összefüggéseket a hallgatók részvételével. Mint láttuk, termékeny akadémiai vita tárgya lehet maga a kérdés is, hogy önálló diszciplína-e a romológia, vagy „csupán” egy interdiszciplináris terület.

Képzési és fejlesztési szempontból érdemes megállni az interdiszciplinaritás fogalmánál is. A hazai és nemzetközi szakirodalomból is ismert multi-, inter- és transzdiszciplinaritás trichotómiáját használnám a további értelmezés keretében (*Drake*, 1993, hivatkozik rá: *Vass*, 2000). A képzés szempontjából mindhárom megközelítés érvényesítése javasolt, hiszen a megközelítés mindig függ a résztvevők igényeitől, érdeklődésétől és felismert szükségleteitől, s ez a hármasság kellő rugalmasságot biztosít. Bizonyos képzési helyzetekben szükség és lehetőség van egy adott terület vagy téma értelmezési horizontjának szélesítésére; ezt elősegíti a tudományterületek szélesebb körének bekapcsolása a képzési folyamatba, vagyis a multidiszciplináris megközelítéseket, összefüggéseket felvillantó oktatásszervezési keret. Máskor a kompetenciák felől közelítünk a tudományterületek közötti összefüggésekhez, azonosságokhoz, különbségekhez, vagyis abból a szempontból, hogy milyen tudományterületeken milyen kompetenciákra van szükség, hogyan fejleszthetők ezek az adott területen, mennyire konvertábilis az adott kompetencia, vagyis mennyire alkalmazható más területeken (interdiszciplinaritás). Az interdiszciplináris megközelítést leginkább egy példán keresztül lehet bemutatni. Felvetődhet például, hogy a képzési program multidiszciplináris környezetéből melyik tudományág miképp alkalmas arra, hogy rasszista sztereotípiáktól (és az azokból fakadó egyéb sztereotípiáktól) mentes attitűd kialakításában, illetve egy ilyen attitűd elérését segítő képességek fejlesztésében vegyenek részt a hallgatók. Mindezt annak érdekében, hogy világossá váljanak olyan alapvető összefüggések a hallgatók számára, mint annak a sztereotípiának a lelepleződése, amely a beás / roma / cigány csoportok társadalmi reprezentációját összeköti a társadalmi problémák területével (az áldozat okolása) (*Derman-Sparks és Phillips*, 1996; *Ryan*, 1976).

A transzdiszciplinaritás egy adott lényeges – vagyis a résztvevők érdeklődési és értelmezési horizontjába emelt, ugyanakkor társadalmi szinten is értelmezhető – probléma megértése és leírása több tudományterületen keresztül szemlélve, vagyis probléma- és célorientált tanulás és oktatásszervezési attitűd- és keretrendszer. Jó példa erre, ahogyan a romológiaképzésben a beás/roma/cigány csoportokra fókuszáló tudományos vizsgálódás sorra tárja fel a társadalmi és tudományos élet szegmenseiben az őket sújtó hátrányos megkülönböztetések eszközeit, interpretációs technikáit és rejtettségét, továbbá – az őket sújtó megkülönböztetések megértése révén – az egész társadalom rendszerszintű demokratikus hiányosságait, illetve az egyes tudományos és/vagy politikai megközelítések sztereotipus jellegzetességeit. Ez a transzdiszciplináris szemlélet a romológiaképzésben – a black és gender studies-hoz hasonlóan (3) – paradigmaváltó szemléletmódot (4) eredményez a képzésben részt vevő hallgatók esetében. Úgy tűnik, a multidiszciplinaritás és interdiszciplinaritás valójában ennek a transzdiszciplináris törekvésnek az eszközei.

Az oktatásszociológia és nevelésszociológia bebizonyította, hogy a közoktatási rendszer éppen a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának egyik eszköze. A neveléstudomány ehhez azt tette hozzá, hogy a közoktatás sikertelensége a hátrányos helyzetű gyerekek esetében az egész közoktatási rendszer sikertelenségét bizonyítja. Ezt évtizedekkel később visszaigazolták például a PISA-jelentések.

