

Tartalom

Maár Tiborné

Presztízsvizsgálat 2

Mrázik Julianna

Hallgatók és végzetek nyelvismerete az Európai Unió 2001-es
White Paper-je tükrében 8

Rohály János

Allegória – dialógus – pedagógia 13

Reisz Terézia

A cigány tanulókat segítő pedagógus-továbbképző program 27

Maár Tiborné
PTE TKI,
pedagógia szakos hallgató

Presztízsvizsgálat

A pedagógus szakma megítélése 2002-ben

Minden ember számára nagyon fontos szűkebb és tágabb környezetének véleménye, megbecsülése, mely alakítja személyiségét, énképét. Többek között ezért fontos a foglalkozások megítélésének kérdése is, a társadalmi környezet elismerésének kivívása ezen a téren.

Az ún. „foglalkozáspresztíz” a foglalkozások hierarchiába rendezését jelenti, amely a társadalmilag előnyös helyzet és hatalom valamilyen formájaként fogható fel, de olyan hatalomként, amely inkább szimbolikus, mintsem politikai vagy gazdasági természetű. Ez az egyénnek arra való képességét jelenti, hogy céljainak elérése érdekében értékeket aknázzon ki. A presztízshierarchia lényege csak viszonyulási helyzetekben ragadható meg, ahol a résztvevők például:

- tisztelik a felettük állókat, keresik, sokra tartják a velük való kapcsolatot,
- a velük egyenlőket elfogadják társként,
- általában lenézik az alattuk állókat.

Azok a módozatok, melyek kialakulnak a presztízszimbolikus jellege folytán, a résztvevők számára kedvező feltételeket teremthetnek, alapot nyújthatnak a befolyásolásra, módot adhatnak ízlések, stílusok kialakítására, s mindez már konvertálható gazdasági és politikai előnyökre is, s ezek felhasználhatók a presztízszimbolikus további növelésére. Fontos jellemző, hogy bárhol és bármilyen módon juttatja valaki kifejezésre presztízst egy társadalmi viszonylatban, ehhez mindig szüksége van a többiek cinkosságára, vagyis a presztízshierarchia mindig társadalmilag konstruált realitás. A hétköznapi szóhasználatban a foglalkozáspresztíz általában anyagi és erkölcsi (társadalmi) megbecsülést jelent.

A kutatás célja

A pályát elhagyó pedagógusok egy részét az alacsony tanár-presztízszimbolikus is vezérli. Ezért Dél- és Nyugat-Magyarország Somogy, Tolna, Baranya és Győr-Moson-Sopron megyéiben vizsgáltuk meg, hogy mi a pedagógusok és más foglalkozások képviselőinek véleménye az egyes szakmák (és köztük a pedagógusok) társadalmi megbecsültségéről. Kutatásunk eredménye feltehetően megerősíti a korábbi vizsgálati eredményeket, miszerint a pályát elhagyók indokai között jelentős szerepet játszik az alacsony tanári, tanítói presztízszimbolikus.

A minta

Az alapsokaságot Kaposvár, Pécs, Szekszárd, Győr és környékének lakossága jelentette. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet pedagógia szakos II. éves csoportjának hallgatóit kivéve a véletlenszerűen kiválasztott minta a megkérdezettek foglalkozását tekintve az alábbi csoportosítást adta:

- iskolaigazgató 5 fő
- főiskolai tanár 5 fő

- tanító 15 fő
- orvos 10 fő
- könyvtáros 7 fő
- egyetemi hallgató 10 fő
- főiskolai hallgató 10 fő
- óvónő 10 fő
- tanár 35 fő
- mérnök 10 fő
- ápolónő 5 fő
- jogász 5 fő
- technikai dolgozó 10 fő
- középiskolás diák 26 fő
- pedagógia szakos hallgató 29 fő
- összesen: 192 fő

Az adatfelvétel módja

Az adatok felvételére önkitöltős kérdőívet használtunk, a résztvevőket felkerestük és tájékoztattuk vizsgálatunk céljáról és módjáról, biztosítottuk őket névtelenségükről. A kérdőív szövege a következő volt: „Kérem, hogy a következő foglalkozások társadalmi megbecsültségét jelölje x-szel az alábbi szám-skálán: 1= a leginkább megbecsült, ...10 = a legkevésbé megbecsült.” A kérdőív véleményező foglalkozásai a következők voltak:

foglalkozás	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
jogász										
orvos										
közgazdász										
mérnök										
újságíró										
gyógyszerész										
középiskolai tanár										
ált. iskolai tanár										
lelkész										
óvodapedagógus										
könyvtáros										
tanító										

A kutatás eredménye

A különböző szakmák képviselői részéről a társadalmi megbecsültséget illető értékelések összesítése után a rangsorolásokat, ill. a jellemző előfordulásokat az alábbiak szerint tekinthetjük át.

Az orvosok véleménye:

Az élre szinte valamennyien a közgazdászokat és a jogászokat helyezték, a mérnököket is saját maguknál magasabbra. Magukat a középmezőnybe, együtt a gyógyszerészekkel és az összes pedagógussal. Ezután következnek az újságírók, legalacsonyabb szintre a lelkészek és a könyvtárosok kerültek.

A mérnökök véleménye:

Szerintük az élen a jogászok és a közgazdászok, majd az orvosok és gyógyszerészek állnak, azután az újságírók, majd ők (a mérnökök) következnek, egy szinten a tanárok, lelkészek, könyvtárosok, majd a tanítók és óvodapedagógusok.

A jogászok véleménye:

Szerintük a legnagyobb megbecsültségük az orvosoknak van, aztán következnek a közgazdászok, utánuk a jogászok, majd a mérnökök, azután a pedagógusok, lelkészek, gyógyszerészek és újságírók.

Iskolaigazgatók véleménye:

Az élen a jogászok, orvosok, majd a közgazdászok és gyógyszerészek állnak, aztán az újságírók, tanárok, tanítók, a sor végén az óvónők és lelkészek.

Főiskolai tanárok véleménye (tanítóképző főiskola oktatói):

Szerintük a jogászok megbecsültsége a legnagyobb, azután egy szinten a közgazdászok és az újságírók, a középmezőnyben szerepelnek a mérnökök, majd az orvosok és a gyógyszerészek, a sor végén az összes pedagógus, majd a könyvtárosok és a lelkészek állnak.

Egyetemisták véleménye (közgazdász hallgatók):

A sor élén az orvosok állnak, azután a közgazdászok, mérnökök és jogászok, a gyógyszerészek a középmezőnyben, ezután az összes pedagógus, a lelkészek és az újságírók, a végén a könyvtárosok.

Főiskolai hallgatók véleménye (tanítóképző főiskolások)

Első helyre a jogászokat, majd az orvosokat, gyógyszerészeket sorolták, utána következtek a közgazdászok, mérnökök, lelkészek, azután a tanárok – érdekesség, hogy velük egy szinten a tanítók –, majd az óvodapedagógusok, újságírók, könyvtárosok.

Középiskolai tanárok véleménye:

Első helyen a jogászok és a közgazdászok szerepelnek, utánuk az orvosok, mérnökök, gyógyszerészek, majd a tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, könyvtárosok. Érdekesség, hogy a középiskolai tanárok alacsonyabb presztízsiúnek tartják magukat, mint az általános iskolai tanárokat.

A tanítók véleménye:

Az élen a jogászok és a közgazdászok, utánuk az orvosok, majd a mérnökök, az újságírók, gyógyszerészek állnak, majd tanárok, tanítók, ezután lelkészek, óvodapedagógusok, könyvtárosok a sorrend.

Óvónők véleménye:

Szerintük legnagyobb a megbecsültségük a jogászoknak és a közgazdászoknak, aztán a sorrend: orvosok, mérnökök, gyógyszerészek, újságírók, lelkészek, az összes pedagógus, a végén az óvodapedagógusok és a könyvtárosok.

Könyvtárosok véleménye:

Jogászok és orvosok az élen, azután közgazdászok, majd újságírók, mérnökök, gyógyszerészek, tanárok, lelkészek, óvodapedagógusok és tanítók, saját maguk a legvégén.

Ápolónők véleménye:

Fő helyen a jogászok és a közgazdászok, azután az orvosok, mérnökök, újságírók, sorban a pedagógusok, a végén a gyógyszerészek és lelkészek.

Középiskolás diákok véleménye:

Első helyre a jogászok kerültek, másodikra a közgazdászok, aztán a mérnökök, középtájon az orvosok (érdekesség, hogy őket többen az élre, sokan középre, de a 26-ból 4-en

az utolsó helyre helyezték), ezután azonos szinten a könyvtárosok és a gyógyszerészek, majd a pedagógusok és a lelkészek következnek.

Technikai dolgozók véleménye:

Első helyen az orvosok állnak, azután a jogászok, közgazdászok, majd a mérnökök, utánuk sorban a gyógyszerészek, újságírók, lelkészek, tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, a végén a könyvtárosok.

A pedagógia szakos hallgatók véleménye:

Első helyen a jogászok, azután a közgazdászok, majd orvosok, mérnökök, újságírók, gyógyszerészek, utánuk a tanárok, lelkészek, a végén együtt a tanítók, óvodapedagógusok, könyvtárosok állnak.

Összegzés

A megkérdezettek véleménye alapján a legnagyobb megbecsülésnek örvendő szakmát a jogászok képviselik. Ezután a közgazdászok, majd az orvosok következnek. A pedagógusok általában a sor utolsó harmadában helyezkednek el, egy-két kivételtől eltekintve.

Jellemző, hogy minél alacsonyabb iskolafokon tanít egy pedagógus, annál alacsonyabb a megbecsültsége. Érdekes, hogy saját magát majdnem mindenki hátrább sorolja, kivétel ez alól a tanítóképzős hallgatóh csoportja, akik a tanárokéval egyezően érzik leendő megbecsültségüket.

Az értékelésekben különleges volt a lelkészek helyzete, sokan nem tudták, hova helyezték őket, mindenféle besorolásban szerepeltek. Az alacsonyabb végzettségűek általában alacsonyabb helyre sorolták, a magasabb végzettségűek magasabbra.

Az életkor és a nemek alapján nem fedeztem fel különbséget az értékelésekben, az iskolai végzettségek szerint viszont igen, a kvalifikáltabb foglalkozásokat a magasabb végzettségűek értékelik többre, bár nagy eltérések nincsenek.

A megbecsültség anyagi oldalát tekintve érdekes összehasonlítást ad „A foglalkozások presztízse” című tanulmánykötet. Eszerint az 1996–1997-es bérek százalékos összevetésében:

(1996) Ha a tanár bérét 100%-nak vesszük, akkor az (%)

orvosé	142
mérnöké	159
közgazdászé	247
ügyészé	369
óvónőé	86
könyvtárosé	108
titkárnőé	127

(1997) Ha a mérnökét 100%-nak vesszük, akkor a (%)

közgazdászé	129
jogászé	137
orvosé	68
középiskolai tanaré	61
ált. iskolai tanaré	52

Az előbbi megállapítások egybevágnak az 1997-es „Jelentés a magyar közoktatásról” című kötet presztízsvizsgálataival, melyek szerint a magyar társadalom különbséget tesz a különböző tanári csoportok között, de ezek mindegyikét alacsony presztízsűnek tartja. Az elismertségük és az anyagi megbecsültségük közötti olló nagy. Egy 1996-os vizsgá-

lat szerint 11 foglalkozás közül a középiskolai tanárok a 6., az általános iskolaiak a 7., az óvodapedagógusok a 10. helyen álltak. Anyagi szempontból a közvélemény alulfizetettnek tekinti a pedagógusokat.

Ugyancsak e vizsgálat alapján a pedagógusok a legalacsonyabb presztízsűnek értékelik saját foglalkozásukat, a lelkes foglalkozását is magasabbra helyezik, még a középiskolai tanárok is.

Ami az életkori csoportokat illeti, minél idősebb valaki, annál inkább rokonszenvezik a pedagógusokkal, és annál inkább úgy látja, hogy a társadalom nem becsüli meg őket.

A 2000-es „Jelentés...” kötetben is szerepel egy vizsgálat az oktatás és a közvélemény viszonyáról. Ebből kiderül, hogy az emberek a különböző közfeladatok között az oktatást nem tartják különösen fontos kérdésnek. A legfontosabb szerintük az áruellátás és a tömegtájékoztató. Az a véleményük, hogy az oktatás színvonala nem változott az elmúlt években. Kevésbé tartják szükségesnek a rendszer belső fejlesztését, a pedagógusok életkörülményeinek javítását, új tankönyvek és tantervek kifejlesztését, iskolák építését, a tehetséges tanulók támogatását. Egy terület bír lakossági támogatással: az iskolák modern technikával való felszerelése. A 90-es évek elejéhez képest jelentős változás, hogy nőtt azoknak a száma, akik a pedagógusok anyagi elismerését rosszabbnak tartják, mint ami megilletné őket.

Egy szociológiai mélyinterjú eredményei

A pedagógia szakos hallgatók által (gyakorló pedagógusokkal) készített mélyinterjúkból a pedagógus-pálya megítéléséről a következő derült ki jellemzően:

A megkérdezett személyek saját egzisztenciális körülményeiket jónak tartják, de valószínűleg azok közepesek.

Azok a pedagógusok vannak jobb helyzetben, akiknek házastársai nem közalkalmazottak.

Sokan másod- és harmadállást vállalnak a megfelelő életszínvonal eléréséért, ill. fenntartásáért. Általában ők engedhetik meg maguknak azt, ami a többiek számára luxus: külföldi utazást, nyaralót, színházba, operába járást, stb.

A szabadidő mindenki számára egységesen kevés.

A pedagógusok munkájukkal kapcsolatban érzékelik, hogy szükség van rájuk, s azt is, hogy nem kellően megbecsültek.

Vannak, akik sérelmezik a szülők nagyobb fokú beleszólását az iskolai életbe, nekik negatív élményeik voltak ezzel kapcsolatban.

Napjainkban a tanári professzió kulcsszavai: minőség, hatékonyság (ebben az ellenőrzés, mérés, értékelés a lényeges szempont), az elszámoltathatóság (ami jelent szakmai, fenntartói, felhasználói kontrollt). Mindez a változó oktatási rendszerben, új kihívások, megnövekedett feladatok mellett jelentkezik. Éppen ezért napjainkban, a tanári felelősségi rendszer sokszínű változása mellett ellentmondásos próbálkozásnak látszik az új berendezés, mely által valószínűleg nem nő számottevően a pálya presztízse.

Feltehetően mindezek hozzájárulnak ahhoz, ami a vizsgálatokból egyértelműen kiderült: valamennyi pedagógus szakma ma is alacsony presztízsűértékű. Ezt a pedagógusok is érzik, és a más foglalkozásúak is. Sajnos egyelőre arra lehet következtetni, hogy a pedagógusi hivatás ezután sem lesz vonzóbb a fiatalok számára. Egyre kevesebben választják, ill. egyre többen hagyják el a pályát egy anyagilag és erkölcsileg jobban megbecsült szakmáért.

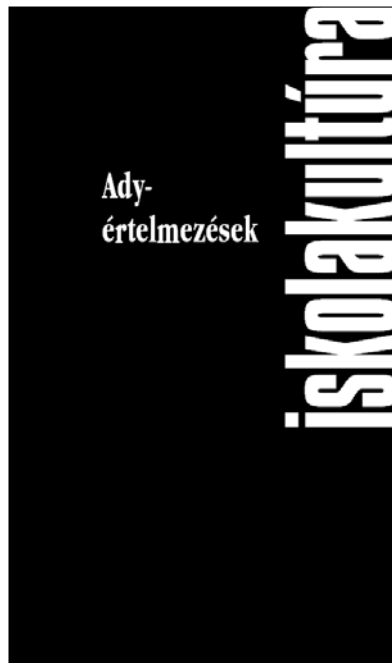
Ez azt is magával vonhatja, hogy a pedagógusképző intézetek nehéz helyzetbe kerülnek. Kénytelenek vonzóbb, magasabb presztízsű képzéseket elindítani, új karok szerveződnek, új szakok indulnak. Ha viszont a pedagógusképzésre sem lesz annyira szükség, akkor az egyetemi, főiskolai oktatók sorsa is nehezebbé válik. Ráadásul a jobb képesség-

gű diákok eleve nem a tanító- és tanárképzőkbe készülnek, s a jelentkezők amúgy is alacsonyabb száma miatt egyre alacsonyabb pontszámmal felvételt lehet nyerni. Így hosszú távon a képzés színvonala csökkenhet, s ezáltal a szakma megítélése a közeljövőben sem fog számottevően javulni.

*(A kérdőívek kitöltésében közreműködött: Ilia Krisztina,
Buri Antalné, Nagyné Gerencsér Barbara, Schiszlerné
Ortvein Rita)*

Abstract

It is important for everyone the opinion and appreciation of his surroundings. This research examined the prestige of educators among people of different professions as well as among educators themselves. We found that the lower the level of school where the educator teaches the lower the level of his appreciation. In this field it is unlikely to take place any quick improvement independantly of the changes in public education.



Az Iskolakultúra könyveiből

Mrázik Julianna

egyetemi tanársegéd,
PTE, TKI

Hallgatók és végzetek nyelvismerete az Európai Unió 2001-es White Paper-je tükrében

Mi a Fehér Könyv? A Fehér Könyv (White Paper) az oktatásról és a képzésről (1)

1995-ben az EU miniszteri találkozásán a közoktatást az EU fontos politikai területeként határozták meg. Ennek megfelelően kiegészítik, támogatják az egyébként a tagállamok nemzeti ügyeként és feladataként kezelt közoktatást. Az EU Alapító Egyezménye 126. cikkelyében megállapítja, hogy „a közösségnek hozzá kell járulnia az oktatás fejlesztéséhez azáltal, hogy a tagországok együttműködését bátorítja, ha szükséges, támogatja és kiegészíti e tevékenységüket”. A fenti cikkely egyike azoknak, amelyek alapján kidolgozták a Fehér Könyvet. Ebben célul tűzték ki az egész életen át tartó tanulás keretében „három európai nyelv elsajátítását”. Több európai nyelv ismerete ugyanis előfeltétele annak, hogy az Európai Unió polgárai kihasználhassák a határok nélküli egyetlen piac adta lehetőségeiket mind szakmai, mind egyéni szempontból. Ezt a nyelvtudást ki kell hogy egészítse az a képesség, amely segít abban, hogy az egyén alkalmazkodni tudjon a különböző kultúrákat jellemző munka- és életkörülményekhez. A nyelvek más emberek megismerésének kulcsát is jelentik. A nyelvtudás a kulturálisan gazdag és sokszínű Európához tartozás érzésének a kiépítésében és abban is segít, hogy Európa polgárai jobban megértsék egymást. (2)

Mindezekért a Fehér Könyv európai szinten a következő támogató eljárásokat javasolja:

I. Kommunikációs készségek (idegen nyelvi, informatikai és telekommunikációs eszközökkel való kommunikáció), közöttük:

A) Legalább két EU-idegen nyelv tanulásának elősegítése

B) Támogassa az újító nyelvtanítási módszereket

II. Együttműködési készség (kreatív és kritikai gondolkodás)

III. Személyiség önszabályozása (ezen belül a tanulásra való képesség) (3)

Jelen írásunkban az I. pontban vázolt irányelvekhez, azok közül kiemelten az I. pont A) – jelzetben leírtakhoz való igazodás kilátásait kerestük, azaz:

– ismernek-e a vizsgálatban részt vevők két európai uniós nyelvet? Valamint megfogalmaztuk a kérdést, hogy

– a felvetett elvárások miképpen lesznek mérhetőek, másképpen: a jelenlegi nyelvvizsga fog-e szolgálni a nyelvtudás elismeréseként? Továbbá:

– számítógép-használat alakulása a vizsgáltak körében mint előrejelző.