A különböző tudományágak szemüvegén keresztül tekintve (multidiszciplinaritás) világosan felismerhetők azok a társadalmi jelenségek és interpretációs törekvések, amelyek nem a beás/roma/cigány csoportok helyzete felől tekintve talán sokáig rejtve maradnának. A hazai beás/roma/cigány csoportok társadalmi helyzete arra hívja fel a figyelmet, hogy az egész társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságokkal küzd (lásd még: *Arató*, 2006, 191.). Ez azt jelenti, hogy vannak olyan csoportok társadalmunkban, amelyek jól azonosítható előítéletek és beazonosítható társadalmi intézményrendszerek miatt nem férnek hozzá az esélyt adó demokratikus állampolgári léthez. Amennyiben azonosíthatók ma már ezek az előítéletek és társadalmi berendezkedési formák, akkor nyilvánvalóan átalakításukra is racionális esély mutatkozik. Ez a felismerés, valamint a tudományos megismerés lehetővé teszi, hogy az adott tudományágak területén az oktatók és a hallgatók olyan kompetenciákra tegyenek szert (interdiszciplinaritás), amelyek megfelelnek a tudományosan is igazolt szakmai és emberi viselkedésformáknak. A fókusz mind ehhez azoknak az egyediségeknek és kulturális sokszínűségnek a felismerése és folyamatos, tudományágakon átívelő (transzdiszciplináris) szem előtt tartása adja, amellyel a megismerés a beás/roma/cigány kultúrákkal és csoportokkal való ismerkedés és kölcsönös megértés során gazdagodott. Úgy tűnik, hogy a jelenleg egyetlen program keretében felvett tudományos megközelítés mára – az elmúlt tíz év tanulságai szerint is – egyre világosabban képes körvonalazni a romológiai szempontú megközelítés szerepét, nemcsak egy speciális képzési program keretén belül, hanem általában a felnőttképzés, egyetemi oktatás számára is.

Egy lehetséges romológiai transzdiszciplináris megközelítés a kisebbségi léthelyzet felől felvetett problémákat vizsgálja a különböző tudományok területein és eszközrendszerével. A diszkriminatív struktúrák, a hátrányos megkülönböztetést vagy hátrányos meg nem különböztetést eredményező társadalmi rendszerek többnyire rejtett eszközökkel érik el azt, hogy a társadalom jól körülhatárolható csoportjai folyamatosan hátrányokat szenvedjenek az erőforrásokhoz, tudáshoz és életlehetőségekhez való hozzáférésben és egyenlő részvételben. Ez az állapot a jog tudományos és gyakorlati eszközeivel vizsgálva tarthatatlan (például alkotmányellenes, vagyis éppen azt a társadalmi szerződést szegi meg, amelyre jelenleg társadalmunk működését rábíznı szeretnénk). A szociológia saját eszközeivel felméri, hogy ezek a hátrányokat elszenvedő csoportok milyen társadalmi forrásokhoz való hozzáférésben szenvednek el rejtett korlátozásokat. A jelenségek rejtett jellege miatt elengedhetetlen, hogy a tudományos diszciplináris jellemezze az erről szóló beszédet. A tudományos megközelítés ugyanis jelenleg szintén egy konszenzust élvező társadalmi diskurzusforma (a jogállamiság elvére építő diskurzus mellett). Az oktatásszociológia és nevelésszociológia bebizonyította, hogy a közoktatási rendszer éppen a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának egyik eszköze. A neveléstudomány ehhez azt tette hozzá, hogy a közoktatás sikertelensége a hátrányos helyzetű gyerekek esetében az egész közoktatási rendszer sikertelenségét bizonyítja. Ezt évtizedekkel később visszaigazolták például a PISA-jelentések (lásd például: A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – *PISA*, 2003, 2005, 69–78.). A kulturális antropológia, a filozófia (például dekonstrukció, hermeneutika), az irodalom és az irodalomelmélet, a kooperatív és konstruktív pedagógia (*Nahalka*, 2002; *Arató és Varga*, 2006) segítenek megérteni, hogy a multikulturalitás nemcsak azt jelenti, hogy roma/beás/cigány kultúrákról beszélhetünk, hanem azt is, hogy az egyén identitása is sokrétű, egy ország, egy régió vagy egy város kultúrájához hasonlóan. Vagyis az egyéni identitás éppen olyan sokrétű és sokarcú, mint ahogyan azt a multikulturalitás fogalmával a társadalom kapcsán a különböző társadalomtudományi diskurzusok próbálják megragadni. A kulturális sokszínűség (cultural diversity) ezek szerint nem „monokultúrák” egymás mellett élésére utal, hanem éppen a kulturális rétegek, dimenziók, hatások és örökségek, illetve a társadalom, valamint a benne élő egyének kulturális megnyilvánulásai vagy kötődései által reprezentált sokszínű-