A válaszokat Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében folytatott és rendelkezésre álló kutatási anyag felhasználásával próbáltuk megtalálni. (A vizsgálati anyagot Kocsis Mihály bocsátotta rendelkezésemre, melyért ezúton mondok köszönetet.)

A vizsgálat. Az előadásban annak a felmérésnek az eredményéről szólunk, amelyben a Pécssett 1985-től 2000-ig végzett tanárokat és a képzésben benn lévőket képzésükről és a pályájuk eddigi alakulásáról alkotott véleményükről kérdeztük. (1) A tanári pályára felkészítés színvonaláról, a képzés tartalmának gyakorlati alkalmazhatóságáról, illetve végzett hallgatóink szakmai életútjáról kérdőívvel gyűjtöttünk adatot, kérdőíves módszerrel.

Legalább két EU-idegennyelv tanulásának elősegítése. A mintában szereplők jelentős része diplomáját akkor szerezte, amikor még nem volt elemi feltétel az idegen nyelv ismeretének igazolása. A kiküldött kérdőívben a nyelvismeret vizsgával igazolható szintjét is fel szándékoztuk deríteni. A válaszokban a legkedveltebb nyelvként az angol és a német szerepelt. A nyelvek rangsorában harmadik helyen állt az orosz (a visszaküldők között 20 fő orosz szakos diplomával rendelkezett).

Felmérésünk esetében a kérdőív kitöltésekor a 323 fő közel 86%-a rendelkezett valamilyen szintű nyelvtudással. Az összesen megszerzett nyelvvizsgák száma 529 volt. Az igazolt nyelvtudással rendelkezők körében a harmadik nyelvvizsgát megszerzettek aránya meghaladta a 20%-ot. A legnépszerűbb nyelvnek az angol bizonyult. A második helyre a német, míg harmadik helyre a francia nyelv szorult.

A hallgatóktól és a diplomásoktól nyert adatokkal összehasonlításban arra is választ keresünk, hogy az összes nyelvvizsgák száma miképpen aránylik a mintában szereplők számához és ez az arány hogyan alakul a hallgatók és a végzetek körében. Ezek alapján a 323 fő 86%-a rendelkezett valamilyen szintű nyelvtudással.

A végzetek nyelvismeretére is kitért a kutatás (itt a kutatás sajátja, hogy ezt az adatot a pályán maradás és a pályaelhagyás vetületében is vizsgálta) Számunkra ez tanulságos a későbbiekre nézve. Az adatokat az alábbi táblázat tartalmazza:

a nyelvvizsgák száma (n=323)	n	angol	német	francia	D- és Ny-európai nyelvek	egyéb eu.-i ny.	holt nyelv	keleti nyelv
I. nyelv	277	124	86	14	27	17	7	2
II. nyelv	166	74	34	15	25	14	2	2
III. nyelv	66	15	9	2	21	10	5	4
IV. nyelv	14	-	5	-	2	4	3	-
V. nyelv	6	1	1	-	1	1	1	1
összes	529	214	135	31	76	46	18	9

1. táblázat. Az idegen nyelv ismerete a végzetek közül pályán maradók és pályaelhagyók körében (3)

A pályán maradók között a nyelvvizsgázottak száma magasabb volt (1,11 vizsga/fő), a pályaelhagyóké alacsonyabb (0,75 vizsga/fő). A nyelvvizsga megléte, nemléte vagy száma számos kérdést vet föl az uniós elvárások tekintetében: nem látszik ugyanis a nyelvtanulás elismerésére vonatkozó szabályozás. A jelenleg érvényes nyelvvizsgáztatási rendszerben az államilag elismert nyelvvizsgák közé – a korábban ismert nyelvvizsgaközpontok kivételével és újabban akkreditált nyelvvizsga-központok mellett – csupán néhány, külföldi székhelyű nyelvvizsgáztatási bázis tartozik bele (Cambridge Nyelvvizsgaközpont, Pitman Qualifications, ÖSD Osztrák nyelvi diploma), a pályára készülés szempontjából lényeges adatnak tekintettük a hallgatók idegennyelv-ismeretét. Számos hallgató esetében a diploma megszerzésének egyik korlátja a nyelvvizsga hiánya. Az Európai Unió oktatásügyvel kapcsolatos alapidokumentumai kiemelten kezelik az idegen nyelvi kommunikációval kapcsolatos alapkészségek kialakítását. (2)

Látható tehát, hogy amíg a mérésünkben a nyelvvizsga mint mutató, mint elérendő végcél és egyben eszköz a diploma megszerzéséhez a cél, addig az uniós elvárások inkább a nem mérhető de alkalmazható nyelvtudás elérését tűzik ki célul. Köztudomású, hogy a nyelvvizsga nem a nyelvtudást méri, szebben szólva „a nyelvtudás értékelése és mérése ma még formaorientált és nem tükrözi vissza a célkitűzéseknek megfelelő kommunikatív szemléletet”. (2) Abbéli aggályunkat tehát, hogy vajon a nyelvvizsga (lesz)-e a nyelvtudás elismerésére szolgáló eszköz, és ha igen, akkor az milyen jellemzőkkel fog bírni (meg egyező lesz-e a jelenlegi magyarországi szisztémával vagy sem), alátámasztja, hogy „Európában sehol sincs ilyen (nyelvvizsgáztatási) rendszer [kiemelés tőlem]”. (3)

Összességében megállapítható, hogy míg a végzetek esetében, egy C típusú nyelvvizsgával (mint egy feltételezett komplex mutatójával a nyelvtudásnak) számolva 39 főnek összesen 116 db nyelvvizsgája volt (angol nyelvre vetítve), addig a képzésben még

benn lévőknek ugyanilyen szintű nyelvvizsgálója 323 fő esetén 529 db, ez 0,3:0,6-hoz arányt mutat. Ez kétségtelenül jelzi, hogy a nyelvvizsga-szám emelkedik az idő elteltével, tehát az európai uniós célkitűzések elérésének a képzésnek ezen a szintjén lehet perspektívája. S ha hozzátesszük, hogy ez a tendencia ráadásul a tanár szakos hallgatók és a tanári végzettséget megszerzők körében áll fenn, akkor ebben még arra az európai uniós prioritásra is rímelhetünk, ami a tanárképzés fontosságát hangsúlyozza.

Az idegen nyelvi kompetencia (5) (Language Skills) fejlesztése mellett a számítógépes kompetenciák (Computer Competencies (6)) is kiemelt fontosságúak a Fehér Könyvben lefektetett prioritások körében. Erre nézvést a vizsgálat adatai szerint 316 főből 265-en (ez 83,9%-os kitöltöttséget jelent) alkalmaznak számítógépet. Eszerint 16,1%-a válaszolóknak nincs birtokában a számítógép-használati ismereteknek. (7) Arról, hogy a használat szintje milyen, nincsen részletes kimutatásunk, de a szöveges válaszokból kiderült, hogy túlnyomórészt Windows-os és Dos-os programokat ismernek. Ebben a számban természetesen benne foglaltatik a felhasználói és a nem-felhasználói (magasabb) szintű alkalmazás is. A megszerzett adat (főként a nem-használókról szóló kimutató) differenciált értékelésének szempontjai lehetnek még (Török Balázs nyomán):

- anyagi erőforrásaik szűkössége egyelőre kizárja a számítógép/internet használatának lehetőségét;
- kulturális szokásaik és igényeik miatt maradnak távol a számítógép/internet használatától;
- a számítógép kezeléséhez szükséges kompetencia hiánya miatt nem használhatják az új médiát.(4) (8)

A kutatás sajátja, hogy a számítógép-használatot férfi-nő összehasonlításban is vizsgálta, ami további elemzési szempontokat nyújthat a kérdés vizsgálatában:

vizsgák	angol	francia	latin	német	oroszl	összesen
pályán maradók						
középfokú a	60	1	-	2	3	66
középfokú b	38	-	-	-	3	41
középfokú c	11	5	2	10	11	39
felsőfokú	7	6	1	15	16	45
összesen	116	12	3	27	33	191
1,11 vizsga/fő			0,26 felsőfokú vizsga/fő			
pályaelhagyók						
középfokú a	20	-	-	2	-	22
középfokú b	24	-	1	1	-	26
középfokú c	4	-	-	8	3	15
felsőfokú	5	9	2	15	4	35
összesen	53	9	3	26	7	98
0,75 vizsga/fő			0,27 felsőfokú vizsga/fő			

2. táblázat. A számítógép-használók aránya a mintába került férfiak és nők körében

Ezeknek a szempontoknak a mentén a vizsgálatban kapott adatok további elemzésére kell kitérni, melyre jelen írásunkban nem vállalkoztunk.

Az „újító nyelvtanítási módszerek támogatása” programponl. A nyelvismeret szintjének emeléséhez, a kulcskompetenciák közül az idegen nyelvi kommunikáció európai uniós elvárásának megfelelő szintjének eléréséhez a módszertani megújulás elsődleges fontosságú – ahogy azt az eu-s prioritások között látjuk – I. pont B)-ben leírtak szerint.

Előljáróban le kell szögezni Bárdos Jenő megállapítása mentén, hogy a nyelvtanulás egy adott nyelv megismerésére és elsajátítására irányuló pedagógiai folyamat (9), amely nem érhető el egyetlen módszerbe zártan, hanem a többféle létező módszer egyidejű vagy egymás utáni alkalmazásával valósítható meg. A módszertani megújulási tendencia indokoltságát támasztják alá vizsgálatunknak azok az eredményei, ahol a megkérdezett-

tek az egyetemi képzésben 49,4%-ban, a főiskolai képzésben 53%-ban a módszertani képzés megújítását látnák a legfontosabbnak. (10) Ez megelőzi a jogi, érdekvédelmi képzés beemelésének, a tanári tudás továbbfejlesztésének, a szociológiai felkészítésnek, a konfliktus-felismerésnek és a pszichológiai képességnek az igényét.

Az európai uniós célkitűzéseknek az elérése vagy az erre törekvés a képzésnek ezen a szintjén az alábbi lépések mentén indítható el. (ez egyben összhangot is teremthet az elvárások és a rendelkezésre álló lehetőségek között):

- nyelvi szükségletek felmérése,
- egyéni lehetőségek és társadalmi igények optimális egybevetése
- a kijelölt célok és elvárások, valamint a (nyelv)tanulók ismeretében (valamit az eszköz-ellátottság figyelembe vételével) a tananyag összeállítása és a módszertan kialakítása. (11)

Összegzés

Összegzésképpen tehát az 1985–2000 között a Pécsi Tudományegyetem tanárképzési programjában részt vevőkről és a végzettekről elmondható, hogy ismernek legalább két európai uniós nyelvet és összehasonlítva a két korosztálycsoportot ebben egyre inkább javuló tendencia mutatkozik. Hozzá tartozik, hogy eredményeinket egy jelenleg érvényes olyan koordináta-rendszerbe helyeztük el, ahol a nyelvtudás elismerése a nyelvvizsga. Ezen kívül pedig – vizsgálatunk eredményeire támaszkodva – észrevételeket tettünk az EU komputer-kompetenciára és a módszertani megújításra vonatkozó törekvéseire.

Jegyzet

- (1) Elhangzott a II. Országos Neveléstudományi Konferencián 2002. október 15-én (MTA, Budapest)
 (2) 63. oldal
 (3) (1) 156. oldal
 (4) (1) 63. oldal
 (5) A mi értelmezésünkben ezek a kompetenciák nyelvi ismereteknek, készségeknek és jártasságoknak sajátos összefonódása, amit adott esetben nyelvtudásnak nevezünk (5), 103. oldal
 (6) A Language Competencies-logika mentén ezen azokat a készségeket, jártasságokat értjük, amik összességében a számítógép használatát lehetővé teszik.
 (7) (1) 64. oldal
 (8) (4)
 (9) (5) 103. oldal
 (10) (1) 118. oldal
 (11) (5) 106. oldal

Irodalom

- Kocsis Mihály (2002): *Tanárképzés a Pécsi Tudományegyetemen*. Kézirat, Szentlőrinc. 169.
 Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 147–160.
 Vágó Irén (2000): A kiemelt területek fejlődése. In: *Jelentés a Magyar Közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 204–213.
 Török Balázs (2001): *A diákok számítógép-használati szokásai – internetezés és elektronikus levelezés*. <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2001-07-it-Torok-Diakok.html>
 Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, 135.

Abstract

This paper is sentenced to the 2nd Conference on Education in the Knowledge Based Society held in Budapest, 24–26 October, 2002. This lecture is about some priorities of the European Union and its White Paper regarding to the Language Skills, Computer

Competencies upon the data of a research made in the University of Pécs, in the Teacher Training Institute. We are looking for answers in the fields of the evaluation of language skills, the methodological aspects and about their renewal.

Köszönöm Kocsis Mihály, Reisz Terézia, Géczy János és Huszár Zsuzsanna támogatását.



Az Iskolakultúra könyveiből

Rohály János

egyetemi tanársegéd,
PTE TKI, Egyetemes Művelődéstörténeti Tanszék

Allegória – dialógus – pedagógia

(Értelmezéstörténet – történeti világkép – neveléstörténet)

A címben megjelölt hármasság megközelítés azt a szemléleti-logikai sort érzékelteti, melyet dolgozatomban bejárok: egy értelmezéstörténeti kérdés nyomkövetésével, összefüggéseinek mélyebb feltárásával, annak a történeti világképek sorában való elhelyezésével, emberképének elemzésével a pedagógia és neveléstörténet számára hasznosítható szempontokat és tudást próbálok összegezni.

Az értelmezéstörténet egyúttal a „világértelmezések”, azaz a világképek történetének, a történelem szemléletváltásainak mélyebb összefüggéseit is feltárja, így a pedagógia történeti megközelítései számára is jelentős eredményeket hozhat. Különösen érvényes lehet ez a megállapítás a vizsgálatunk tárgyát képező – szimbolikus telítettségével vallási és költői jelentőséget hordozó – Énekek énekére, mely a hermeneutika történetét bemutató művek klasszikus mintapéldája. (1) Az értelmezéstörténetével nagy figyelmet felkeltő mű allegorikus-szimbolikus magyarázata már a zsidó hermeneutika közegében meghonosodott, ez mintegy megelőlegezte a születő kereszténység szemléletét, mely mindenekelőtt a spirituális lényegre helyezte át a hangsúlyt a törvények személytelen előírásainak világa helyett. A patrisztika korában kialakuló értelmezések a szószerinti és allegorikus értelemadás hangsúlykülönbségeivel határozták meg az Énekek éneke kultúrtörténeti helyét. Mégis az alexandriai iskola értelmezése vált meghatározóvá: az órigenési ekleziológiai és lelki-misztikus magyarázat által ismerte meg a keresztény Európa az Énekek énekét. Az allegória szerepét először a reformáció módosította a bibliai hermeneutikában, ám az Énekek éneke átvitt értelmzése mégis tovább élt. Az ének „profán” értelmzésére már a 4–5. században is van példa, ez a szemlélet azonban igazán a 18. században vált elfogadottá, „világirodalmi” helyét ekkor foglalja el az Énekek éneke „menyegzői szerelmi énekként” értelmezve. A modernitás történetkritikai álláspontja következtében az ének szerelmi, profán dalok gyűjteményévé esett szét, a forrás-, szöveg- és irodalomkritikai megközelítések vitathatatlan eredményeket is hoztak, ám az ének valódi jelentőségére nem mutathattak rá. A posztmodern irodalomtudomány eredményei és az azokra építő újabb bibliai hermeneutika a rekonstruktív, az „eredeti” értelmet felkutató szemlélet mellett a szöveg autonómiájára és a befogadói értelemadásra, az applikatív szempontokra is hangsúlyt helyez. „A posztmodern korban a modernizmus, vagy a kritikus szellem kizárólagossága okozta veszteség egyre inkább nyilvánvalóvá válik. Ezért kell újra felfedeznünk a napjaink számára is sok újat adó korai korszakok hermeneutikáját.” (2) A posztmodern nyitás az új-kort megelőző értelmezési kérdések felé a szöveg nyitottságának, az értelmezésbeli különbözőségek létjogosultságának (Umberto Eco), a hagyomány fontosságának, a megértésben működő hatástörténeti tudatnak (Hans-Georg Gadamer), a befogadói elvárás horizont értelmezői jelenlétének (Hans Robert Jauss) a felismerésével történhetett meg. Az Énekek éneke kultúrtörténetének, azaz hatástörténetének feltárása, a szöveggel való párbeszéd elkerüli az egyoldalúan aktualizáló értelemadás veszélyét, mely az ének allegorikus értelmezését megkérdőjelezi és azt „legalizálási eljárásnak” tartja. (3) Az Énekek éneke értelmzéstörténeti vizsgálatának aktualitását vitathatatlanul az irodalomtudományban és a bibliai hermeneutikában bekövetkezett változások is indokolják.

Az értelmezéstörténet paradigmaváltásai az egyes korszakok világ- és emberképi változásainak hű tükrözőit, az Énekek éneke értelmezése világképi („világértelmezési”) szemléletváltozások függvénye. „Minden kornak szüksége van arra, hogy a rendelkezésére álló tapasztalatokat, ismereteket, hagyományokat, szemléleteket, nézeteket rendszerbe állítva jellemezze a maga világát, s a maga által választott teljesség áttekintésével megállapításokat tegyen, amelyek a cselekedeteket, a múltat, a jelent és jövőt értelmezik”. (4) A világra vonatkozó ismereteket tehát minden kor embere felhasználja arra, hogy saját tevékenységére reflektáljon, a világban elfoglalt helyét kijelölje ezek által. Ez antropológiai-pszichikus alapvonás, hiszen az ember személyiségének, identitásának autonómia-törekvésével párhuzamosan a homonómia igényével is rendelkezik: fontos számára a nagy egészhez, az Istenhez, az univerzumhoz, az emberi közösséghez való „odatartozása”. (5) Míg a világnézet magába foglalja az emberi tapasztalatok értékelését, az ember személyes viszonyulását is a világhoz, addig a világkép azt a „gondolkodási struktúrát”, azt a „világ-elrendezést” mutatja meg, mely egy-egy korszak számára kevésbé tudatos módon – sokszor evidenciaszerűen – „adott”, és amely a világról szerzett tudás elrendezését kínálja. Az Énekek éneke – amint azt a kultúrtörténetben betöltött jelentős helye is mutatja – az európai művelődést nagyban meghatározó kereszténység világképét nagy sikerrel közvetítette – az újszövetségi dimenzióban értelmezett és beteljesedett Ószövetség – bibliai világképe által. Bár a szimbólumok útján történő megismerés az emberi megismerés legősibb formáival áll rokonságban, és a tudat szerkezetével is mutat összefüggéseket, (6) az Énekek éneke szimbolikus-allegorikus mélységei azt az egyedülálló tapasztalatot közvetítik, melyet az Isten és ember párbeszédében élt meg a zsidó-keresztény kultúrkör. Az önmagát a zsidó népnek nyilvánított Jahve, majd a kereszténység által felismert Megváltó isteni személye az égi-földi dualitásban látott világképbe a dialógus elemeit hozta. A transzcendens és immanens párbeszéde végső soron a „testté lett Igével” vált személyes közelségben lehetővé, benne ez a kettősség egybeforr, ugyanakkor a „sugalmazott Ige”, a Szentírás közvetíti e megszólitottságot, a dialógus ennek értelmezésén át folyamatossá vált. Az Énekek éneke szószentri és allegorikus értelmezéseinek kettőssége az immanens és transzcendens egységében látott világképre, annak hangsúlyváltásai pedig az ebben a „dialogikus” világképben történő világképi változásokra is rávilágít.

A világkép – és így a világban az ember helyét kijelölő emberkép – vizsgálata a pedagógia történeti megközelítései számára azért hordoz nélkülözhetetlen ismereteket, mivel kijelöli és pontosítja azokat a kereteket, melyben a neveléstörténet gyermekképi és intézménytörténeti vizsgálódásai elnyerik végső értelmüket, és az egyes korok műveltségi képeről is pontos képet adhat. „Ugyan az iskoláztatás – intézmény voltából következően – vállalja a válogatott tradíciók közösségi átörökítését, s így a szelekció elveit is rendre tartalmazza, hatóköre nemegyszer szűk és kétséges, s hosszú időn át nem biztosítja a hozzáférést a kortárs népesség jelentős részének. A hagyomány és egy-egy korszak népességének összjátékaként megjelenített világképekkel mintha más lenne a helyzet. Azok – bármilyen romlott és széttöredezett formában is, akár iskoláztatáson túli intézményrendszerrel és anélkül – a többség számára elérhetőek és normaként megjelenítettek. Széles perspektívát s ugyanakkor kontrollt is ígérnek azon értelmezések számára, amelyek a tudás átadásának folyamatait követik”. (7) A világképi vizsgálódás nemcsak a pedagógia történeti dimenziójában hasznos, hanem a pedagógiai jelen jobb megértése és a jövőkép konstruálása szempontjából is. A neveléstudomány helyzetét vizsgáló egyik legújabb tanulmány éppen a tudományok világképi változások által meghatározott múltjához fordul azért, hogy abból kitekintve kapjon támpontokat a neveléstudomány jövőjét illetően. (8) A tudomány előfeltételeit is nyújtó világ- és emberkép tisztázása, az abból adódó tudománykép körülírása nemcsak a tudomány helyének meghatározásához nyújthat szempontokat, hanem más tudományokkal való kapcsolódási lehetőségek és a tudomány jövőjének szempontjából is. Ezért úgy vélem, hogy a pécsi művelődéstörténeti világkép-

értelmezési törekvéseknek nemcsak a neveléstörténeti oktatásban és a tanárképzésben, de a pedagógia tudománytörténeti megközelítéseiben is új utakat kijelölő szerepe van. (9)

Dolgozatomban tehát az Énekek éneke értelmezéstörténetének, annak a gondolkodás történetében zajló paradigmaváltásokat tükröző oldalainak, világképi összetevőinek vizsgálatával a pedagógia története számára hasznosítható ismeretek összegyűjtését végzem el. Ezen célkitűzésemet alátámasztja az Énekek éneke kultúrtörténeti jelentősége mellett az a tény, hogy a Biblia, a bibliafordítások neveléstörténeti jelentősége vitathatatlan, és kutatásom azt a neveléstörténeti iránymutatást is figyelembe vette, mely a nem intézményes nevelés történeti kutatását és az interdiszciplináris kutatásokat tűzi ki célul. (10) Az általánosabb szövegértelmezési, világképi és történeti meghatározásokon túl megvizsgálom az Énekek éneke jelentőségét a magyar művelődéstörténetben: a Döbrentei-kódex, a Heltai-féle és a vizsolyi Biblia fordításaiban, valamint Bogáti Fazekas Miklós parafrázisában. A vizsgált fordítások alkalmat nyújtanak az Énekek éneke értelmezési módjainak nyomkövetésére, a reformáció időszakában bekövetkező paradigmaváltásokra és fennmaradó azonosságokra, a magyar fordítások felekezeti színezetére, az azok mögött álló világképi és történeti összefüggésekre való rákérdezésre.

Az Énekek éneke értelmezéstörténeti vázlata és a jegyes-szimbolika

Az Énekek éneke értelmezésének főbb irányait már a zsidó hermeneutika, majd a keresztény patrisztika kijelölte, így a mai kor embere nem tesz mást, mint ezen hermeneutikai elvek hangsúlyainak áthelyezésével keresi az értelmezési lehetőségeket. Az ének héber kánonba való emelését az allegória, azaz a szerelmi énekek a vőlegény Jahve és a menyasszony Izrael párbeszédéként való értelmezése tette lehetővé, bár a szöveg közvetlenül sehol sem utal az allegória jelenlétére. A héber kánonba – abban előkelő helyre – kerülésében nagy szerepet játszott Rabbi Akiva (†132). Az ő értelmezésében: „A szent iratok valamennyien szent könyvek, de az Énekek éneke mindeneknél szentebb és az egész világ sincs olyan fontos, mint az a nap, melyen ez a könyv adatott”. (11) Az Énekek énekét csak későn, a Kr. u. 1–2. század fordulóján vették fel a kánon iratai közé Jabnéban (gör. Jamnia), ahol az „Írások”-at, a héber kánon könyveinek harmadik csoportját zárták le, és így véglegesítették az Ószövetséget. Az allegorikus értelmezésre nemcsak a hellenisztikus áramlatok (neoplatonizmus, sztoicizmus) – és az amögött álló ókori ember spirituális nyitottsága, a mitikus világkép szimbólumokban gondolkodása – lehetnek hatással, hanem mindenekelőtt az Ószövetségben már jelenlévő – a szakirodalom által nem méltatott – prófétai jegyesszimbolika. Jahve és Izrael viszonyát ugyanis az atyai és pásztor hasonlaton kívül, gyakran jegyesi kapcsolatként mutatják be a próféták. Az Ózeás könyvében található isteni vallomás például így hangzik: „És eljegyezlek magamnak örökre, eljegyezlek magamnak igazsággal és törvénnyel, jósággal és szeretettel, eljegyezlek magamnak hűséggel”. (12) Jeremiás, Ezekiel és Izajás próféta könyve is épít a jegyesi képre, és a prófétai hagyomány folytatásaként a bölcsességi iratokban ez a szerelmi kapcsolat már spiritualizált módon van jelen. A prófétai jegyesszimbolika kontextusán kívül az Ószövetség világ- és emberképe: a férfi és nő szerelmének isteni rendelése, istenképmás voltuk is kínálja azt az értelmezési keretet, melyben a bölcsességi iratok részeként az Énekek éneke allegorikusan értelmezhető.

Az újszövetségi jegyesszimbolika és az Énekek éneke értelmezése az ószövetséggel tökéletes összhangban jött létre. Krisztusban elérkezett a vőlegény, a menyasszony allegorikus értelmének megfelelő „újszövetségi” tartalmat kapott: az egyházban felismerték Krisztus menyasszonyát. Krisztus a házasságról tanítva a mózesi – „engedékenyebb” – törvényen túlmutatva a Teremtő kezdeti tervére mutatott rá (Mt 19, 4–6): a férfi és nő kapcsolatát az isteni rendelés egyesíti, kizárólagos választásukat isteni pecséttel szentesíti. Ennek, az Énekek éneke mondanivalóját is idéző házasság-képnek mélyebb értelmé-

re Szent Pál mutatott rá: a keresztények számára a házasság „nagy titok, Krisztusra és az egyházra vonatkoztatva” (Ef 5, 32). Bár az evangéliumok is gyakran használják a jegyesszimbolika képeit (pl. Jézus ön maga és tanítványai viszonyát a vőlegény és a násznép képével értelmezi, Mk 2, 19), a páli levelek szimbolikája mellett a Jelenések könyvének is meghatározó szerepe van az Énekek éneke értelmezése szempontjából. A Jelenések könyvének menyasszonya – a megdicsőültek égi közössége – már készen áll a „Bárány” menyegzőjére (19, 7). A keresztény jegyesszimbolika tehát az ószövetségi múlt, a krisztusi jelen és az eszkatológiai jövő egységében szemlélt menyegzői misztérium: Isten és népe kapcsolatának szimbolikus megjelenítése.

Az Énekek éneke keresztény értelmezése a zsidó hermeneutika gyakorlatára épít, ám jelentős eltérések is kimutathatók: a zsidó értelmezés számára nem elérhető egy abszolút, egységes jelentés. A „Midrás Hazitá”-ban található Énekek éneke-értelmezés alapja is allegorikus, azonban a szerepek bizonyos helyeken felcserélődhetnek, más bibliai személyek megjelenítéseként is értelmezhetőek. (13) A allegória keresztény értelmezése egységes keretben, de árnyalati gazdagságban értelmezi az éneket. A kereszténységben belül a késő hellenisztikus korban két fő értelmezői centrum alakult ki: az alexandriai iskolát az allegorikus, az ún. antiochiai iskolát a szószerinti értelmezés jellemezte, bár gyakran csak hangsúlykülönbségekkel volt megfogható az eltérő álláspont. A keresztény allegorikus értelmezést Órigenész (184–254), az alexandriai iskola kiemelkedő egyénisége határozta meg mindmáig ható érvénnyel. Az órigenészi Énekek éneke-értelmezés hagyományt teremtett – egy kommentárt és két homiliát írt e témában – és a keresztény misztikára felmérhetetlen hatással volt. Órigenész drámának és nászéneknek tartja az éneket, a szószerinti alaprétégét természetesnek véli, ám annál fontosabbnak tartja az allegorikus, spirituális lényegét. A ének értelmezői kerete kettős: egyrészt ekleziológiai („A vőlegényt értelmezd Krisztusnak, a szeplő és ránc nélküli menyasszonyt pedig Egyháznak”), másrészt személyes, lelki-misztikus szerelemről is szól („a lélek-menyasszonyról és az Ige-vőlegényről”). Az allegória két szintje: a „kollektív” (ekleziológiai) és az „individuális” (lelki-misztikus) a következő századokban újabb árnyalatokkal gazdagodik. Már a 4. században, Szent Ambrusnál megjelenik, majd a középkori német misztikára tesz nagy hatást a mariologista magyarázat, melyben a menyasszony szerepkörét – az egyház anyjaként – Szűz Mária tölti be. (14) Mivel a lelki-misztikus értelmezés személyes felhívást tartalmaz, ezt morális magyarázatként is számontartják, és mivel a jegyesi kép a Bibliában a végidők kapcsán is felmerül, ez lehetőséget nyújt az eszkatologikus értelmezésre.

Az allegorikus szint létjogosultságát megkérdőjelező álláspont Mopszvesztiai Theodórosszal (350–428) vette kezdetét, ő a betű szerinti értelmet követve Salamon menyegzői énekének tartotta az Énekek énekét. Ezt a nézetet majd a reformáció korában, Sebastian Castellio (1515–1563), később Hugo Grotius (†1645) képviseli. Hasonlóan értelmezi az éneket Johann Gottfried Herder (1744–1803), majd nyomában Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) így rögzíti helyét a világirodalomban. A 18. századig az említett kivételektől eltekintve azonban általánosan elfogadott az ének allegorikus értelmezése.

A reformáció egyházainak sajátos a viszonya az allegorikus értelmezéshez, hiszen a Biblia központi szerepe (sola Scriptura) a hermeneutikai kérdéseket is előtérbe állította. „A Luther-kutatás kimutatta, hogy Luther hermeneutikája révén vált reformátorrá.” (15) Luther Márton (1483–1546) a wittenbergi egyetem professzoraként elsősorban ezegéta volt, aki maga is az allegorikus értelmezési technikák tanára, később az értelmezés személyes aspektusát tartja fontosabbnak, a hit (sola fide) az egyedüli biztosítékává válik az isteni üzenet megértésének. Luther elutasítja az allegorizálás „túlzásait”, bár ezegétikai gyakorlatával maga is él az allegória eszközével. Véleménye szerint ez nem lehet tetszőleges: egy képnek, egy szövegnek akkor lehet allegorikus tartalma, ha a Biblia más helyen azt közvetlenül is kifejti, képi közvetítés nélkül. Luther értelmezései kriszto-

centrikusak, az Ószövetség könyvei közül azokat tartotta fontosnak, melyek a krisztusi eseményt leginkább közvetítik, előlegezik. Az allegória helyett így a tipológia, az előkép és beteljesülés dimenzióinak értelmezése vált számára fontossá. Kálvin János (1509–1564) elsősorban nem az értelmezési módokat, hanem az egyház legitimációját, értelmezői hatalmát támadta. A Szentírás tekintélyét az egyház fölé helyezte. Kálvin már nem rangsorolta a szentírási könyveket, a két szövetség szorosabb egységét vallotta: az ígélet-beteljesedés dimenziójában a Bibliában Isten népének folyamatos történetét látta, így beszélhetett ószövetségi „egyházról” is. Ő is elvetette a többszörös jelentés elvét, az allegorizálást, de a szövegnek néhol szimbolikus tartalmat tulajdonított, és felhasználta a tipológiát. A reformáció egyik sajátos ága az unitarizmus (antitrinitarizmus) a zsidó és a keresztény tanok közti álláspontjával a hermeneutikai kérdésekre is új szempontot hozott. A Szentháromság elvetésével Krisztusban a Messiást, de nem Isten eljöttét vélték felismerni, így az ószövetségi könyvek értelmezése nem lehetett náluk krisztocentrikus.

Az allegorikus értelmezés: „dialogikus” világnép és identitás

„Minden hermeneutika, nyíltan, vagy burkoltan, önmagunk megértése” – állítja Paul Ricoeur. (16) A szimbólum és a megértés korrelatív fogalmak, hiszen: „interpretáció ott van, ahol több értelem van, a többértelműség pedig az interpretáció során válik nyilvánvalóvá”. (17) A lét csak akkor válik emberi önmagává, ha: „birtokba veszi azt az értelmet, mely először „kívül”, a műalkotásokban, az intézményekben, a műveltség emlékeiben lakozik, vagyis ott, ahol a szellem élete tárgyiasult”. (18) A szimbólum, a kép lényege, hogy értelmezést követel, a figyelmet időnként újra önmagára irányítva a régműltről éppúgy hordoz tudást, mint „a jövőnek elrejtett üzenetet.” (19) Az Énekek éneke által közvetített többértelműség az emberi szubjektum által aktualizálható, ám a történelem során megkérdőjelezett tapasztalat – világ- és emberképe pedig művelődéstörténeti mélyrétegek – hordozója.

A Biblia világnépét nem a mai természettudományos értelemben vett kozmológiai kutatás jellemzi, hanem – az általános ókori világszemléletnek megfelelően – a kozmosznak csak az emberiséggel, és mindenekelőtt Istennel való kapcsolatában van értelme. A mindent meghatározó isteni megalapozás, értelemdadás nélkül a világ egyetlen aspektusának sincs valóságértéke. A Biblia a kozmosz szerkezetének leírásában a környező kultúrák eredményeit hasznosítja: a sík földet valamiféle boltzat, égbolt fedi, mely sátocként, vagy fátyolként van kifeszítve (pl. Zsolt 104, 2; Iz 40, 22 stb.), esetleg oszlopok tartják fenn (Jób 26, 11). Az égboltozat az ég vizeit választja el a földi víztől, így mindegy az ósvíz kettévált részei között helyezkedik el a szárazföld. (20) A világ természete tehát nem felépítésében, hanem az Istennel való viszonyában hoz új szempontokat a zsidó-keresztény kultúrkör számára. A mítikus kozmosz isteneinek panteista és antropomorf elképzeléseivel szemben a Teremtő kívül áll a teremtésen, a semmiből való teremtés (creatio ex nihilo) következtében Isten és a világ, Isten és az ember között a kapcsolatokon túl szakadék tátong, mely Isten transzcendenciájában fogalmazódik majd meg. Ugyanakkor Isten immanenciája is nyilvánvaló, a kozmosz isteni megformáltsága, lelkének jelenlétén túl a központi helyre állított ember, a férfi és nő istenképmasszában is megnyilvánul. Az Ószövetség nem ismer „emberi nélküli Istent” (21), és Isten nélküli embert sem. Bár az ember központi helyen áll, semmiképpen sem a dolgok abszolút mértéke, hiszen az Istennel folytatott párbeszédében válik igazán önmagává, az emeli ki a teremtmények sorából. Az emberi istenképmassza legfőképpen azt jelöli, hogy „az ember Isten szavának meghallásával és az azt követő engedelmisséggel és válaszával »megfelel« Isten megszólító szavának.” (22) Az istenképmassza arra is utalhat, hogy az embernek az Isten által megteremtett dolgokkal kell foglalkoznia, de egyszersmind ezzel neki kell igazolnia azt, hogy Isten a teremtés ura. Az ember küldetése és hivatása a teremtés folytatása, Isten már a te-

remtés korai fázisában, az ember megteremtését követően átadja teremtői hatalmát (Ter 1, 28–30), az isteni teremtő szó után már az ember nevezi el a földi élőlényeket (Ter 2, 19). A panteisztikus istenektől felszabadított, és az így demitizált világ válhat az ember élettervévé, melyet ő maga alakíthat. (23) Az ember isteni megbízását így értelmezi Ludwig Köhler: „Ez a kultúrára irányuló megbízás. Minden emberre vonatkozik; minden időt átfog, nincs olyan emberi tevékenység, amely ne ennek lenne alárendelve (...) A gyermek mindenféle formában történő tanítása, minden iskola, minden írás, az összes könyv, minden technikai tudás, kutatás és tudomány és a módszereikkel történő tanítás, az eszközök, az intézmények, mind ennek a megbízásnak a teljességét jelentik. Az egész történelem, az ember minden igyekezete és törekvése ennek jegyében történik, ezen bibliai megbízásnak jegyében.” (24) A férfi és nő azáltal is Isten képmása, hogy egyik egymással, a köztük lévő megosztottság az Istennel való viszony zavarát is jelzi. „A férfi és nő egymás mellé rendelésének ugyan nem kizárólag, de jelentős mértékben a gyermeknemzés a célja”. (25) A gyermek Isten adománya, a szülői nevelésnek pedig fontos célja a „kultúrára irányuló megbízás”, mely mindenekelőtt a Biblia által közvetített világ- és emberkép átadása.