ségre. Az identitás azonban, miközben egyéni szinten is sokrétű és komplex, ugyanúgy dinamikus is egyben. Szabad alakításához és vállalásához mindenkinek személyes joga van. Senkitől nem vitatható el az a jog, hogy egyrészt individuális lényként, egyediségében tekintsenek rá és tartsák tiszteletben, másrészt hogy szabadon képviselhesse, alakíthassa saját összetett és sokrétű identitását (anyanyelvét, egyéb beszélt nyelveit, kulturális örökségeit, értékeit-preferenciáit, tudását stb.).

A romológiaképzés transzdiszciplináris vizsgálatai révén feltárt tudományos összefüggések és fejlesztési eredmények nem maradhatnak rejtve egyetlen felsőoktatásban végzett állampolgár számára sem, hiszen az inkluzív társadalom alapfeltétele, hogy mindenki hozzáférjen azokhoz a felismerésekhez, amelyek lehetővé teszik például a hátrányos megkülönböztetés vagy a kulturális elnyomás társadalmi jelenségeinek megértését és demokratikus módon történő megszüntetését. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a jelenlegi társadalmi és tudományos diskurzus szempontjából a romológiaképzésben körvonalazódó megközelítés általános transzdiszciplinaritással bírhat, vagyis bizonyos elemeinek nemcsak a romológia szakosok számára kifejlesztett képzési programcsomagokban, hanem – transzdiszciplináris módon – minden képzési csomagban meg kellene jelennie egy mai európai egyetemen.

A neveléstudomány mint lehetséges transzdiszciplináris eszközrendszer

A bolognai folyamat keretében lezajlott egyetemi integráció egyik döntő kérdése, hogy a finansziális-szervezeti integrációt követi-e strukturális-funkcionális integráció. Lehetséges-e olyan funkcionálisan integratív modellt kialakítani, amely segít artikulálni egy tudományegyetem egyedi kutatási-képzési értékeit, amelyek növelhetik az adott egyetem tudáspiaci esélyeit, szerepvállalását? Van-e olyan modell, amely ennek megfelelően rugalmas struktúrákat alakít ki? Vannak-e a jelenlegi egyetemek intézményi struktúrájában olyan elemek, amelyek mentén a funkcionális integráció egyáltalán végiggondolható, elképzelhető? Máshonnan közelítve, van-e olyan tudományterület és/vagy interdiszciplináris megközelítés, amely érinti az egyetemi képzés minden területét, függetlenül azok hátérdiszciplináitól?