A transzcendens–immanens egységében megfogalmazódott világkép az Énekek éneke szószerinti és allegorikus értelmének párhuzamos érvényességében tetten érhető, tulajdonképpen ennek a „dialogikus” világképnek a hordozója. A monológikus gondolkodásban a másik embert csak az „Én”-ből kiindulva, annak analógiájára lehet megérteni, az „Én–Te” kapcsolatban elgondolt világértelmezésnek, mind „emberi”, mind pedig „transzcendentális” vonatkozásai vannak. A dialógikus gondolkodás számára az emberi istenképmáság az alapja annak, hogy az emberi Én Te-mondásában az Isten és ember közötti viszony analógiáját fogalmazza meg. „A személyes kapcsolatokban magára ébredő szellem világossága, értelmessége, nyilvánvalósága arra a szellemre utal, amelyet a találkozások közvetítenek ugyan, de amely éppen a találkozás lehetőségének abszolút feltétele és eredete. A dialogikus gondolkodás ilyenformán nem iktatja ki a transzcendentális gondolkodást: a dialogikus–perszonális, valamint transzcendentális–perszonális közvetítés kölcsönös elsődleges folyamatában eszmél magára a konkrét emberi személy: az embernek az emberhez fűződő kapcsolatában tárul föl Istenhez fűző, a megismerést, a szabadságot, a szeretetet lehetővé tevő transzcendenciája”. (26) Az Énekek éneke a Bibliának azon kitüntetett könyvei közé tartozik, melynek dialogikussága, a dialógus emberi partnerét újra és újra meg tudta szólítani. A jegyesszimbólika formájában megfogalmazott párbeszéd megdöbbenő tapasztalata, hogy Isten, a transzcendens teljesség is vágyódik az emberrel való kapcsolatra, az ének allegorikus értelmezése tulajdonképpen ennek a felismerése. Az allegória megkérdőjelezése csak ennek a vertikálisan rendezett, az „égi” és „földi” kapcsolatára épített világképeknek a lebontását követően vált lehetővé. Így lehetséges, hogy míg a bibliai „dialogikus” világkép a skolasztikában kiépülő organikus világkép fontos összetevőjévé, sőt a reneszánsz vitalista világkép – az istenképmáságra építő (pl. Nikolaus Cusanus), keresztény humanista – emberközpontúságának előmozdítójává is válhatott, addig a 18. századi, az „égi” és a „földi” dialogicitását megtagadó mechanisztikus világkép előretörésével az Énekek éneke allegorikus, a bibliai „dialogikus” világképre épülő értelmezése is megingott.

Az allegorikus vertikális sík mellett a reformáció mindenekelőtt a horizontális kapcsolódásra, a tipológikus értelem előkép–beteljesülés dimenzióira irányította a figyelmet. Az allegorikus „túlzások” vádjai egyszersmind a görög filozófiai hagyomány (neoplatonizmus, sztoicizmus) jelenlétének is szóltak, és a hermeneutikai önkénnyel szemben a bibliai is visszaigazolható jelentések megtartására intettek. Bár az órigenészi értelmezésekben vitathatatlanul jelen van a hellenisztikus filozófiai hagyomány, ám a philóni neoplatonikus dualista szerkezet csak a morális értelem kibontásánál érhető tetten. A biblikus szemléletű Órigenész számára az allegorikus magyarázatnak a katekumenek oktatása szempontjából van nagy jelentősége, az alexandriai iskola célja a megtérésre vezetés,

és éppen a gnosztikus magyarázatok túlzásaival veszi fel a harcot. A Biblia szövegét gondozó, és azt szinte szóról szóra ismerő Órigenész gyakran a „kulcsmódszer” alapján értelmez, azaz a Biblia – más helyen előforduló – fogalmaival magyarázza a Bibliát, és allegóriáinak szinte mindig tipologikus, biblikusan megalapozott kiindulópontja van. A páli Ádám–Krisztus („második Ádám”) tipológiára építő Énekek éneke-értelmezés akár „tipologikus allegóriának” (27) is tekinthető, hiszen valószínűleg a férfi–nő („Ádám–Éva”) viszony Krisztus–Egyház (Mária, „a második Éva”; az emberi lélek, mint az egyház személyes szintje) kapcsolatnak való megfeleltetése, a már felvázolt jegyes-szimbolika mellett, erre a tipologikus szerkezetre is épített. Az allegória, valamint a tipológia hangsúlykülönbségei azonban jól példázzák a katolikus és a reformáció szemléletének eltéréseit is. Míg a reformáció egyházai számára az Ige elsősorban szöveggént van jelen és az egyház feladata a történeti szöveg dekódolása, addig a katolikus hermeneutikában a szöveg nem elsődleges, legfeljebb egyenrangú az értelmezés folyamatában, az Ige elsősorban nem szöveggént, hanem szent (értelmezői) közösség formájában van jelen. A modernitás gondolkodását idéző protestáns hozzáállás a szövegközpontú, a posztmodern hermeneutikát idéző katolikus értelmezés pedig a befogadasközpontú elméletekkel mutat rokonságot. (28) Míg a (kizárólagosan) tipologikus szemlélet horizontális, hangsúlyozottan történeti (az ószövetségi nép történeti tudatához közeli), addig az allegorikus a vertikális, „égi–földi” kapcsolódásra, az ebben való „aktualizálhatóságára” figyel.

A két szemléletmód – úgy tűnik – az Énekek éneke órigenészi értelmezésében jól kiegészíti egymást, s így a keresztény identitás vertikális és horizontális elemeire is felhívja a figyelmet. Az identitás megalapozását a „kulturális emlékezet” (Jan Assmann) végéig el, ebben a normatívá, belsővé tett történelem jelenik meg. A kulturális emlékezésben továbbított világkép a hétköznapiok szürkeségébe és uniformizáltságába azt a további dimenziót közvetíti, melyben az keretként, viszonyítási pontként szolgál, és a jelen tényével szembeni távolságtartást, azok értelmezését teszi lehetővé. Az írásbeliség, a textuális emlékezet megjelenésével a kultúra számára az értelem újjáélesztését az értelmezés közvetíti. Az értelmezés a „kulturális koherencia és identitás központi motívuma” (29) Az ószövetségi kulturális emlékezést fenntartó szöveggé az identitásbeli egység és különbözőség dimenzióinak leírására a jegyesszimbolikát tartotta alkalmasnak. Jahve Izrael egész népét völegényként magához öleli, kiválasztja, ugyanakkor a bálványimádást, az idegenekkel kötött házasságot házasságtörésként értelmezi. Ez az élő próféta jegyesszimbolika az Énekek éneke keletkezése idején (Kr.e. 5–4. sz.) különösen időszerű lehetett: az egész zsidó nép ekkor vált kultuszközösséggé, és a vallási életet ekkoriban veszélyeztette az idegenekkel kötött házasság gyakorisága. (30) Ez a zsidóság számára identitást kölcsönző szimbolika a keresztény identitás megfogalmazására is alkalmasnak bizonyult, mindenekelőtt a „tipologikus allegória” keretében. A tipológia az előkép és beteljesülés dimenzióival, a zsidó vallási gyökerek elismerésével, annak újszövetségi magasabb fokon való beteljesülésével azt a folytonosságot és elkülönülést is meg tudta fogalmazni, mely az ó- és új szövegekben fennáll. Az allegória továbbélése a teocentrikus, égi-földi kapcsolódás fennmaradását és annak személyesebbé válását (Krisztus), valamint a meghívottak körének kiterjesztését, egyetemességét (egyház) is megfogalmazta.

Az Énekek éneke órigenészi tipologikus allegóriája az ószövetségi gyökerekhez való viszonyulás mellett a transzcendens és immanens egység világ- és emberképének közvetítője évszázadokon keresztül. A szöveggel folytatott pábeszéd a világkép dialógusára irányította a figyelmet. Az értelmezés tehát a nevelés, az utódok számára történő kultúrák közvetítés nélkülözhetetlenül fontos eszközévé, az értelmezés tartalma, a világkép-közvetítés, pedig a nevelés legfőbb céljává vált. A Biblia értelmezésével a kezdeti isteni „kulturára irányuló megbízást”, valamint a Szent Pál-i megállapítást („Minden Istentől sugalmazott írás hasznos a tanításra (...) az igaz életre való nevelésre” 2 Tim 3, 16) követve az egyes

generációk azt a keresztény „dialogikus” világgépet közvetítették, melynek az egyik leg-
szébb megfogalmazása éppen az Énekek énekében található meg. Az allegorikus, a „lelki
szint” magyarázata és elérése nemcsak az alexandriai iskola nevelésében áll központi he-
lyen, hanem azt követően – mindmáig – a prédikációval, a szentírásmagyarázattal történő
nevelés legfontosabb eszköze. Ezt a nevelési elvet követik az egyes bibliafordítások is,
amikor magyarázó fejezetekkel vezetnek el a bibliai szöveg megértésére. Érdekes módon,
bár a reformáció egyházai a Biblia „közvetlen”, „személyes” elérését tűzték ki célul, a
heterodox értelmezést elkerülendő: felvezető, summázó szövegek, oldaljegyzetek megírá-
sával biztosították a megfelelő értelmezést. A protestánsok által bírált klerikusi közvetítés
tehát nem tűnt el, csak átalakult: írásban rögzített formákra. (31)

Az Énekek éneke a magyar művelődés történetében

A magyar művelődéstörténetben az Énekek éneke fordítására számos művészi színvo-
nalú kísérlet született. A magyar kódexirodalomban nagy számmal előfordulnak szór-
ványfordítások, melyek az Énekek éneke magyarázatának mariologista aspektusára épí-
tenek. Mária tisztaságaként értelmezhető sor a leggyakoribb idézet ezekben a kódexek-
ben: „Mindenőtől szép vagy én Jegyösöm és szeplő nincsen tebenned” (Tihanyi-kódex).
(32) Ezek a fordítások valószínűleg a női szerzetesek számára jelenthettek mélyebb azo-
nosulási lehetőséget hivatásukkal, Máriával.

Az Énekek éneke első teljes fordítását tartalmazó Döbrentei-kódex 1508-ban, Halábori
Dobos Bertalan kézírásával készült. Nyelvi szempontból kódexirodalmunk egyik leg-
szébb műve ez a fordítás, a félezer éves szöveg archaikus, kitűnő magyarsággal, tömö-
ren, de változatosan adja vissza a Biblia egyik legszebb részét. Bár a szakirodalom eltérő
állásponton van a kódex rendeltetését illetően, annyi bizonyosnak látszik, hogy szer-
zetesi használatra készült, és amint azt kutatásaim bizonyítani vélik, női szerzetesek, va-
lószerűleg klarisszák használhatták. (33) Az ének magyarázása egyértelműen a Vulgátá-
val tart fenn szoros kapcsolatot, a most vizsgált fordítások közül a leghívebben követi
Szent Jeromos latin fordítását. A latin egyházatyák legműveltebbje, a középkor legnép-
szerűbb szerzője egyébként az Énekek éneke jegyesszimbolikájának aktív felhasználója,
és magában a Döbrentei-kódexben is található egy szentbeszéd őtöle. A Döbrentei kódex
az Énekek éneke címének fordításakor nem a szokványos tükörfordítást követi, bár a la-
tin cím már csak a jobb beazonosíthatóság érdekében is követi a magyart: „Salamon
Íneklése, Isten Anyaszentegyházzal egyembe, Cantica Cantiorum”. Talán a felsőfok
visszaadása is gondot jelentett, így azonban a salamoni könyvekhez való tartozása egy-
értelművé vált. Ám ami a legfontosabb, a címben azt az értelmezői keretet jelöli meg,
mely nem más, mint az órigenészi ekleziológiai magyarázat. A jegyesszimbolika ezen as-
pektusa a kódexben szintén megtalálható 45. zsoltár (100. old.) hasonló értelmezése (a
királyi völegény Krisztus, a királyi menyasszony Egyház) folytán is ismert lehetett mind
a kódex-másoló, mind a szerzetesek előtt. A scriptor nemcsak másolt, hanem – szeren-
csére – értelmezett is, több mint ötven javítás, módosítás található a kódexben. Az Éne-
kek éneke értelmezése szempontjából ez nagy segítségünkre van. A 7. fejezet fordítása-
kor, a „Térj meg, térj meg Sunamitis” résznél, a másoló a menyasszony neve („Szula-
mit”) fölé, ezt az értelmező sort írta: „Istentől elidegenölt lélek”. A másoló előtt – és nyil-
ván a szerzetesek előtt is – tehát ismert az allegorikus értelmezés másik rétege: a lelki-
misztikus magyarázat. Sőt, ennek az értelmezésnek talán nagyobb szerepet tulajdonítha-
tunk, hiszen a „menyasszony” konkrét értelmezésénél fordul elő. Az ekleziológiai „kol-
lektív” szint mellett, ez az „individuális”, a hivatásbeli azonosulást segítő szint jelenléte
meghatározó. Ezt a lelki megszólíttóságot tükrözik a kódex azon további részei is, melyek
a női szerzetesek használatát valószínűsíthetik. A kódexben található Szűz Máriáról
szóló beszéd (422.) pedig Mária attribútumaiként az Énekek énekét idéző sorokat hasz-

nál: „Te vagy Liban hegye beli Cedros fa, te vagy Sion hegyén való cipressos fa”, melyek az énekben a menyasszonyi hasonlatok részét képezik. Így nem kizárt – bár a jelek ezt nem egyértelműsítik –, hogy a mariologista értelmezés is ismert a körökben.

Heltai Gáspár kolozsvári lelkipásztort, író és nyomdász-vállalkozót foglalkoztatta a teljes magyar nyelvű Biblia közreadása, és ez a szándék – néhány könyvtől eltekintve – majdnem sikerrel járt. A reformáció felekezeti skáláit – lutheránus, evangélikus, unitárius – megjárt Heltai a Biblia fordításának idején éppen evangélikus. A fordításhoz a lutheri német fordítás mellett más protestáns forrásokat is segítségül hívott, a héber textust valószínűleg csak ellenőrzés végett használta. Az ószövetségi könyveket munkatársa, „Gyulai Estván” kolozsvári magyar lelkész görögből fordította, bár Heltai valószínűleg néhol kijavította. Gyulai jelentős bibliafordítói egyéniség, erőteljes, kifejező nyelve közerthető. A fordításban és szövegértelmezésben két kolozsvári iskolamester, Ozorai István és Vizaknai Gergely is részt vett, utóbbi a lapszéli jegyzeteket fogalmazta. Az Énekek énekét 1552-ben jelentették meg a „Bölcs Salamon királynak könyvei” társaságában önálló, kisformátumú könyvként, „Salamon legfelyebb való éneke” címen. Talán nem véletlen, hogy az eredetileg német anyanyelvű, és éppen evangélikus Heltai Luther „Fenséges ének” fordításához hasonló címmel látja el fordítását. (34) Az „Előljáró beszéd”-ben Heltaiék a könyvet gyakorlatiasan, didaktikus hangnemben magyarázzák, a salomoni könyveket „kézben hordozó könyv gyanánt” mindennapi használatra szánják. Az ének értelmezési keretét így adják meg: „az Úristen az énekbe völegénnek mondatik. A hív lélek kedig menyasszonynak.”. Bár „az Úristen evilági házasoknak szeretetiti veti mi előnkbe”, de „lelki ez a szeretet, lelki az ölelés, lelki az apolás is”. Tehát az órigenészi lelki–misztikus értelmezés jelenléte hangsúlyos és egyértelmű e sorokból, bár emellett az ekleziológiai ismerete is feltételezhető, hiszen ez elfogadott a reformáció egyházaiban is. Az ének fordítása a Vulgatától elindulva, több forrást felhasználva a lutheri célkitűzést próbálja megvalósítani: a szöveghű textus közvetítését.