Az egyik ilyen lehetséges terület a neveléstudomány. Miközben kézenfekvőnek látszik, hogy az egyetemeken (a kutatás és egyéb tudományos tevékenységek mellett) képzés-oktatás folyik, korántsem magától értetődő, hogy ennek az egyetemi szolgáltatásnak is van tudományos háttér. Miközben a neveléstudomány – többek között a pszichológia, a szociálpedagógia, a filozófia, az irodalomtudomány, a szociolingvisztika, valamint a nevelésszociológia segítségével – átalakította a tanulásról-tanításról kialakított normál tudományi diskurzusokat, alapvető paradigmátikus változásokat idézve elő a tudományosan érvényes megszólalások területén, aközben az egyetemi oktatásszervezésben, valamint az oktatói gyakorlatban ennek szinte nyomát sem lehet felfedezni. Az egyetemi képzési szolgáltatások mégis szükségszerűen a neveléstudomány diskurzusába ágyazódnak, függetlenül attól, hogy erre reflektálnak-e az oktatók, vagy sem. Strukturális szempontból viszont az is igaz, hogy a neveléstudományi megközelítés strukturális elemei – például kari pedagógiai tanszékek formájában – jelenleg még átszövik az integrált egyetemi struktúrákat. Más kérdés, hogy ez a jelenlét mennyire bír hatékony és eredményes funkcionalitással. Éppen a kortárs neveléstudományi diskurzusok új paradigmáinak bevezetése, érvényesítése vezethetne el az egyetemi intézményrendszerben fellelhető neveléstudományi elemek valódi életre keltéséhez. Középtávon pedig éppen a neveléstudományi diskurzusok releváns értékei mentén szerveződő strukturális elemek segíthetik az egyetemi integráció funkcionális modelljének megalkotását azáltal, hogy maguk is komplex, inkluzív, együttműködésre épülő, konstruktív modellekhez vezetnek a gyakorlatban. Vagyis olyan – tudományosan is igazolt – elméleti-gyakorlati modellekhez, ame-

lyek pillanatnyilag hiányoznak a hazai egyetemi integráció modelljeiből, illetve amilyenekre éppen most lenne a legnagyobb szükség a funkcionális egyetemi integráció kialakításához.

Függetlenül attól, hogy a neveléstudomány új paradigmái által kínált modellek esélyt kapnak-e arra, hogy hozzájáruljanak a bolognai folyamat hazai sikereihez, vagy sem, vizsgálódásunk szempontjából most az a lényeges kérdés, hogy a romológiai képzések háttérben feltárt tudományos problémák és felismerések transzdiszciplináris érvényesítésének lehet-e eszköze a neveléstudomány vagy az ahhoz kötődő egyetemi szolgáltatások rendszere (például pedagógiai képzési programok, tanárképzési programok). Úgy tűnik, hogy a tanárképzés mint transzcurriculáris tartalom vagy tantervi egység, vagyis a különböző diszciplináris területekben elmélyülő hallgatók mindegyike számára megjelenő képzési-oktatási modul, programcsomag, alkalmas lehet arra, hogy e tantervi-strukturális jellegénél fogva, erre építve, transzdiszciplináris megközelítéseket közvetítsen. A neveléstudomány új paradigmái (amelyek egyébként például éppen a romológiai képzés háttérben is

alakítják a tudományosan érvényesnek tekinthető megszólalásokat) ráadásul fel is tárták, leírták és kidolgozták ennek a közvetítésnek elméleti-gyakorlati modelljeit.

Úgy tűnik tehát, hogy a pécsi romológiai képzés programja mögött felismerhető vizsgálati szempontok interdiszciplináris és transzdiszciplináris jelentőséggel egyaránt bírnak. A felismert összefüggések túlmutatnak az adott képzési csomag által lefedett területeken, mintegy rávilágítva arra, hogy a romológia nem önálló diszciplinaként kíván érvényt szerezni magának a tudományos életben, hanem kérdésfelvetéseivel, paradigma-váltó megközelítésével interdiszciplináris hatásokat igyekszik elérni.

Romológiai fölvetések – egy transzkulturális megközelítés körvonalai

A filozófia, az esztétika, az irodalomelmélet, a kulturális antropológia, a nyelvelmélet, a szemiotika, a szociológia 20. század második felében kibontakozó megközelítései mára döntően átalakították a társadalmi jelenségek olvasatát s a rájuk vonatkozó interpretációs stratégiákat. Ez az átalakulás döntően befolyásolja azoknak a megközelítéseknek a kikristályosodását, amelyek a romológiai képzés háttérben is állnak. A multikulturalitás, az identitás, a kompetencia, az individualitás fogalmi nem is állhatnának rendelkezésünkre ezen átalakítás vagy újraolvasás (lásd *Foucault*, 2000, 119–147.) nélkül.

A pécsi romológiai képzés háttérben formálódó neveléstudományi és nevelésszociológiai diskurzusban a multikulturalitás fogalmától az interkulturalitás felé mozdulnak el a tudományos érvényű megnyilatkozások (*Forray*, 1999, 144.; *Forray, Cs. Czachesz és Lesznyák*, 2001, 111–125.). Vagyis a kondicionális és deskriptív megközelítés felől a dialogikus, dinamikus és a kölcsönös megértésre épülő megközelítés felé. Ugyanakkor az interkulturális megközelítés tovább bővül a pedagógiai diskurzusban használatos inkluzivitás (*Varga*, 2006, 151–160.), vagyis egy olyan pedagógiai környezet fogalmával, amely képes a tanulásban részt vevőket individuális egyediségükben, s ugyanakkor kulturális, nyelvi és hovatartozási sajátosságait értéként kezelve, befogadni, s egyben a társadalmi környezetüket is bevonni a képzés-fejlesztés folyamatába. Az inkluzivitás jelentésébe az antirasszista megközelítés (*Arató*, 2007) is beleértendő, amely lehetővé teszi, hogy a társadalom antidemokratikus, nyíltan vagy rejtetten rasszista berendezkedését, társadalmi rendszereit dekonstruktív szempontból elemezzük.

Jól érzékelhetően a nemzetközi diskurzusból is egyre inkább a kondíció értelmében említik a multikulturális kifejezést. A posztmodern kondíció (Lyotard, 1993), a posztmodern állapot egyik jellemzőjeként is olvashatjuk a társadalom multikulturális leírását, vagyis a jelen társadalmak feltételszerűen multikulturális társadalmak. A multikulturalitás a lyotard-i paralógia (lásd *Farkas*, 1994) egy újabb olvasata. A párhuzamosan egymás mellett zajló, egymás között ugyanakkor változó szinopszissűrűséget felmutató kulturális diskurzusokban ez az olvasat a kultúra individuális szinten is érvényesülő sokrétűségében rejlő egyenrangúságot – paralógiát – értéként tételezi. Az ebből az érték szemléletből a pedagógiában kibontott multikulturális oktatás kifejezéssel a fejlesztés, a tanulás szervezés multikulturális környezetére, a források és hozzáférések multikulturális biztosítására, az egész oktatásszervezés multikulturális jellegére találunk utalásokat.

Az interkulturális nevelés azonban inkább interakció, mint kondíció – eltekintve most attól, hogy a befogadó vagy inkluzív társadalomnak mégiscsak alapfeltételeként tételezzük az interkulturális dialógus és a kulturális sokszínűség fenntartását. Miközben tehát a társadalmak kondicionálisan multikulturálisak, ez nem jelenti azt, hogy minden társadalomban érvényesül az interkulturális viszonyrendszer, társadalmi berendezkedés. Az interkulturális dialógusnak talán éppen az az egyik célja, hogy megtalálja azokat a társadalmi berendezkedési formákat, amelyek lehetővé teszik a sokrétű kulturális identitástudat szabad artikulálását, képviselést és védelmét, átalakítva a hátrányt okozó társadalmi rendszereket, intézményeket. Az interkulturális megközelítés a nevelésnek arra a válfajára épül, amely partneri alapon teszi lehetővé, elősegíti és fenntartja a dialógust a kultúrák, kulturális rétegződések között. Vagyis egy multikulturális oktatási környezetben zajló interkulturális nevelés lehetővé teszi, hogy egyrészt mindenki szabadon képviselhesse saját kulturális értékeit, nyelvét, hagyományait, individualitását, s mindezek artikulálásához valódi esélyeket biztosító lehetőséget kapjon. A nevelés dialogikus megközelítése lehetővé teszi ugyanakkor, hogy valós párbeszéd vagy inkább valamiféle polifónia bontakozzon ki a kultúrák képviselői s rajtuk keresztül a kultúrák ezernyi rétege között.

A kérdés csak az, hogy a dialógusok végtelen sorozata mögött vizsgálódásunk nyomán kirajzolódik-e valamilyen problématalapzat, amelyre esetleg „transzkulturális” megközelítéssel tekinthetünk.