A vizsolyi Biblia a teljes magyar Biblia igényét végül megvalósította, ez a helvét felekezeti irány sikerének tudható be. Akár Péter Katalin véleményének (a református egyházi vezetők féltek a „magánmagyarázatoktól”), akár Czeglédy Sándor érvelésének (anyaghiánya) adunk igazat, az kétségtelennek tűnik, hogy a magyar Bibliáért tett erőfeszítések ellenére a 16–17. században a magyar Biblia nem került az egyszerű nép, sőt sokszor a lelkészek kezébe sem. (35) Károli bibliafordítási előgyakorlatának tekinthető a bibliai idézetekkel teletűzdelt „Két könyv” c. munkája, melyben a magyar reformáció történelemszemléletét is érvényesíti. Ószövetségi idézetekkel a zsidó nép hányatott sorsának bemutatásával inti Magyarországot, az ország isteni büntetésének okát a „bálványimadásban”, a „római hit”-ben jelöli meg. Történelemszemlélete (36) melanchtoni eredetű, bár ezt Kálvin teljesen elvetette, kiliasztikus szemlélete azonban bibliafordítására is jellemző. A Vizsolyi Biblia előszavának érdekessége, hogy éppen Szent Jeromostól idézi az eredeti nyelvhez fordulás protestánsok által hangoztatott elvét. Károli zsidó forrásfelhasználása vitatott, valószínűleg inkább csak a zsidó származású Immanuel Tremellius latin fordítását, sőt értelmező szövegeit használta csak fel. Az Énekek éneke summája az ének elején így értelmezi a szöveget: „Ez könyvben az Sálomon király, az Fáraó király leányával való házasságának példája alatt megírja az Anyaszentegyháznak az Jézus Krisztussal való szent egyesülését, mellyet szerzett, tart és nevel az ő örökké való szerelme az Anyaszentegyházhoz, mind addig míg nem az Krisztus az ő másik eljövételével azt az házasságot tekeletessé teszi, egész Anyaszentegyháznak tehát egybe szerkesztvén, hogy az Isten legyen mindenkben minden”. Világos tehát, hogy Károli allegorikusan értelmezi az éneket, mégpedig a Krisztusra vonatkoztatott ekleziológiai magyarázat a mérvadó számára, mindez eszkatologikus keretbe helyezve. Más forrásból is ismert számára a jegyes-szimbolika, hiszen az oldaljegyzetekben felsorol jónéhány bibliai helyet, ahol ez előfordul (Ezsiás, Ozeás és Ezekiel könyve stb.). A fejezetek élén külön summákban foglalta össze Károli a

mondanivalót, az első rész summája így szól: „Az Anyaszentegyház, mely Krisztusnak jegyese (Efe 5), az ő vőlegények, az Krisztusnak szerelmével indítván kívánja annak csokolgatását, az ő nevéen és jóillatját magasztalván. Vallja az ő méltatlanságát, de más felől nem tagadja szépségét is, és hívja hozzája az vőlegényt, kit az vőlegény tanítván, megékesít szép ígéretekkel. (...) Az egész könyvecske azért az vőlegénynek (ki az Krisztus) és az menyasszonynak (ki az Anyaszentegyház) beszélgetésből áll.” A summa érdekessége, hogy újra egy újszövetségi szakasszal értelmezi az éneket, melyet az oldaljegyzetben egy másik is követ: „Corint 15”. Károli tehát, amint krisztológikus értelmezése és újszövetségi idézetei mutatják, az újszövetségi jegyesszimbolika felől értelmezi az éneket, annak a reformátusok által kiemelt eszkatologikus oldalával. Erre szépszámmal akad példa a következő summákban is. A második fejezetben például a menyasszony a vőlegény „jelen voltát kívánja mind az utolsó eljövételig”. Károli következetesen az ekleziológiai és eszkatologikus értelmezést követi, de annak személyes mélysége a lelki szint jelenlétét mutatja, hiszen csak az egyház lelki szépségéről és a mennyei lelki egyesülésről beszélhet. Meglepi fordulatot hoz az utolsó fejezet summája: „Az Anyaszentegyház tanácskozik Krisztussal a pogány népeknek hivatalokról, Krisztus ajánlja magát az Anyaszentegyháznak kiterjesztésére, mellyen való nagy örömet jelent az ő törvényben való Anyaszentegyház”. A krisztológiai értelmezésben váratlanul jelenik meg az ószövetségi választott nép az „Anyaszentegyház” menyasszonyi köntösében. Annál is inkább, mert az utolsó előtti vers értelmezésekor a kert, már a „keresztényi gyülekezet” jelentését hordozta, persze főleg azért, mert itt a verset krisztusi ígéhirdető felhívásként magyarázza. Ebben talán Horváth János észrevételének helyességét láthatjuk: a fordításon a sietség nyomai látszanak. (37) Akárhogyan is áll a dolog, ez a következetlenség összhangban van a kálvini hermeneutikával, hiszen a két szövetség határai nála elmosódnak, az „ígéret” népe éppúgy Isten választottja, mint a „beteljesedés” dimenziójában élő predesztinált gyülekezet. Sőt, Károli Énekek énekében az előbbi egyenesen örül az Anyaszentegyház kiterjesztésének. Az ének záró verseinek oldaljegyzetei folytatják a „Két könyv”-et is idéző eszkatologikus értelmezést: miután Krisztus „egyé lész” a pogányokkal, ez a menyegző közeledtét jelzi. A záró fejezet első versének jegyzete a református egyházért aggódó Károli sóhajaként is értelmezhetjük: „Az az, vajha immár együtt egy házban lehetnék veled, nem szenvednék ennyi sok gyalázatot”.

Bogáti Fazekas Miklós, a híres lelkész és énekszerző unitárius vallása kétségtelen, ám sok szempontból közel került a szombatos irányzathoz is. Világi tárgyú történelmi mellett talán fontosabbak a vallásos tárgyú verses művei, melyek bibliai könyvek parafrázisai. Legköltőibb műve az Énekek éneke parafrázisa, ez azonban mindenképpen forrásának is köszönhető. Bogáti – egyedülálló módon – címadásában összekapcsolja az Énekek énekét a 45. zsoltárral („Énekek éneke, a XLV-ik zsoltárral egy tárgyú nóta”) és megadja a nótáját is: „Abigail asszony történetét sat.” utalással. Értelmezése sajátos: egyrészt a zsidó hagyományt, másrészt Órigenész iskolát teremtett gyakorlatát követi: a jegyesi viszonyt Istenre és Izraelre értelmezve drámaszerűen fordítja az Énekek énekét. A parafrázist hét verszaknyi magyarázó bevezetés előzi meg. Itt az Isten és emberszeretben jelöli meg a tökéletesség forrását, így az Énekek éneke értelmezéséhez mintegy kiindulópontul mindkét értelmezési lehetőséget egymás mellé állítja. A házasságban megvalósuló egységre, Salamon kizárólagos szerelmére utal, mellyel „sok úr lánya” közül „Sulamythát feljebb kedvelé”. A félreértést elkerülendő, figyelmeztet: „pogányt ocsmányt találunk nem illik”, hanem a fentebbi sorok értelmében „tökéletes” szeretetről – „hasonló szentek között” – van szó. Bogáti „Sulamythát”, a menyasszonyt az egyiptomi király lányával azonosítja, ennek eredete – amint arra rámutattam (38) – minden kétséget kizáróan a 45. zsoltár. Bogáti nem elégedett meg a bevezető által biztosított értelmezés-irányítással, hanem a parafrázisa után is bőségesen kifejti véleményét. Egy-

részt egy személyesebb jellegű utószót ír, majd a magyarázat keretét is megadja. A magyarázó rész már pontosan meghatározza a jelentést:

*E beszéddel Izraelnek jegyese,
Isten a szent népek gondviselője,
házások szerelmében jelentette,
ez énekben híveit mint szerette.*

Bogáti tehát unitárius vallásának következményeként – mivel Jézust nem ismeri el isteni személynek – a hagyományos zsidó értelmezéshez tér vissza. Mégis egy árnyalattal kiszélesíti azt, amikor „szent népek”-ről szól és nem egy kiválasztott népről. Nagy finomsággal mutat rá, hogy a jegyesi kapcsolatban az Isten képmására teremtettség tárul fel. Bár az ószövetségi jegyes-szimbolika párhuzamainak felmutatásával kétségtelenül történeti értelmezési keretbe helyezi az Énekek énekét, de személyes interpretációjával már-már a középkori misztikusok lelki értelmezésének közelébe jut. Bogáti unitárius álláspontjának sajátos megjelenése, amikor azt írja: Isten „minden országból új népet hivata, de akkor is a zsidót főnebb hagyá”. Az utolsó versszak azonban arra is rámutat, hogy a zsidóság „vezér nélkül”, azaz Jézus nélkül sötétben bolyong. Az unitárius nézőpont bár visszatér az ószövetségi rend közelébe, mégis az újszövetségi egyetemesség–igényt vallja, mely szerint a zsidó nemzetet kívüliek is meghívást kaptak. Órigenészi módon drámaszerűen fordítja az éneket, de az órigenészi égi–földi szerelem párhuzama is jelen van nála. Bogátit nem hagyta hidegen az Isten és ember jegyesi viszonyának képvilága: az Énekek éneke személyes értelmezése mellett erre mutat az is, hogy lányának Ózeás próféta jegyesszimbolikája nyomán adott nevet, a jegyesi kapcsolat allegóriája személyesen megérintette és megszólította őt.

A magyar művelődéstörténet Énekek éneke-fordításai és parafrázisa magukon hordják szerzőjük felekezeti, így világgépi színezetét, amint ezt az előszavakban, summákban, lapszéli jegyzetekben is kifejtik. Az első magyarul megszólaló Énekek éneke az órigenészi ekleziológiai magyarázat keretében fordítja a művet. Lelki szintje valószínűleg fontosabb szereppel bír, a szerzetesi hivatás megélésének kifejezője, így a mariológikus magyarázat ismerete is feltételezhető. A 16. század közepén a reformáció első lépéseként, lutheri indításra, kísérlet születik a teljes magyar Biblia elkészítésére. A gyakorlatias szempontokat érvényesítő fordítás előszava. Az előszó a lelki-misztikus értelmezés elsődleges jelenlétét mutatja. A teljes magyar Biblia a helvét irány előretörésével megvalósult, a vizsolyi Énekek énekében – a kálvini hermeneutikának megfelelően – az ószövetségi nép és az újszövetségi gyülekezet ekleziológiai egységben folytat párbeszédet Krisztussal. A közeli menyegzővárás következtében a kollektív értelmezői szintet átforrósítja a személyesség. Az unitárius Énekek éneke már nótára énekelhető átköltésként van jelen. Az unitárius hitek következtében a zsidó magyarázathoz tér vissza, de a messiási jegyesszimbolika mégis lehetőséget nyújt a völegény-Krisztus jelenlétére. A „profán” és a „szent” mondanivaló párhuzama természetes a szerző számára, életrajzi adatok is alátámasztják a szerző személyes viszonyát a jegyesszimbolikához.

A kollektív megszólítotttság (ekleziológiai magyarázat) mögött az Énekek éneke fordításoknál és parafrázisnál mindig érezhető a személyes jelleg, az individuális szint (lelki-misztikus értelmezés) jelenléte. Erre mutat rá az Énekek éneke szórványfordításainak mariológista értelmezése éppúgy, mint a Döbrentei-kódex értelmező kiegészítése, a Heltai-féle Biblia lelki értelmezése, vagy Bogáti Fazekas Miklós jegyes-szimbolika inspirálta névadása. A női szerzetesek Szűz Máriával és végső soron Istennel való szorosabb, személyesebb viszonyulásukat tudták így mélyebben megragadni, míg például Károli számára a végidők személyes találkozásának élményét adta. Az Énekek éneke bensőséges megszólításával századokat átívelő módon közvetítette a Biblia „dialogikus” világgépet. A különböző felekezetek bibliafordításai a hermeneutikai-világgépi árnyala-

tok ellenére egységesen, értelmezésbeli „ökumenizmussal” vallják: a dialógust hordozó teocentrikus világkép nyújthatja az emberi identitás számára a biztos fogódzót, az istenképmassza adja az ember kivételezettségét és méltóságát. Az értelmezésekben is tetten érhető az a küldetésstudat, kiválasztottság és személyes megszólítotttság, mely mind a szerzetesi hivatás, mind a reformáció melletti kiállás „radikalizmusát” táplálhatta. Az Énekek éneke értelmezései a „dialogikus” világkép sikeres közvetítése mellett az egyes felekezetek „tudását”, világképét is célhoz juttatták, melyek mindenekelőtt az ószövetségi kapcsolat viszonylatában mutattak különbségeket. A reformáció a dialógus „vertikális” párbeszéde mellett fontosnak tartja a „horizontális”, az ószövetségi–előképi viszony hangsúlyozását, az Isten és ember kapcsolat történeti meghatározottságának kiemelését. Bár maga a szakirodalom is csak nehezen tud az allegorikus és tipologikus értelem között határt vonni, véleményem szerint ez az ellentmondás az Énekek éneke kapcsán részben feloldható. A reformáció „sola fide”, „sola Scriptura” elve a reneszánszsal fellépő bensőségesebb, személyesebb „dialógus” igényét ugyan felvállalta, ám a predesztináció tanával, az emberi autonómia csorbitásával ugyanakkor visszalépést is jelentett.

A Biblia neveléstörténeti súlyát mindenekelőtt annak értelmezései adják, hiszen a szövegértelmezés a nevelés fontos eszköze, az értelmezéssel történő a világkép-közvetítés, pedig a nevelés legfontosabb célja volt. A nevelés deklarált célkitűzése körülbelül a 19. századig a társadalom értékrendszerének, és így világképének közvetítése. A 20. század ennek továbbélő mozzanatait fedezte fel az oktatás rejtett funkciójaként, és talán részben a „kulturális töke” (Pierre Bourdieu) rejtélye mögött is a világkép-közvetítés áll. Az allegória az a dialógusforma, mely a pedagógia számára rámutat a intézményi kereteken kívüli intenzív kultúráközvetítési folyamatokra és arra, hogy a kulturális koherencia és önazonosság fenntartásában központi szerepe van a szimbólumoknak.

Jegyzet

(1) Az allegorikus olvasat bemutatásának elhagyhatatlan példája az Énekek éneke, hiszen spirituális szintjére vonatkozóan nem tartalmaz egyértelmű utalást, ugyanakkor kanonizációját csak ez tette lehetővé (pl. Wilhelm Dilthey, Peter Szondi, és Bókay Antal is említi hermeneutika-történetében).

(2) Fabiny (1998): 98.

(3) Vö. utószó, Komoróczy (1970):

(4) Gécz J.: Bevezetés, In: Gécz – Stirling Szerk. (2002): 1.

(5) Bagdy E.: Fejlődéslélektan egy életfolyamon át. *Pszichoterápia*, IX. évfolyam 2000./8.

(6) Jung, C. (1997): *Psychology and Religion*. New Haven.

(7) Gécz (2002): 78.

(8) Báthory Z. – Perjés I.: A neveléstudomány a tudományok családjában. In: Báthory Z. – Falus I. Szerk. (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.

(9) A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében a pedagógia történeti dimenzióinak alapozása a neveléstörténeti megközelítés mellett 2000 januárjától egy tágabb művelődéstörténeti közegben történik, mely kiemelten az egyes kultúrtörténeti korszakok világképi elemzését végzi el. A pécsi törekvésekről ld. Gécz János: *Művelődés és/vagy neveléstörténet*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 2. sz. 70–80.

(10) Kéri K. (1997): *Mi a neveléstörténet?* JPTE TKI. Pécs.

(11) Idézi Funk (1940): 8.

(12) A Szentírásidézetek forrása: Szentírás a Neovulgáta alapján (1997): Szent Jeromos Bibliatársulat. Budapest.

(13) Bókay (1997): 44.

(14) A mariologista értelmezésből kifolyólag vált az Énekek éneke helyszíne a keresztény kert szempontjából iránymutatóvá. A zárt kert (hortus conclusus) a visszavonulás, elrejtettség, érintetlenség helye, a kert jellemzőinek kialakulásához az Énekek éneke metaforái („lepecsételt forrás”, „elzárt kert”) nagyban hozzájárultak.

(15) Fabiny (1998): 218.

(16) Ricoeur, P.: Létezés és hermeneutika. In: Fabiny Szerk. (1998): *Ikonológia és műértelmezés* 3. 161.

(17) Uo. 158.

(18) Uo. 166.

(19) Fabiny T.: Előkép és beteljesülés. In: Fabiny Szerk. (1998): *Ikonológia és Műértelmezés*. 4. 10.

- (20) A teremtés során kettéválasztott víz az égbolt zsilipeinek megnyitásával újra egyesülnek, a vízőzön történetének többlételeműsége tehát, hogy az a kaotikus kezdetek szimbolikus visszatérése. vö. Haag (1989) 279.
- (21) vö. Wolff (2001): 16.
- (22) Uo. 198.
- (23) „Ez számunkra, de már az ókori szemléletmód számára is paradoxonnak tűnik: minél következetesebben tekint az ember a világot teremtésműnynek, annál következetesebben lehet szó annak világ-voltáról.” W. H. Schmidt-et idézi Wolff (2001): 201.
- (24) Uo. 203.
- (25) Uo. 218.
- (26) Nyíri (1973): 520.
- (27) A fogalom, és e bekezdés értelmezéséhez: Lubac, Henri de: „Tipológia” és „allegorizmus”, és Daniélou, Jean: A szimbolizmus problémája. In: Fabiny Szerk. (1998): 91–122. valamint Vanyó Szerk. (1997): 25–30.
- (28) Bókay (1997): 54.
- (29) Assmann (1999): 95.
- (30) Vö. Rózsa Huba (1993): *Ószövetségi bevezető*. PPKE HK, Budapest. 40–41.
- (31) Ilyen szempontból is újragondolható a protestáns felekezetek bibliaközvetítői gyakorlata. További szempontok: A Biblia nemzeti nyelvű fordítása már a humanizmus hatására nagy lendületet vett, Luther német fordítása csak a tizennyolcadik a sorban. Lásd: Barcza Szerk. (1990) 12. A lutheri és kálvini bibliaközpontú magatartás gyorsan visszakozott, a Biblia a nép kezébe igazán a 17. századtól, a pietizmus hatására került. Vö.: Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger Szerk. (2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest.
- (32) Komoróczy (1970):
- (33) Rohály J. (2001): *Az Énekek éneke fordításai a régi magyar irodalomban*. Kézirat (ItK). Pécs.
- (34) Komoróczy (1970): 94.
- (35) Czeglédy Sándor: A Vizsolyi Biblia a XVII. századi magyar református igehirdetésben. In: Barcza Szerk. (1990): 137–153. Péter Katalin: A bibliaolvasás mindenkinek szóló programja Magyarországon a XVI. században. *Theológiai Szemle*, 1985. 6. cikkére hivatkozik
- (36) Alapos elemzése: Kathon G. (1943): *Károlyi Gáspár történelmi vilásképe*. Debrecen.
- (37) Horváth (1957): 316–317.
- (38) Rohály J. (2001): *Az Énekek éneke fordításai a régi magyar irodalomban*. Kézirat (ItK). Pécs.

Irodalom

- Assmann, Jan (1992): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó, Budapest
- Barcza József Szerk. (1990): *Emlékkönyv a Vizsolyi Biblia megjelenésének 400. Évfordulójára*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Iroda Sajtóosztály, Budapest.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Borsa Gedeon–Hervay Ferenc Szerk. (1971): *Régi magyarországi nyomtatványok (1473–1600)*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Buber, Martin (1994): *Én és Te*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Dán Róbert (1973): *Humanizmus, reformáció, antitrinitarizmus és a héber nyelv Magyarországon*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dán Róbert (1977): Források és adatok Bogáti Fazekas Messiás-képzetéhez. *ItK*, 3. 355.
- Döbrentei-kódex, 1508, Halábori Bertalan keze írásával, a nyelvemlék hasonmása és betűhű átirata bevezetéssel és jegyzetekkel* (1995): Argumentum–Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. (Régi magyar kódexek 19.)
- Engammare, Max (1993): *Le Cantique des cantiques á la Renaissance*. Librairie Droz S. A. Genove.
- Fabiny Tibor (1998): *A keresztény hermeneutika kérdései és története*. Hermeneutikai kutatóközpont, Budapest.
- Fabiny Tibor Szerk. (1998): *Ikonológia és műértelmezés 3. A hermeneutika elmélete*. JATEPress, Szeged.
- Fabiny Tibor Szerk. (1998): *Ikonológia és műértelmezés 4. A tipológiai szimbolizmus*. JATEPress, Szeged.
- Garamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Géczi János (2002): Művelődés és/vagy neveléstörténet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 70–80.
- Géczi János – Stirling János Szerk. (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás és művelődés történetébe*. Kézirat, Pécs és <http://tki.pte.hu/Egymut.html>.
- Grant, Robert M. (1984): *A Short History of the Interpretation of the Bible*. SCM Press, London.
- Haag, Herbert (1989): *Bibliai Lexikon*. Apostoli Szentszék Kiadó, Budapest.
- Horváth János (1957): *A reformáció jegyében*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Jauss, Hans Robert (1997): *Recepcióelmélet-esztétikai tapasztalat-irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kenessey Béla Szerk. (1890): *Károli-emlékkönyv*. Budapest.
- Komoróczy Géza (1970): *Énekek éneke*. (Károli Gáspár, a Döbrentei-kódex, Heltai Gáspár, Bogáti Fazekas Miklós fordításában.) Magyar Helikon, Budapest.