Ezt a kérdést azonban meg kell előznie az, hogy a dialógust mint társadalmi érintkezési formát és viselkedési rendszert értéként kezelik-e minden kultúrában. Mi lehet az alapja egy olyan attitűdnek, elfogadható kulturális értékrendnek, amelyre építve a dialógust értéknek tekinthetjük? Úgy tűnik, hogy például az emberi jogok diskurzusrendje számos kultúrában strukturális szinten is befolyásolhatja a társadalmi beszéd- és viselkedésmódokat. A dialógusok és olvasatok ezernyi fajtáján fűzi keresztül önmagát az emberi jogok komplex és sokrétű „transzkulturális” problématerülete, ezáltal teremtve meg a dialógusra törekvés, a gadameri „jó szándék” alapját. A pécsi képzési program elemzése során felismert transzdiszciplinaritás mintájára megalkotott „transzkulturalitás” kifejezéssel tehát olyan problématerületre utalunk – jó példa erre az előbb említett emberi jogok területe –, amely áthatva a kultúra rétegződéseit, esélyt ad a kibontakozásra s ezáltal a dialógusra, vagy legalábbis a dialógus feltételeinek felismerésére.

A dialógusok végtelen sorozata önmagában nem garancia a kulturális elnyomás kiküszöbölésére, fontos, hogy legyenek olyan transzkulturális megközelítések, amelyek legalább a dialógust mint lehetőséget nem vetik el, és különösen olyanok, amelyek az emberi jogokat közös értéként ismerik el. A kisebbségi helyzet hátrányait fenntartó társadalmi berendezkedés kihat a tudományos vizsgálódásra is. Egy romológiai képzési csomagban a kisebbségi helyzet transzkulturális megközelítéséből a magyarországi társadalom kulturális sokrétűségének újabb és újabb olvasatait születnek, feltárva azokat a területeket, ahol a tudományos vizsgálódás eszközrendszere lehetőséget ad a kulturális sokszínűségben rejlő értékek felismerésére. A tudományos vizsgálódás önreflexív szint-

jére azért van szükség, mivel a tudományos vizsgálódásnak nemcsak tárgyára hat a fent említett társadalmi berendezkedés, hanem attitűdjére, beszédmódjára, kérdésselvetéseire, tudományos modelljeire is. A feltárások során gyakran az is világossá válik, hogy a tudományos diskurzus beszédmódja is a rejtetten sztereotip, társadalmilag általánosan elterjedt beszédmódokkal áll rokonságban, vagyis a tudományos diskurzusban is fogalmi váltásra lehet szükség.

A transzdiszciplináris megközelítésben felismert lehetőségek az egyetemi integráció szempontjából

A reflexivitás segítségével újraolvasott tudományos diskurzusok az oktatói és remélhetőleg a hallgatói olvasatokban is körvonalazódó képe rámutat azokra az elemekre, amelyek transzdiszciplináris szintre emelhetők. Ilyenek az inkluzív pedagógia gyakorlati modelljei, mint például a kompetenciaalapú és kooperatív tanulásszervezésre épülő struktúrák is. Ezek több szinten is adaptálhatók az egyetemi integrációs folyamat keretében. A neveléstudomány mint transzdiszciplináris keret ráadásul kutatási-fejlesztési-képzési háttérként már jelenlegi strukturális eszközeivel is segíteni képes ezt az adaptációt.

Az első szint a képzés-oktatás metodológiai szintje, vagyis kézzelfogható és gyakorlati eszközöket igényelnek azok a kihívások, amelyekkel a bolognai folyamat során az oktatók szembenéznek. Ilyen például az oktatás tömegesedése. Napjainkban a társadalom nagyobb részének szükséges felsőoktatási szolgáltatásokat biztosítani, mint korábban. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók tömeges jelenléte új pedagógiai helyzet elé állítja az oktatókat. A kooperatív tanulásszervezés strukturális és gyakorlati eszközöket egyaránt biztosít ahhoz, hogy a jelenleg ismert tudományos kritériumok alapján garantáljon hatékony, eredményes és méltányos képzést a hallgatók számára, akár a tömegoktatásban is.