- Léon–Dufour, Xavier Főszerk. (1972): *Biblikus teológiai szótár*. Szent István Társulat, Budapest.
- Nemeskürty István (1991): *A bibliai örökség*. Szabad tér, Budapest.
- Nemeskürty István Szerk. (1990): *Magyar Biblia-fordítások*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Nyíri Tamás (1998): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Órigenész (1993): *Kommentár az Énekek énekéhez*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Pápai Biblikus Bizottság (1998): *Szentírásmagyarázat az egyházban*. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- Poláková, Jolana (2001): *Buh v dialogu*. Vysehrad, Praha.
- Ricoeur, Paul (1995): *Bibliai hermeneutika*. Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest.
- Rohály János (2001): „*Keresem, akit szeret a lelkem*” (Én 3,2) *Az Énekek éneke allegorikus értelmezésének kultúrtörténeti háttere*. Kézirat, Pécs.
- Rohály János (2001): *Az Énekek éneke allegorikus értelmezése és régi magyar fordításai*. Diplomadolgozat, Pécs.
- Rohály János (2001): *Az Énekek éneke fordításai a régi magyar irodalomban*. Kézirat, Pécs.
- Szent Biblia* (1981): (a vizsolyi Biblia hasonmás kiadása) Magyar Helikon, Budapest.
- Szentírás* (1997): Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- Szt. Jeromos (1991): „*Nehéz az emberi szívnek nem szeretni*”. Helikon Kiadó, Budapest. (Adamik Tamás utószava)
- Ványó László Szerk. (1997): *Órigenész: Az imádságról és a vértanúságról*. Szent István Társulat, Budapest. (Előszó az órigenészi értelmezésről)
- Vasady Béla Szerk. (1940): *Károlyi Emlékkönyv*. Bethlen G. Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.
- Wolff, Hans Walter (2001): *Az Ószövetség antropológiája*. Harmat–PRTA, Budapest.

Abstract

The typologic allegory of the Song of songs carried through the centuries the world concept seen in the unity of transcendence and immanence as well as the christian identity. When we examine the pedagogy from a historical point of view, it is important to formulate a question concerning the history of interpretation. Interpretation has always been an important tool for education and the transmission of world concepts has been one of the most important aims of education.

Allegory was the form of dialog that drew attention for pedagogy to the intensive processes of culture transmission outside of the institutional framework. It also pointed out that symbols have central role in cultural coherence and the maintaining of self-identity.

Reisz Terézia

tudományos munkatárs

PTE, TKI

A cigány tanulókat segítő pedagógus-továbbképző program

A cigány tanulókat segítő pedagógus-továbbképző program

APTE Tanárképző Intézete 2000 novemberében sikeres pályázatot nyújtott be az Oktatási Minisztérium Phare Programirodájához „Cigány tanulókat segítő pedagógus továbbképző program” címmel. A projekt központi témája pedagógusok továbbképzése volt három különböző (60, 80 és 360 órás) program segítségével. A végrehajtott képzési programok olyan általános pedagógiai szemléletet és a cigány kultúrákra vonatkozó alapismereteket nyújtottak a részt vevők számára, amelynek birtokában lehetségessé válhat a Dél-Dunántúli régióban jelentős arányban élő cigány gyerekek etnikai-kulturális másságából eredő konfliktusoktól és kudarcoktól mentes iskolai előrehaladása. A képzések mellett a projekt szerves része volt – a problematikához rendelkezésre álló taneszközök (tankönyvek, segédtankönyvek, tanári kézikönyvek stb.) nehéz hozzáférhetősége és rendkívül szegényes kínálata miatt – a taneszköz-fejlesztés is. Erre a „Cigány társadalomismeret” modul keretében a PTE Tanárképző Intézetében, az irodalmi modul anyaggyűjtési munkálataira a régió közoktatási intézményeiben került sor. Az eredmények közé soroljuk, hogy az alapképzésben tanuló tanár szakos hallgatók hospitáláson és terep gyakorlaton ismerkedhettek meg a régió hátrányos helyzetű iskoláiban folyó munkával.

A projekt helyszíne Baranya, Tolna és Somogy megye volt. A 360 órás, valamint részben a 60 órás továbbképzés Pécsen a PTE Tanárképző Intézetében történt, míg a 60 és 80 órás továbbképzések esetében alternatív lehetőségként a drávafoki Ormánsági Szabadiskola, vagy a pécsi Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola, illetve teljes tantestület részvétele esetén annak székhelye merült fel.

Programunkban gyakorló iskolaként a pécsi Bártfa utcai Általános Iskola Pécs-Bányatelepi Tagiskolája, a Kétújfalusi Általános Iskola, a Vásárosdombói Általános Iskola és Zeneiskola, a kaposvári Pécsi utcai Általános Iskola és a bátai Általános Művelődési Központ működött közre.

Az alábbiakban a Tanárképző Intézet által benyújtott pályázati programot tesszük közre a pályázati nyelvezetet gördülékenyebbé tevő kisebb stílárius módosításokkal.

A projekt célkitűzései a következő pontokban foglalhatók össze:

- A cigány gyerekek iskolai haladását elősegítő pedagógiai szemléletet és a cigány kultúrák alapszintű ismeretét nyújtó 60 és 360 órás továbbképzési program kidolgozása (utóbbi szakvizsgát is biztosít) és a 60 órás program akkreditálása.

- A tervezett és a már meglévő (80 órás, akkreditált) továbbképző programok lebonyolítása.

- A továbbképzési programokhoz szükséges szakirodalom összeállítása: 1. nép- és társadalomismereti szöveggyűjtemény, 2. beás-magyar mesekönyv.

- Cigány kultúrákkal kapcsolatos pedagógiai témakörök és az elérendő általános pedagógiai attitűdök pedagógus-alapképzésbe történő integrációjának elindítása.

- Az alapképzésben résztvevő tanárjelöltek megismertetése a hátrányos helyzetű cigány tanulók szociokulturális hátterével, pedagógiai eljárásokkal, az itt tárgyalt problémakörhöz illeszkedő attitűdök kialakítása hospitálás során.

Helyzetelemzés

A pályázati program elsősorban a cigány gyerekekkel kapcsolatos kérdésekre koncentrálna, köztudomású, hogy – többek között – a szociális-kulturális különbözőségekből adódóan nagyobb arányban vannak jelen az ún. hátrányos helyzetűek. Ugyanakkor az a pedagógiai szemlélet, amelyet a továbbképző programok tükröznek, a más okokból hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai problémák jelentős részét is érinti.

A cigányság aránya az ország lakosságában dinamikusan nő: jelenleg 6%, 2020-ra 9% és 2050-re 18% várható. Ezeknek az adatoknak megfelelően az iskolák alsó tagozatán a cigány gyerekek aránya a jelenlegi 12–13%-ról 2020-ra 17–18%-ra, majd 2050-re várhatóan 24–25%-ra növekszik majd.

Borsod-Abaúj-Zemplén és a Nyírség mellett Baranya megye (elsősorban az Ormánság) az ország három legérintettebb területeinek egyike. E területek alacsony szintű gazdasági életéből következő hátrányok elsődlegesen a cigány lakosságot sújtják. A cigányok által lakott településeken a munkanélküliségi ráta helyenként a 90%-ot is meghaladja. Ez a gazdasági-szociális helyzet önmagában, a kulturális különbözőségektől függetlenül is jelentős akadály a cigány tanulók megfelelő iskolai haladásának.

A cigány gyerekek iskolázottsági szintjére az 1970-80-as években jellemző volt, hogy az általános iskolát elvégzettek aránya ugyan ugrásszerűen – 20%-ról 80%-ra – nőtt, de az érettségit adó intézményekbe és a felsőoktatásba már nem sikerült eljutniuk.

Gyökeres változást az 1989-es politikai rendszerváltozás és gazdasági szerkezetváltás sem okozott. A cigány gyerekek jellemzően a szakmunkásképzőkben, illetve szakiskolákban kaptak helyet.

Az iskolaszervezeti változások, a versenyhelyzet, a tantervreformok (70-es évek közepe, 80-as évek, NAT bevezetése, kerettanterv) a kulturális különbözőségük miatt eleve hátránnyal induló cigány gyerekeket különösen sújtották.

A cigány kultúrák kevésbé illeszkednek a nyugati kultúrkörhöz, más érték- és norma-rendszer jellemzi őket; még ha át is vettek sok európai kultúraelemet, azok a cigány kultúrákban más megvilágításba kerültek. Az európai értékekre, normákra, gondolkodásmódra épülő pedagógia szemszögéből nézve tehát az iskolába kerülő cigány gyerekek igen gyakran mint deviánsok, fogyatékosok jelennek meg a többségi kultúrát tükröző pedagógia számára, függetlenül attól, hogy valójában éppen annyi normakövető, illetve intelligens gyerek van közöttük, mint bármely más szociokulturálisan tőlük eltérő csoportban. A cigány származású diákok számára is nyitott, de részben ún. „zsákutcás” képzések, – ha a munkaerőpiac szempontjából nézzük – csupán az alulképzett, szociálisan az alsó szintekhez kötött társadalmi rétegeket bővítik.

Az általánosan elterjedt pedagógia igen szűk kényszerpályákra szorítja önmagát és növendékeit is, a személyiségi, etnikai, kulturális, szociális különbözőségeik szinte megoldhatatlan problémát jelentenek számára. Különös jelentőségű ez a magas cigány lakossági arányt mutató Dél-Dunántúlon, ahol a cigány gyerekeket az iskolákban megengedhetetlenül gyakran érik etnikai-kulturális különbözőségekből eredő konfliktusok, kudarcok. Sok a túlkoros tanuló, illetve a valójában mentálisan egészséges cigány gyerekek igen része kerül a különböző mértékben fogyatékos gyerekekkel foglalkozó speciális tantervű iskolákba; a továbbtanulási arányuk ugyan javulóak, de messze elmaradnak a nem cigány lakosság hasonló mérőszámaitól.

A pedagógusképzésben és egyáltalán a felsőfokú képzésben csak az utóbbi néhány évtől kezdve jelent meg önállóan a romológia (ciganológia). A dél-dunántúli régióban ebben a témakörben alig néhány és jórészt esetlegesen szervezett pedagógus-továbbképzésre, eszmecserére került eddig sor. A felmérések során kiderült, hogy azokban az intézményekben, ahol már elkezdődtek a hátrányos helyzetű és cigány gyerekekkel kapcsolatos speciális pedagógiai programok (felzárkóztató, cigány felzárkóztató programok stb.), a

széles körű tapasztalati háttéren alapuló szemlélet és tudás hiánya miatt a differenciált pedagógiai módszerek csak igen nehézkesen honosodnak meg. Az e területen dolgozó pedagógusok szükségét érzik egy rendszerezett, a helyi tapasztalatokat integráló és a pedagógia szempontjait követő szemléleti-szellemi, szakmai segítségnek (áttekintő, orientáló továbbképzésnek, kézikönyveknek stb.), amelyek egyaránt kapcsolódnak a délelőtti (órarendi) és délutáni (szakköri) munkájukhoz.

A cigány kultúrák és az általánosan elterjedt pedagógia konfrontációinak konfliktusmentes feloldásához alapvetően a következő, egymással szorosan összefüggő feladatokat kell megoldani, és ezek egybeesnek a pályázatunkban kitűzött célokkal, feladatokkal.

1. Bár elméletben már évtizedek óta tudjuk, hogy a frontális ismeretközlésre összpontosuló pedagógia nem képes megfelelni a mai kor követelményeinek, a gyakorlatban – eltekintve néhány kivételtől – mégis az említett forma és szemlélet az általánosan elterjedt. Ebben a pedagógiai környezetben legfőképpen szavakban valósulhat meg a ma már sokak által elvárt integratív és differenciatív pedagógia. Az általános pedagógiai szemléletnek ki kell mozdulnia abból a megmerevedett és emiatt egyre inkább diszfunkciókkal terhelt helyzetből, amibe napjainkra sodródott.

2. A mindennapi pedagógiai munkában meg kell jelennie a cigányokkal, cigány kultúrákkal kapcsolatos attitűdnek is. A pedagógiai gyakorlat eddig a közvetített tartalom vonatkozásában egyszerűen tudomást sem vett a jelenlévő cigányokról, holott egyfelől szinte minden humán és természettudományos tantárgyban megtalálhatók a cigányokkal kapcsolatos aspektusok, másfelől pedig valós tényként ott ülnek az iskolában a cigány gyerekek. A mindennapi iskolai gyakorlatban meg kell tehát jeleníteni a cigány kultúrákkal kapcsolatos tartalmi és szemléleti elemeket is.

3. A cigány kultúráknak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban való megjelenítéséhez elengedhetetlen a megfelelő szemléletű és tartalmú pedagógusképzés és -továbbképzés. Jelen helyzetben a továbbképzésekre kell nagy súlyt helyezni. A jelenlegi pedagógusok tömegei vették át úgy főiskolai vagy egyetemi diplomájukat, hogy tanulmányaik során semmilyen formában nem találkoztak a cigánysághoz vagy egyéb hátrányos helyzetű csoportokhoz kapcsolódó pedagógiai tartalommal. El kell indítani azt a folyamatot, amely szakiránytól függetlenül a pedagógus-alapképzésbe integrálja a cigány kultúrákkal, illetve a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos tudás- és képességelemeket. A felsőoktatásból hiányoznak azok a taneszközök, amelyek a tanárképzés során a megfelelő, hiteles ismereteket közvetítenék, nincs a gyakorlatban hasznosítható jegyzet, szöveggyűjtemény.

A pedagógusképzésben és -továbbképzésben megjelenítendő súlypontok:

1. Meg kell szabadulni azoktól a pedagógiai kényszerpályáktól, amelyek ma érvényesek, és amelyek miatt gyerekek tömegei élnek negatív élményként az iskolai létet. Az általánosan elterjedt pedagógiai szemlélet és módszertan sokszor elsiklik a személyiségi, a kulturális és szociális különbségek fölött. Ennek egyik legmarkánsabb megnyilvánulása az, hogy a cigány anyanyelvű gyerekektől természetesen várja el ugyanazt a magyar nyelvismeretet és beszédkészséget, amit a magyar anyanyelvű gyerekektől. Megjegyzendő azonban, hogy az ilyen típusú pedagógiai szemléleti egyoldalúság bár hatványozottan sújtja a cigány gyerekeket, valójában minden gyerek számára az uniformizálódás vagy a kirekesztődés alternatíváját nyújtja.

2. A cigány gyerekekkel (is) foglalkozó pedagógusoknak legalább alapfokon ismerniük kell a cigány kultúrák sajátosságait: az érték- és normarendet, viselkedésformákat, a közösségi kapcsolatok jellemzőit, a fontosabb szokásokat. Ez által válhatnak képessé arra, hogy a kulturális különbségekből adódó nyelvi, gondolkodásbeli, értékrendi eltéréseket ne „fogyatékoságként”, hanem értéként értelmezzék. A különbségek elismerése és az ahhoz igazodó pedagógia ezen az alapon jöhet létre.

3. A tanárképzési és továbbképzési programokban meg kell jeleníteni a cigányokra vonatkozó, illetve a cigány kultúrák szemléletéhez igazodó ismereteket, ismeretértelmezé-

seket, szemléleti specifikumokat is. E vonatkozásban irányadónak tartjuk „Az oktatási miniszter 41/1999 (X. 13.) OM rendeletét a pedagógus szakvizsga képesítési követelményeiről” a 360 órás és 60 órás képzési forma tervezésekor.

4. A cigány kisebbségi önkormányzatok segítségével végzett előzetes regionális felmérések alapján Baranya, Tolna és Somogy megyéből a már akkreditált 80 órás továbbképzési programra várhatóan 20 fő gyakorló tanár jelentkezik majd, a 360 órás képzési formában 40 főre számítunk, a 60 órás kurzuson 20 fő pedagógust képzünk tovább. (Meggjegyezzük, hogy a képzések során a tervezett létszámot nem sikerült elérni, a három programban összesen 48 fő vett részt.)

A PTE TKI által szervezett hagyományos gyakorlóiskolai tevékenység három belvárosi iskolában zajlik, ennek következtében a tanárjelöltek szinte kizárólagosan középosztálybeli (vagy afeletti) családok gyermekeivel találkozhatnak. Ily módon nincs lehetőségük olyan szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekekkel foglalkozni, akik hátrányos helyzetű nevelési problémákat jeleznének. A pályázat adta lehetőséggel élve és saját normatív támogatásokból aprófalvas térségek iskoláiba kívánjuk eljuttatni hallgatóinkat. Ily módon kívánjuk megismertetni őket a hátrányos helyzetű diákok speciális környezetével és nevelési problémáik megoldásán dolgozó sajátos pedagógusszerepekkel.

A projekt részletes leírása

1. Pedagógus-továbbképzések

A regionális továbbképzés menetét két intézmény (PTE TKI, PTE IGYFK) összehangoltan végzi. Programunk tehát egyrészt kapcsolódik a térség más gesztorintézményekkel tervezett programjaihoz, másrészt saját tanártovábbképzéshez kapcsolódó tevékenységeinkhez is.

A továbbképző programok egyfelől az általános pedagógiai szemléletben szükséges változásokat közvetítik (80 órás, akkreditált), a cigány gyerekekre irányuló pedagógiai kérdéskört dolgozzák föl (360 órás, szakvizsgát nyújtó, valamint a 60 órás, cigány/népismereti). Mindhárom továbbképző programhoz gyakorlati foglalkozások is tartoznak. Fontos hangsúlyozni, hogy a gyakorlatok nem az elit iskolává vált gyakorló iskolákban, hanem az érintett feladatokkal, akadályokkal, problémákkal nap mint nap szembesülő iskolákban, illetve családoknál, közösségekben folynak. A program másik eleme az alapképzésben tanuló tanárjelöltek bevezetése a hátrányos helyzetű és cigány tanulók élet és tanulási körülményeinek gyakorlatába hospitálások formájában.

A továbbképzés regionális kontextusát jelzi, hogy a régióban az óvodapedagógusok és tanítók továbbképzését Szekszárd, az általános iskola felső tagozatos pedagógusainak továbbképzését Pécs végzi. Az aprófalvas települések hátrányos helyzetű iskoláiban biztosítjuk kölcsönösen mindhárom megyéből az óvodapedagógusok, tanítók és tanárok számára a gyakorlólhelyeket.

1.1. A 360 órás, szakvizsgát nyújtó továbbképzés vázlata:

Címe: Cigány népismeret és pedagógia tanár-továbbképzési program. Akkreditációja tervezett. (az akkreditáció azóta megvalósult) Teljes óraszám: 360 óra (180 óra a kötelező, és 180 óra a választható sávban). A hallgatók száma: 40 fő/kurzus. A pályázat keretében 1 kurzus indítandó. Célcsoport: bármely szakirányú általános és középipkolai tanárok, elsősorban Baranya, Somogy, Tolna pedagógusai. A hallgatói munka értékelésének alapja: szigorlat és félévenkénti kollokviumok. A kurzus elvégzésének tanúsítvány: cigány népismereti és pedagógiai szakvizsga-bizonyítvány. Megszerezhető képesítés: cigány népismereti és pedagógiai szakvizsga.

E továbbképző program jelentősége az, hogy a cigány, illetve szociális-kulturális okokból hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai kérdéskörök egészét át-

tekintő képzést nyújt. Módszereiben előadás, gyakorlat és tréning. Azokat a módszereket állítja középpontba, amelyek a cigány, illetve hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó pedagógiai szituációkban érvényesítendők. A program alapvonása a különböző szemléletek és tapasztalati hátterek hallgatói aktivitás általi egyidejű megjelenítése és megvitatása. Az itt megjelenő szemlélet- és módszeregyüttes a közoktatás egésze számára is követendő lehet.

A továbbképző program várható eredményei a következők. Egyrészt a hallgatók ismereteket szereznek az érintett, specifikus témakörben mind a népismeret, mind a módszertan, az iskolaszervezés és a tanulászervezés (és azok közigazgatási háttere) területéről. Másrészt az ismeretek megfelelő pedagógiai érvényesítéséhez szükséges szemléleti alapjaik is a kívánt módon változnak. Az előbbiek eredményeként az érintett iskolákban eddig is folyó, de kellő szakmai háttérrel gyakran nélkülöző népismereti, felzárkóztató és cigány felzárkóztató programok rendszerezettebb és segédeszközökben gazdagodó fejlődési/fejlesztési lehetőséget szereznek. A programhoz kapcsolódó, tervezett kiadvány: nép- és társadalomismereti szöveggyűjtemény.

vizsgák	félévek				megjegyzés
	I.	II.	III.	IV.	
kötelező tanulmányi terület	2 koll.	1 koll.	1 koll.	1 koll.	
		2 gy.	2 gy.	2 gy.	
választható tanulmányi terület	2 koll.	2 koll.	1 koll.		
		1 gy.	2 gy.	3 gy.	
összesen	4 koll.	3 koll.	2 koll.	1 koll.	
		3 gy.	4 gy.	5 gy.	
szigorlatok			1*		* komplex: 1, 2, 3 választható tanulmányi területek

1. táblázat. Kötelező vizsgák és gyakorlati jegyek

A képzés időtartama 2001. november – 2002. július, 40 fő résztvevővel. (A kötelező és választható tanulmányi területekről lásd a függelék.) A 360 órás program első 180 órás szakaszának tematikája (kötelező tanulmányi területek) a Szekszárdi Tanítóképző továbbképzési tanfolyamaival közösen kifejlesztett tematika. A képzésben 15 fő – köztük cigány származású – szakember vesz részt. Az oktatásban jelentős szerepet vállalnak a három megye cigány önkormányzatainak szakemberei is (jogászok, közgazdászok, pedagógusok).

1.2. A 80 órás, általános pedagógiai alapozó továbbképzés vázlata

Címe: Helix Képzési Rendszer: általános pedagógia (alapítási engedély száma: T 300730-1330/1999). Teljes óraszám: 80. A hallgatók száma (minimum–maximum): 10–20 fő/kurzus. A pályázat keretében indítandó kurzusok száma: 1. Célcsoport: bármely szakirányú általános és középiskolai tanárok, nevelők főleg Baranya, Somogy, Tolna megyéből. A hallgatói munka értékelésének alapja: záródolgozat. A kurzus elvégzésének bizonylata: oklevél szöveges értékeléssel. A kurzus időtartama: 2001. október – 2002. július.

E továbbképző program jelentősége abban rejlik, hogy olyan pedagógiai szemléletet, módszertant és tartalmat közvetít, amelynek különös jelentősége van azoknak a pedagógusoknak a munkájában, akik kisebbségi kultúrákhoz tartozó, hátrányos helyzetű, az általánosan elterjedt oktatási formákban nehezen haladó gyerekekkel foglalkoznak. A program központi problémája az integratív pedagógiai szemlélet és az ezzel szorosan összefüggő differenciált oktatás. A cigány etnikummal és kultúrákkal kapcsolatban szerzett specifikus ismeretegyüttes a gyakorlati pedagógiában csak akkor alkalmazható a

szükséges eredményességgel, ha azt egy szemléletében, hozzáállásában lényegesen nyitottabb, a személyiségi különbözőségeket figyelembe venni, értékékként megtartani képes, integratív általános pedagógiai környezetbe kerül.

E továbbképző programban mind az elméleti (37 óra), mind a gyakorlati (43 óra) foglalkozások egyben olyan tréningek is, amelyek módszereikben közvetlenül is megjelenítik a közvetített pedagógiai szemléletet. Elsősorban a problémák földolgozása történik oly módon, mely lehetőséget nyújt a különböző személyiségvonásokból következő különböző gondolkodásmódok megjelenésére és egymást kölcsönösen termékenyítő ütköztetésére.

A továbbképző program várható eredményeként a hallgatók pedagógiai szemléletükben olyan indíttatást, olyan pedagógiai értékrendi alapokat kapnak, melyek alapján a saját helyi környezetükhöz, iskolai közösségükhöz alkalmazkodva jelentősen mérsékelhetik saját munkájukban és tanítványaik iskolai haladásában a kudarccokat, önálló gondolkodásra és reális önértékelésre képes embereket nevelhetnek.

1.3. A 60 órás cigány (népismereti) továbbképzés vázlata

Címe: Cigány népismeret. Akkreditációja tervezett. Teljes óraszám: 60. A hallgatók száma: 20 fő/kurzus. Az e pályázat keretében indítandó kurzusok száma: 1. Célcsoport: bármely szakirányú általános és középiskolai tanárok, nevelők (Baranya, Somogy, Tolna). A hallgatói munka értékelésének alapja: záródolgozat. A kurzus elvégzésének bizonylata: tanúsítvány. A kurzus tervezett időtartama: 2001. november – 2002. július.

A továbbképzés elsősorban a cigány etnikum és kultúrák megismertetését szolgálja. Hangsúlyozandó azonban, hogy a program ezt széleskörű összefüggésrendszerbe ágyazottan, összehasonlító vizsgálatokkal dolgozza föl. Alapvető cél: bemutatni azt, hogy a cigány kultúrák is autonómok, olyan önálló érték- és normarenddel rendelkeznek, amelyek a mindannyiunk számára létszükségletet jelentő kulturális sokféleség értékes alkotóelemei. A kurzus módszertani segítséget ad a cigány népismeret témakör oktatásához, másrészt az irodalmi modul (mesegyűjtemény) elkészítése során a pedagógusok taneszköz-fejlesztési ismereteket sajátíthatnak el.

A továbbképzésbe olyan cigány embereket is bevonunk, akik a saját életükből közvetlenül, hitelesen tudják bemutatni a cigány kultúrákat. Az ő tevékenységüket video- és hangszalagon rögzítjük, és a későbbiekben a fölvételeket a továbbképzéseken fogjuk használni.

A továbbképzés gyakorlati részében a hallgatók a terepre (peremterületekre, kis falvakba) is eljutnak, ahol „testközelben” is találkozhatnak a cigányok életével, kultúrájával; gyűjtőmunkát végeznek (mesék, történetek, énekek stb.). A gyűjtés elsősorban három megyére terjed ki, arra alkalmas eredményeit beépítjük a tervezett mesekönyvbe.

A továbbképző programnak köszönhetően a hallgatók várhatóan részben közvetett, részben közvetlen tapasztalás útján viszonylag széleskörű ismereteket szereznek a cigányságról. A jelentős részben személyes tapasztalás útján a pedagógusok (1) megismerhetik a cigány etnikumot és a cigány kultúrákat, (2) felismerik és elismerik, hogy a cigány kultúráknak is megvannak a saját értékei, (3) kialakul a készségük a kulturális eredetű különbözőségek elfogadására.

Elsősorban e programhoz kapcsolódó, tervezett kiadvány egy beás-magyar kétnyelvű mesekönyv.

2. Taneszköz-fejlesztés

A 360 órás továbbképzésben oktatási segédanyagaként készítjük elő a „Cigány nép- és társadalomismeret” szövegyűjteményt. A cigány kultúrák iskolai megjelenítéséhez szükséges irodalmi háttér kevés és nem kellően rendszerezett (a lovári nyelvű anyagok esetében valamivel jobb a helyzet, mint a beásnál). E program keretében egy olyan me-

témakörök	óraszám	
	elmélet	gyakorlat
cigány társadalomismeret - a cigányság története - a cigányság belső közösségi kapcsolatrendszere - a cigányság mai társadalmi helyzete és lehetőségei	7+5	-
cigány kultúrák (beás, romani, romungro) jellemzői - világkép, emberkép - érték és normarend, szokások - viszony a természeti környezethez	7	7
cigány művészet - zene, tánc - képzőművészet - irodalom	5+2	7
a beszélt cigány nyelvek fő sajátosságai - a magyarországi cigány nyelvek - lovári - beás	5+1	-
a kulturális különbözőségekből adódó oktatási-nevelési problémák - a másság szociálpszichológiai és szociokulturális megnyilvánulásai - az együttműködő magatartás pszichológiája - alternatív pedagógiák alkalmazási lehetőségei	5+2	7
	39	21

2. táblázat.

sekönyv összeállítását tervezzük magyar és beás cigány nyelven, amely egyaránt használható a gyerekek, illetve a pedagógusok vagy más felnőttek számára. A könyv egyfelől lehetőséget nyújt a beás cigány nyelv gyakorlására, másfelől a cigány mesék révén (ezeket nem olyan szűk értelemben kell venni, mint például a magyar meséket) közvetíti a cigány kultúrák szemléleti, értékrendi elemeit, normáit.

A könyv tervezett terjedelme B5/200 oldal, amelyben a kétnyelvű mesék mellett beás–magyar szöszedet is lesz. A könyv anyagának összeállításában részben fölhasználjuk a 60 és a 360 órás továbbképzésben résztvevő pedagógusok terepgyakorlaton végzett gyűjtésének eredményeit, a régió közoktatási intézményeinek tanulói körében meghirdetett mesegyűjtési és rajzpályázati munkákat, illetve – szükség esetén – egyéb forrásokat. Az anyaggyűjtésben a három megye cigány kisebbségi önkormányzatai is részt vesznek.

A 60 órás továbbképzés taneszközfejlesztési programjának keretében fölvelt kép- és hanganyagot saját további továbbképzéseink, a pedagógus-alapképzés illetve az iskolák számára – már e pályázati időszakon túl – oktatási segédanyagként tervezzük földolgozni. (A kiadvány „Roma aeterna” címmel azóta elkészült)

3. Nappali tagozatos hallgatók hospitálási gyakorlata hátrányos helyzetű iskolákban.

Pécs és Kaposvár egy-egy peremvárosi iskolájában valamint Tolna, Somogy, Baranya további három aprófalvas településének intézményeiben szervezzük meg a tanárjelöltek gyakorlati képzését. A jogszabályban előírt óraterhelés egyharmadát a hallgatók olyan iskolai környezetben tölthetik, ahol hátrányos helyzetű cigány tanulók tanulnak. A partneriskolákban dolgozó pedagógusok eddigi munkája kellő szakmai garanciát nyújt arra, hogy szakvezetői tevékenységet lássanak el. Terveink között szerepel a gyakorlóiskolai hálózatnak olyan irányú átalakítása, amely lehetőséget biztosít heterogén szociokulturális háttérű gyermekcsoportok megismerésére. Az új típusú gyakorlóiskolai hálózat kialakítása során élni kívánunk az új törvényi, finanszírozási lehetőségekkel, ami nemcsak az egyetem, hanem a gyakorlóiskolai funkciót vállaló iskolák számára is szakmai, anyagi előnyökkel jár.

A képzésben a TKI nappali tagozatos hallgatói vesznek részt hospitálás keretében. A gyakorlóiskolai tevékenység során a TKI feladata a hospitálás egyetemi szintű megszer-

vezése, azaz a hallgatók és iskolák kapcsolatának megteremtése. A továbbiakban az iskolák vezetői kiválasztják a szaktanárokat, akik elkészítik az órabeosztást, megfigyelési szempontokat adnak. Az óralátogatások lezárulása után a hospitálóval közösen összegzik a tapasztalatokat, a szaktanár értékeli a hallgató teljesítményét és a továbbítja a szükséges adatlapokat az egyetem felé.

Projektmenedzsment

A menedzsment személyi és eszközbeli háttere a Tanárképző Intézetben biztosított. A projektvezető, a programmenedzser és a pénzügyi vezető a PTE TKI által alkalmazott természetes személyek. A projektvezető Reisz Terézia, a PTE Tanárképző Intézet (a konzorcium gesztora) igazgatóhelyettese, programmenedzser Dobai Teodóra, pénzügyi vezető Szabóné Emmert Margit.

Hangsúlyozzuk, hogy bár az egyes programelemek „tulajdonosai” a konzorcium különböző tagjai, de minden program előkészítésében és lebonyolításában a konzorcium tagjai sokrétűen együttműködnek, kiegészítik egymás munkáját, illetve szükség szerint részt vesznek egymás feladatainak ellátásában.

A 60 és 360 órás továbbképzési programok kidolgozásának és lebonyolításának felelőse: a programvezető, illetve a programmenedzser. A munkát végzi a Tanárképző Intézet által e célra összehívott munkacsoport. Oktatóink között – a teljesség igénye nélkül – Kosztics István, Bredács Alice, Hardi András, Lantos Gábor, Várnagy Elemér, Deme Tamás végeznek oktatói munkát.

A 80 órás program koordinátora Lantos Gábor, a Helix Alapítvány vezetője, lebonyolítója a Helix Alapítvány.

A továbbképzések résztvevőinek szervezését végzi a Baranya megyei Pedagógiai Intézet, illetve Baranya, Somogy és Tolna megye Cigány Kisebbségi Önkormányzata. A továbbképzésekről egy közös tájékoztató kiadvány készül, amelyet eljuttatunk minden érintett iskolába. A szervezésben természetesen a személyes kapcsolatok is szerepet kapnak.

A pályázati időszak lefolyása alatt a konzorcium tagjainak, illetve a létrehozott munkacsoportoknak a képviselői negyedévenként legalább egy alkalommal munkamegbeszélésen vesznek részt, ahol beszámolnak az addigi eredményekről, megbeszélik a következő időszak aktuális feladatait.

A programok szakértői támogatója Gidáné Orsós Erzsébet, közoktatási szakértő (etnikai kisebbségi nevelési-oktatási szakértő sorszám: 2773.) Szakmai tanácsaival részt vesz a programban Forray R. Katalin a PTE Romológia tanszékének vezetője, aki sokrétű tapasztalatai révén hatékonyan segítheti a képzési, tantervfejlesztési munkát.

A konzorciumi tagok rövid bemutatása

1. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet

Az egyetemi rendszerben betöltött általános tanárképzési funkciója mellett már 15 éve foglalkozik a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai problémák kutatásával. Az itt elért kutatási eredményeket természetesen fölhasználja a folytonosan megújuló tanárképzésben az alapképzéstől a továbbképzésekig. Az Intézet kutatási és oktatási programjaiban súlyponti helyet kapnak az alternatív pedagógiai irányzatok, illetve a közvetlen pedagógiai kérdések széleskörű összefüggésrendszeren keresztül történő vizsgálata. Az Intézet keretei között jelenik meg az Iskolakultúra című folyóirat.

E pályázati programban a konzorcium gesztori szerepét vállalta és értelemszerűen nagy része van a program megvalósításának szakmai vonatkozásaiban is.

2. Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete

Alapvető feladatának tekinti a Baranya megyei iskolák rendszeres informálását az őket érintő jogszabályi, közigazgatási környezet változásairól, a különböző pályázati, továbbképzési lehetőségekről. Az Intézet maga is szervez továbbképzéseket, például az ESZTER-programot, amely a cigány népismeret oktatásához adott alapismereteket. Szaktanácsadói hálózata révén szinte napi kapcsolatban van a megye oktatási intézményeivel. Információs folyóirata a Palatábla. E pályázati programban népszerűsítéssel és szervezéssel kapcsolatos feladatokat lát el.

3. Helix Alapítvány

1995-ben jött létre, de pedagógiai szakmai múltja közel 30 évre tekint vissza. A Helix Képzési Rendszer mint „alternatív” pedagógia kidolgozója, tulajdonosa. Pedagógiai szemléletében különös súlyt kap az integráció és a differenciáció, illetve a pedagógiai problémák általános társadalmi-kulturális összefüggésrendszere. 1997-től folyamatosan foglalkozik a cigány gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai kérdések elméleti földolgozásával és gyakorlati alkalmazásával. 1999-től akkreditált pedagógus-továbbképző programja is van. Az integratív pedagógiának a Helix Képzési Rendszer szerinti értelmezésének egyik fontos háttere a szimmetriaelmélet: az erről szóló könyv 2000-ben jelent meg (A szimmetriák világa, a világ szimmetriái). Az Alapítvány adja ki a Helix. Kultúra, pedagógia, környezet című folyóiratot. E pályázati programban a továbbképzésekben és a kiadványok elkészítésében vesz részt.

4. Cigány Kisebbségi Önkormányzatok

A konzorcium tagjai a Baranya, Somogy és a Tolna Megyei Cigány Kisebbségi Önkormányzat. Alapvető feladatuk a cigánysággal kapcsolatos érdekvédelem, illetve a társadalmi és kulturális rendezvények szervezése. Aktívan részt vesznek a cigány gyerekekkel (is) foglalkozó oktatási intézményekkel kapcsolatos, a cigányságot érintő programokban tanácsadással, szakértéssel, véleményezéssel. A továbbképzésben résztvevő pedagógusok számának feltérképezésében segítségünkre vannak, és a továbbiakban is támogatják szervezői munkával a programot.