A következő szint az egyetemek szolgáltatásszervezési szintje. Az integráció során olyan nagy és komplex szervezetek jöttek létre, amelyek szintén döntően strukturális változásokat igényelnek ahhoz, hogy a felhalmozott, nagy értékű humán erőforrás-bázis artikulálhassa, képviselhesse és fenntarthassa egyedi értékeit, s ezekre építve tudatos fejlesztési-fenntartói stratégiát követhessen. A kooperatív gyakorlati alapelvekre épülő struktúrák – mint regionális szintű kutatások is bizonyítják (*Arató és Varga, 2005*) – képesek bármekkora elemszámú szervezeti rendszer számára hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb működést biztosítani. Egy ilyen együttműködésre épülő egyetemi struktúrában az első lépés a humán erőforrás-értékek artikulációjának segítése, vagyis egy valós egyetemi önartikulációt elősegítő kooperatív struktúra kialakítása lehetne. Nem is szükséges, hogy ez a struktúra intézményesüljön, elég, ha transzdiszciplináris szempontként jelentkezik minden képzési programcsomagban az adott egyetemi program köré épülő háttér pedagógiai-képzési, tudományos, művészeti, gazdasági, civil értékeinek számbavétele és nyilvánosságra hozása a hallgatók és oktatók által.

Ha kiépül egy gyakorlati együttműködésre épülő, az egyetemi integrációt valós funkcióiban segítő egyetemi struktúra s az ahhoz tartozó szervezeti és tudományos menedzsment, akkor az a következő szinten lehetővé tenné, hogy a feltérképezett erőforrás- és kapcsolatrendszerre építve, valamint saját tudáspiaci szerepét felismerve – a bolognai folyamat szellemében – az állami szektoron kívül valós és fenntartható kapcsolatrendszert építsen ki mind a gazdasági, mind a civil szférában, lokális, regionális és interregionális (nemzetközi) szinten egyaránt.

Összefoglalás

A pécsi romológiai képzés elmúlt tíz éve nemcsak azt bizonyította be, hogy tudományosan igazolható vizsgálati szempontokat képes adni egy ilyen program az egyetemi ku-

tató-képző helyek számára, hanem azt is, hogy e vizsgálati szempontokat ráadásul több diszciplína számára is érvényes beszédmódokat lehetővé téve képes felmutatni.

Ez világosan szükséges hátere egy egyetemi program tudományosan is releváns multidiszciplinaritásának, hiszen ha nincsenek tudományosan is releváns összefüggések a program háttérében álló tudományterületek vizsgálati szempontjai között, akkor inkább csak paradiszciplinaritásról beszélhetünk, legalábbis a hallgatói recepció felől vizsgálva a kérdést.

Egy releváns multidiszciplináris háttér képes arra, hogy a hallgatókat sikerrel bevonja a tudományterületek közötti dialógusokba, s arra is, hogy ebben a folyamatban olyan kompetenciáik fejlesztésében segítse őket, amelyek lehetővé teszik, hogy egyre inkább a tudományosság igényével legyenek képesek megnyilvánulni az adott program által lefedett területeken (interdiszciplinaritás).

A program transzdiszciplináris szempontjai nemcsak tudományos, hanem közvetlenül társadalmi relevanciával bírnak, hiszen olyan területekkel is kapcsolatba hozzák a hallgatókat a képzés során, amelyeken tudományos eszközökkel mutathatók ki a társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságai s ezek hatása a társadalmi viselkedésre, beleértve a közoktatást és a tudományos vizsgálódások háttérét is.

A neveléstudomány új paradigmái képesek nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is biztosítani a tudományos-gyakorlati háttérét egy olyan fejlesztésnek, amely képes figyelembe venni a romológiaképzésben is központi helyet betöltő transzdiszciplináris szempontot, az emberi jogokat. A társadalomtudományok ugyanis az elmúlt 50–60 évben rávilágítottak arra, hogy leginkább az egyes résztvevőknek egyaránt valódi esélyt biztosító, heterogén (multikulturális) környezet vezet nemcsak fenntartható, hanem személyes és a társadalom-higiénié szempontjából egyaránt fenntartandó folyamatokhoz.