E pályázati programban népszerűsítéssel és szervezéssel kapcsolatos feladatokat vállaltak, illetve a továbbképzések egyes moduljaiban kapnak oktatói szerepet. A mesegyűjtő és rajzpályázat kiírását, szervezését végzik.

5. A hospitálást végző iskolák bemutatása

Bártfa Utcai Általános Iskola Pécsbányatelepi tagiskolája

Programunk halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású célcsoportra épült kiegészülve az ép értelmű mozgássérültek integrált oktatásával, speciális felszereltséggel és szemléletmóddal. Ebben az iskolában tehát a másság elfogadása egyértelmű. A pedagógusok igyekeznek a szülőket is bevonni a munkába, szoros kapcsolatot tartani a családokkal.

Kétújfalui Általános Iskola és Óvoda

Az iskola és az óvoda programja egymásra épül. Intézmény feladatul tűzte ki helyi pedagógiai programjában a cigánygyerekek felzárkóztatását, a tehetséges cigánytanulók felkarolását, a szociális hátrány csökkentését, identitásuk erősítését a hagyományörző szakkör és népismeret című program bevezetésével. A tanulók 98%-ban veszik igénybe a délutáni napközit, ahol a pedagógusok folytatni tudják a délelőtti programot. Felső tagozaton a hagyományörző szakkör keretei között ismerkednek meg a tanulók a cigány népismerettel, néphagyományokkal. Specialitások: szocializáció, kommunikáció fejlesztés.

tése (rugalmas kötetlen foglalkoztatási renddel, önellenőrzéssel – önértékeléssel, differenciált tanulás-, és képességfejlesztéssel).

Általános Iskola, és Zeneiskola, Napközi-otthonos Óvoda, Vásárosdombó

Az óvodában felzárkóztató program és német nyelvi előkészítő, az iskolában német nemzetiségi nyelvoktatás, fakultációban számítástechnikai képzés, alapfokon zeneoktatás, az etnikai kisebbség részére felzárkóztató program folyik. A tanulók képességeit fejleszti az önképzőkör, karének, sporttevékenységek, könyvtári foglalkoztatások, magyar néptánc és önköltséges zeneoktatás.

Általános Művelődési Központ, Bába

Az intézmény szakértő által elfogadott pedagógiai és művelődési program alapján végzi oktató-nevelő munkáját, a tanulásszervezés 1–3. osztályokban egész napos, 4–8. osztályban félnapos, mely szükség szerint tanulószobai foglalkozással egészül ki. Az első három évfolyamban egyéni és kiscsoportos felzárkóztató program keretében a nyelvi és matematikai hátrányok kompenzálása a cél, a későbbiekben nyolcadik osztályig heti két órában tartanak kiegészítő foglalkozásokat. Tantárgyi fejlesztés keretében tehetséggondozás, korrekciós program és önismereti tréning zajlik heti négy órában, a cigány népismeret a magyar és történelem tantárgyak koherens részét képezi elsőtől nyolcadik osztályig. A tantestületben közösségfejlesztő asszisztensi feladatokat lát el a helyi cigány kisebbségi önkormányzat elnöke, aki gyermekvédelmi munkája során családlátogatásokkal erősíti az intézmény-szülő kapcsolatot, segítve a gyermekek személyes fejlesztési irányainak kijelölését is. Jelenleg a Comenius 1. „partnerközpontú gondolkodásmodell” kioldozásán tevékenykedik az iskola.

Pécsi Utcai Általános Iskola, Kaposvár

A tanulólétszám közel 90%-a cigány származású, e diákok differenciált fejlesztését 1995 óta „A cigány tanulók felzárkóztatásának programja” keretében igyekeznek megvalósítani az iskola.

Függelék

A célcsoportra gyakorolt várható hatás

A célcsoportként azokat az általános és középiskolai tanárokat jelöltük meg, akik Banya, Somogy és Tolna megyében, regionális szervezésben kiemelten a cigány és más szociális-kulturális okból hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak. A program várható hatásai a következők:

A továbbképzésben oktatott pedagógusok körében elsajátított tudás- és képességtartalmak várhatóan hatnak az általuk nyújtott minta segítségével a környezetükben dolgozó más pedagógusokra is. Egy olyan szemléleti alapot, attitűdöt alakítunk ki, amely számára a kulturális másság természetes jelenségként és nem a pedagógiai munka akadályaként jelenik meg. Az említett szemléleti változások iskolavezetési és –szervezési, illetve tanulásszervezési ismereteket is megalapoznak.

A továbbképző programok a cigányságra és a cigány kultúrára vonatkozó ismereteket alapozzák meg. A képességek a cigány gyerekekkel kapcsolatos konkrét, gyakorlati helyzetekre is alkalmazhatókká válnak.

A képzés, kutatás sajátos egységét valósítja meg az a program, amely a taneszközök anyagainak gyűjtését és fejlesztését egy tanár-továbbképzési rendszerbe ágyazza. E módszerrel a hagyományos tanár-továbbképzési formákat fellazítva olyan új típusú tanári munkaformákra tanítja meg a már gyakorló pedagógusokat, amely során elsajátíthatják a pedagógiai kutatás és taneszköz-fejlesztés technikáit.

témakörök	félévek				megjegyzés
	I.	II.	III.	IV.	
1. Közigazgatási vezetői ismeretek – Magyarország és a kisebbségek; – az EU nemzetiségekre vonatkozó koncepciói; – a helyi társadalom és önkormányzatok kapcsolata; – a Nemzetiségi Törvény, Közoktatási Törvény; – a Nemzetiségi Törvény cigány vonatkozásai.	30 óra ea. koll.				
2. Nevelési oktatási intézmény mint szervezet működése – a magyarországi cigány közoktatási intézményrendszer sajátosságai; – a cigány kisebbségi oktatás jogi szabályozása (Közoktatási Törvény és minisztériumi irányelvek); – az oktatási intézmények kapcsolatai, kommunikációja a cigány kisebbségi önkormányzatokkal és a helyi társadalommal.	15 óra ea. koll.				
3. Az iskola működésének értékelése – innováció és fejlesztés az iskolában; – iskolai tudásmérés és értékelés, minőségbiztosítás; – cigány tanulók munkájának hatékonyságvizsgálata.		20 óra ea. koll. 10 óra szem. gy.	15 óra szem. gy.		
4. Pedagógus az iskolai szervezetben – a cigány gyerekekkel foglalkozó pedagógusok attitűdjei; – önismereti technikák, tréningek a pedagógus szakmában; – „Míg én rólad mindent, Te én rólam semmit”- pedagóguskép és személyiségmodell.		15 óra szem. gy.			
5. Pedagógiai folyamat tervezés, -szervezés – bevezetés a tantervfejlesztés ismereteibe; – a taneszköz-fejlesztés módszertani alapjai; – tanulásirányítási stratégiák.			15 óra ea. koll.	15 óra szem. gy.	
6. Sajátos pszichológiai ismereteket igénylők oktatása-nevelése – az együttműködő magatartás pszichológiája, előítéletek; – a másság szociálpszichológiája.			15 óra ea. koll.		
7. Sajátos pedagógiai csoportok nevelése – cigány gyerekek nevelését segítő új eljárások, módszerek, technikák megismerése, gyakorlati alkalmazása; – a másság szociokulturális megnyilvánulása; – kulturális különbözőségekből adódó oktatási, nevelési problémák; – alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása.				15 óra szem. gy. 15 óra ea. koll.	* *
összesen	45 óra	45 óra	45 óra	45 óra	* összehívott kollokvium
vizsgák	2 koll.	1 koll. 2 gy.	1 koll. 2 gy.	1 koll. 2 gy.	

3. táblázat. 360 órás képzés: Kötelező tanulmányi területek

A kutatási módszerek újdonságát jelenti, hogy a pedagógusok és tanárjelöltek megismerkedhetnek olyan adatközlőkkel, akik primer értékeket közvetíthetnek a cigány kultúráról, a cigányság mindennapi életformájáról. Az irodalmi modul az iskolai oktatásban a gyerekek és a gyakorló pedagógusok számára hiánypótló segédanyagként jelenhet meg. A „Cigány nép- és társadalomismeret” szöveggyűjtemény a tanárképzés fontos taneszközeként szolgálhat. A tervezett könyvek, illetve a továbbképzés jegyzetei lehetővé teszik a további önképzést is.

A pályázati program teljesítése során szerzett tapasztalatokat és az elkészült segédleteket beépítjük a hátrányos helyzetű és cigány gyerekekkel kapcsolatos pedagógus-alapképzésbe. (Jelenleg folyik a PTE TKI pedagógia szak akkreditálása, melynek fontos eleme a kisebbségi oktatás és a cigány tanulók nevelési kérdéseinek tárgyalása.)

A továbbképzésben résztvevő pedagógusok olyan taneszköz-fejlesztési ismereteket sajátíthatnak el, például az irodalmi modul kifejlesztése során, amely képességeket önállóan is alkalmazhatják a népismeret témakör oktatásában. A programban résztvevő pedagógusok várhatóan nagyszámú fejlesztéseket indítanak el iskoláinkban. Ennek köszönhetően megnő a régióban a cigány pedagógiai programot megvalósító iskolák száma.

A gyakorló pedagógusok tapasztalataikat a kistérségi oktatási programokban is hasznosíthatják, így megalapozhatják a kistérségi közoktatási társulások tartalmi fejlesztéseit. Szándékaink szerint hosszú távon olyan gesztorintézmények jönnek létre a régióban, amelyek kifejlesztik a nevelési területet módszertani, szakmai központjait (művészeti, mentálhigiénés, kollégiumi stb. nevelési területeken).

témakörök	félévek				megjegyzés
	I.	II.	III.	IV.	
8. Társadalomismeret – cigány társadalom ismerete; – a helyi társadalom politológiai ismeretei; – a cigányság mobilitási esélyei; – cigány önszerveződés, civil szervezetek.	30 óra ea. koll.				
9. A cigány kultúrák ismeretei – a cigány kultúrák történelme; – a cigány művészeti területek (irodalom, zene, képzőművészet, táj- és környezeti kultúra, ember és a természet viszonya); – a cigány nyelvek sajátosságai.	15 óra ea. koll.	15 óra ea. koll.	15 óra szem. gy.	15 óra szem. gy.	
10. Cigány nevelési és oktatási programok fejlesztése – a nevelési programok fejlesztésének alapjai; – tanítási és tanulási stratégiák tervezése; – a cigány népismeret helyi tantervi megvalósítása.			15 óra ea. koll.	15 óra szem. gy.	
11. Taneszközök elemzése, fejlesztése – tankönyv-elemzés, cigány tanulóknak szóló tankönyvek fejlesztése; – cigány tanulóknak szóló taneszközök fejlesztése munkafüzet, CD, stb.				15 óra szem. gy.	
12. Tanulásemelvények és stratégiák – a tanulási motivációk problematikája; – a cigány gyerekek tanulási motivációját javító módszerek.		15 óra koll. ea.			
13. Sajátos pszichológiai képességek fejlesztése – cigány gyerekekkel foglalkozó pedagógusok szociálpszichológiai tréningje; – személyiségfejlesztő tréning; – kommunikációs tréning.		15 óra szem. gy.	15 óra szem. gy.		
összesen	45 óra	45 óra	45 óra	45 óra	
	2 koll.	2 koll.	1 koll.		
		1 gy.	2 gy.	3 gy.	

4. táblázat. 360 órás képzés: Választható tanulmányi területek

A gyakorlóiskolai hálózat kitágításával a nappali tagozatos tanárjelöltek lehetőséget kapnak arra, hogy az aprófalvas hátrányos helyzetű iskolák speciális nevelési problémáival is megismerkedjenek. A tanárjelöltek a hospitálás során új típusú pedagógus-szerepeket sajátíthatnak el. A családdal és a gyerekekkel való találkozásuk során bepillantást nyerhetnek a hátrányos helyzetű cigány gyerekek családi szocializációs folyamatába. Számszerűen nő a képzésnek köszönhetően azoknak a száma, akik potenciálisan a hátrányos helyzetű nevelési területeken helyezkednek el.

Várható eredmények periódusonként

Kiadványok, publikációk

„Cigány nép- és társadalomismeret” szöveggyűjtemény kiadása.

Kétnyelvű mesekönyv kiadása. (irodalmi modul)

A témakör egyes rész kérdéseivel összefüggő publikációk az Iskolakultúra (Tanárképző Intézet, Pécs), Palatábla (Pedagógiai Intézet, Pécs) és a Helix (Helix Alapítvány, Romonya) folyóiratokban.

A projekt eredményeinek, tevékenységeinek fenntarthatósága

A program elemeinek többsége már több éves előzménnyel rendelkezik, ami egyben arra is utal, hogy nem egy pályázat ürügyeként fog elindulni és nem is fog lezárulni a pályázati időszak végén. Így hosszabb előzménye van már jelenleg is:

A PTE Tanárképző Intézet már 15 éve foglalkozik a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai kérdések kutatásával és az eredmények alkalmazásával a pedagógusképzés különböző formáiban. (Ez a program Várnagy Elemér nevéhez kötődik.) A 60 és 360 órás továbbképzés tartalmi előzményeként már az 1999/2000-es tanévben is tartottunk egy továbbképzést az pécsi Éltes Mátyás Iskolaközpontban ba-

ranyai és tolnai pedagógusok számára. Ez konkrét gyakorlati és elméleti ismereteket adott a népismeret oktatásához.

A 80 órás továbbképző programot a Hélix Alapítvány működteti (1995-től, akkreditálva 1999-ben)

A programunk által érintett régióban a cigány gyerekek aránya növekszik. Ezért egyre intenzívebben fogalmazódik meg a gyakorló pedagógusoknak az az igénye, hogy a pedagógusképzéssel, a pedagógiai munka megyei és regionális léptékű szervezésével foglalkozó intézmények, szervezetek nyújtsanak ebben megfelelő, koncentrált szakmai segítséget. A két felsőfokú oktatási intézmény összehangolt továbbképzési programjai hosszú távon is garanciát jelentenek a képzési formák továbbélésére. Az itt kiépített képzési programokat fokozatosan beépítjük a nappali tagozatos alapképzésbe.

A pályázati program elkészítésében és lebonyolításában közvetlenül részt vesznek cigány pedagógusok is, akiknek természetesen személyes érdekük is a program fenntartása és további fejlesztése.

A továbbképzés – szakvizsgával egybekötött módja – országos beiskolázását célozzuk meg, mert ez a továbbképzési forma tartalmában, módszereiben eltér az eddigi képzési formáktól.

A normatív támogatással hosszú távon is fenntarthatjuk a gyakorló iskolai funkciót a hátrányos helyzetű iskolákban.

1. tevékenység	2. időhatárok	3. résztvevők száma	4. partnerek	5. eredmény	
1. a továbbképzésekről tájékoztató füzet szerkesztése, kiadása	2001.09–10.		– PPTÉ Tanárképző Intézet (gesztor) – Megyei Pedagógiai Intézet (Pécs) – Hélix Alapítvány – Cigány Kisebbségi Önkormányzatok (Baranya, Somogy, Tolna) Általános iskolák: – Bába – Vásárosdombó – Kétújfalú – Pécs, Bártfa Utcai Isk. – Kaposvár, Pécsi Utcai Isk.	tájékoztató füzet	
2. 360 órás továbbképzés: részletes kidolgozás	2001.09.			engedélyeztetésre előkészített program	
engedélyeztetés	2001.09–10.			engedélyezett program	
szervezés	2001.10–11.			hallgatócsoport megszervezése	
tanfolyam lebonyolítása	2001.11–2002.07.	40 fő		tanfolyam elvégzése, szakvizsga-bizonyítvány	
3. 80 órás továbbképzés: szervezés	2001.09.			hallgatócsoport megszervezése	
tanfolyam lebonyolítása	2001.10–2002.07.	20 fő		tanfolyam elvégzése, oklevél	
4. 60 órás továbbképzés: részletes kidolgozás	2001.09.			akkreditációra előkészített program	
akkreditáció	2001.09–2001.10.			akkreditált program	
szervezés	2001.10–11.			hallgatócsoport megszervezése	
tanfolyam lebonyolítása	2001.11–2002.07.	20 fő		tanfolyam elvégzése, tanúsítvány	
5. taneszköz fejlesztés	videó- és magnófelvételek készítése	2001.09–12.			későbbi oktatási segédanyagok alapanyaga.
	cigány nép- és társadalomismeret szöveggyűjtemény szerkesztés	2001.09–2002.01.			
	lektori, kiadási munkák	2002.02–05.			könyv a továbbképzéshez
	irodalmi modul (mesekönyv) anyaggyűjtés, földolgozás	2001.10.–2002.01.			
	gyűjtőpályázat meghirdetése	2001.09.			
	gyűjtőpályázat kiértékelése, eredményhirdetés	2001.12.		szövegek és rajzok az irodalmi modulhoz	
	szerkesztés, lektori munkák	2001.12–2002.02.			
	kiadás	2002.03–07.		oktatási segédanyag az iskolák számára és a továbbképzéshez	
6. gyakorlóiskolai hospitálás	2001.09–2002.06.			hallgatók megismertetése speciális iskolai programokkal, pedagógiai problémákkal.	

5. táblázat. A projekt objektíven meghatározható, várt eredményeinek listája periódusonként

A konzorcium tagjaival a jövőben további taneszköz-fejlesztési munkálatokat tervezzünk (ökológia, művészeti, cigány nyelvi modulok).

A projekt során megjelenített innovációkat a kistérségi közoktatási társulások gesztorintézményeiben kívánjuk hasznosítani.

Pályázatunk 2002 július 30-án lezárult, a pályázati tevékenységünket többször és több szempontból is ellenőrizték az OM Phare Programirodája által megbízott szervezetek. Az ellenőrzés utolsó fázisaként a végső tartalmi és pénzügyi jelentés is elfogadásra került.

Abstract

The application handed in by The Teacher Training Institute of the University of Pécs focuses on the teachers' further education. There are programs consisting of 60, 80 and 360 hours training that offer a general pedagogical approach promoting school achievement as well as some basic information on Gipsy cultures. In our region the proportion of Gipsy children is very high. They are very often involved in conflicts and failures due to their ethnic and cultural differences.

Concerning this topic we can find only a few school equipment (coursebooks, supply materials, teacher's books) and they are not always available. For this reason, the development of school equipment is an indispensable element in our program. The students who participate in the basic teacher training program can get to know the work done in the disadvantaged schools of the region by means of field-work.