A feltárt – s a romológia programcsomagban is bemutatott – eredményes gyakorlati megközelítések strukturális, vagyis a napi gyakorlat szintjére kiható, de mégis rendszerszintű modellekre épülnek. Ez logikusan következik abból, hogy például a jogilag is tarthatatlan társadalmi jelenségek a komplex társadalmi berendezkedés demokratikus hiányosságaira mutatnak rá. A neveléstudomány egyetemi jelenlétével összhangban ezek a strukturális modellek a bolognai folyamat során felvetődő, az egyetemi funkcionális integráció hiányosságaiból adódó kérdésekre kínálnak adaptív, gyakorlati érvényű válaszokat.

Úgy tűnik tehát, hogy a pécsi romológiaképzés programja mögött felismerhető vizsgálati szempontok interdiszciplináris és transzdiszciplináris jelentőséggel egyaránt bírnak. A felismert összefüggések túlmutatnak az adott képzési csomag által lefedett területeken, mintegy rávilágítva arra, hogy a romológia nem önálló diszciplinaként kíván érvényt szerezni magának a tudományos életben, hanem kérdésfelvetéseivel, paradigmaváltó megközelítésével interdiszciplináris hatásokat igyekszik elérni, s általános, transzdiszciplináris, társadalmilag és tudományosan egyaránt igazolható megközelítéseket ajánl fel a társadalomtudományi vizsgálódások számára.

Jegyzet

(1) A vitában részt vevők – nem a teljesség igényével – Pócsik Andrea, Baranyai Tiborné, Nagy Pál, Szuhay Péter, Pálmáiné Orsós Anna, Beck Zoltán, Gidáné Orsós Erzsébet, Bakos István, moderátorként Arató Ferenc. A megszólalásokat nem kötöm személyekhez, de az első, teljes bekezdés a moderátorként készített jegyzeteim alapján kívánja összegezni a fentiek hozzászólásainak lényegét, saját olvasatomban.
(2) Pl. oktatáspolitikai szinten: harcot folytatni a nyelvtanár-képzésért.

(3) A konferencián az egyik hozzászóló is a gender studieshoz hasonlította a romológiai tanulmányokat. A gender studies interdiszciplináris jelentőségéről lásd még: Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 3. 404–416.

(4) A paradigmaváltás és a későbbiekben használt normál tudomány kifejezéseket Thomas S. Kuhn nyomán használom. Kuhn, Th. S. (1984): *A tudomány forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

Irodalom

A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PI-SA 2003 (2005). Ford. és vál. Felvégi Emese. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69–78.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc (2006): Civil szervezetek – a társadalmi integráció lehetséges eszközei. In Forray R. Katalin (szerk.): *Ismertek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 191.

Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 65–77.

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Derman-Sparks, L. – Phillips, B. C. (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. Teachers College Press, Columbia University, New York.

Farkas Zsolt (1994): A paralógia lovagja. In uő: *Mindentől ugyanannyira*. JAK – Pesti Szalon, Budapest.

Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In Báthori Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 111–125.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1999): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest.

Foucault, M. (2000): Mi a szerző? In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen. 119–147.

Gadamer, H.-G. (1989): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kuhn, Th. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In Lyotard, J.-F. – Habermas, J. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég – Gond, Budapest. 7–81.

Nahalka István (2002.): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 3. 404–416.

Ryan, W. (1976): *Blaming the victim*. Vintage Books, New York.

Drake, S. M. (1993): *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria.

Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In *Ismertek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs. 151–160.

Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.

Arató Ferenc

PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet

A méltányosság elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámatanításban

Európában 2007 a „Mindenki számára egyenlő lehetőségek éve” volt (a „Let’s make equality a reality. Together, we’ll make a difference.” szlogen jegyében). Mégpedig a befogadó iskola egy olyan koncepcióján kívánva ezt megvalósítani, amely az iskolán és a többségi csoportokon belül is kezelni tudja a tanulók közti különbségeket. Alternatívákat kínál az egyéni tanulói utak megszervezésére, miközben támogatja a tanulók teljes mértékű részvételét a legkülönbözőbb iskolai szocializációs terepeken.

A méltányosság (equity) elve az oktatáspolitikában leginkább az optimális oktatási környezet olyan kialakítását célozza meg, „amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére” (Keller és Mártonfi, 2006).