

Európaiság és pedagógia – mi végre?

Lehet még európaiságra nevelni?

„Európa...
te régi, te rücskös, te szent, te magasztos,
lelkek nevelője..., viaskodom érted.”

(Kosztolányi Dezső)

Az európaiság fogalmával és lényegével egész sor szaktudomány foglalkozik, élénk társadalmi vitáknak is tanúi vagyunk. Manapság e téma bizony ádáz napi politikai és vallási csatározások keresztüztüébe kerül, fölöttébb merész gondolatok, makacs tévhitek, heves indulatok csapnak össze minduntalan, olykor különféle megmozdulásokra, tettlegességre is sor kerül. Könnyű felismernünk, az európaiság (és vele együtt az „Európa” és az Európai Unió) problematikája a társadalmi figyelem középpontjába kerül, amivel önmagában véve nincs is semmi baj: alighanem természetszerű folyamatról van szó. Ami gondot okoz, legalábbis számomra mindenképpen, hogy maga a pedagógia mintha teljességgel hallgatna az európaiság régi és újabb keletű dilemmáiról. Mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógia úgy viselkedik, mintha szégyellné az ilyen témával kapcsolatos foglalatosságot! Mintha ez ügyben nem lenne semmi különösebb mondanivalója! Azonban ez a reagálás – ha valóban tapasztalunk ilyen, tehát közömbös fogadtatást – elfogadhatatlan a pedagógia részéről. A pedagógus-társadalom számára pedig méltatlan.

Szükséges tehát újragondolni, -vizsgálni az európaiság és a pedagógia összefüggéseit, mégpedig több tudományágból (a pedagógia mellett a politológia, a szociológia, a szociálpszichológia, a történettudomány, és ne féljünk a szótól: a filozófia-etika) érkezve. Az alábbiakban a pedagógiai, azon belül a nevelésfilozófiai megközelítésre tennék egy röpke kísérletet.

Abból a magától adódó felismerésből indulok ki, hogy nem két különálló, idegen „testről” van szó, hanem olyan „entitásokról”, amelyek nagyon is egymásra utaltak, közöttük szerves, egymást kölcsönösen gazdagító viszony jön létre, szimbiózisban működnek. A kapcsolat megvilágosítása céljából hadd idézzem fel az alapszó, tehát az európaiság (végső soron az Európa-fogalom) jelentését.

Az európaiságról szóló fölöttébb gazdag szakirodalomból a 20. század első felének kiváló, ám elfelejtett magyar filozófusához, Halasy-Nagy Józsefhez fordulnék. Halasy-Nagy már az 1930-as években határozottan leszögezi: „Európa nem egyszerűen földrajzi fogalom, hanem szellemi alakulat, [...] élet- és gondolkodásstílus.” (Halasy-Nagy, 1938, 177. o.) Vagyis Európa a szellemmel kötelezi el magát. A szellemmel definiálja magát, amely, mint közismert, minden valóság közül az egyedüli szabad – jóllehet ezt a szabadságot többször is próbálták korlátozni a történelem folyamán. A gondolatot néhány évvel később folytatja a szerző, éles különbséget téve Európa és Ázsia közé.

A *Sokrates és Európa* című különös, feledésre ítéltetett írásában olvashatjuk: „Keleten tudomány az, amit egy tekintély igazság gyanánt kijelentett, Európában azonban Sokrates óta nem vagyunk hajlandók tudományos igazságnak elismerni azt, ami a megvitatást nem bírja el és az ész ítélőszéke előtt nem állhat meg. Keleten a dogma, nyugaton a kritika uralkodik.” (*Halasy-Nagy*, 1944, 101. o.) Nem folynék itt bele abba a vitába, hogy mennyire jogos ez az „Európa–Ázsia” összevetés, ám az megkérdőjelezhetetlen, hogy az európai civilizáció valóban eljegyezte magát a szellem szabad mozgásával és szárnyalásával, amely azután számtalan nagyszerű történelmi produktummal jár. Gondoljunk csak az antik görög filozófiai és tudományos kezdeményekre, a római jogrendszerre, a humanizmus teljesítményeire, a nagy földrajzi felfedezésekre, az újkori természettudományos törvények stb. kidolgozására.

Általánosságban kijelenthetjük, Európa valóban nem csupán egyszerű földrajzi-kontinentális egység, nem valamiféle mennyiségi „mutató” foglalat, még csak nem is gazdasági integráció vagy valamilyen politikai tömörülés, hanem meghatározott minőséget kifejező, értéktartamú képződmény. Mindenekelőtt és legfőképpen a kritikai „gondolkodásmód, az elhivatottság és az erkölcsi értékek” (*Carneiro*, 1999, 119. o.) közösséget jelenti. Európa, az európaiság fogalma egy sorsközösség tudatos vállalását jelenti, amely által az „a világ nevelőjévé, bölcsőjévé válik” (*Poszler*, 1989, 54. o.). Innen nézve aligha tűnik túlzónak Márai Sándor rajongása: az európaiság „az emberi fajta legszebb fellegrája, [...] a legnemesebb életforma az emberi világnak. [...] A polgár és a polgári rend az emberi együttélés egyik legértékesebb, leghasznosabb, magasrendű terméke, [...] a polgári korok alkotják azt a remekművet, melynek napnyugati kultúra a neve, [és ez a polgárság] felépítette Európát.” (*Márai*, 2000, 33., 48., 50. o.) Olyan zsigeri meggyőződésről, hitbuzgalmi lelkiállapotról van szó, hogy az európai polgároknak „valamilyen küldetésféle megbízásuk és szerepük van a világban, s ezt a megbízást az európai sorsból kapták örökségbe.” (*Márai*, 2008, 110. o.) A küldetésnek ez a nézőpontja ugyanakkor más népek számára a gyarmatosítást jelentette – ezt a projektet euro-atlanti gondolkodók találták ki és tették egyeduralgoddá, amiben a felvilágosodásnak nagy szerepe volt.

A fenti szövegrészekből (amelyek úgyszólván tetszés szerint bővíthetők) világosan kiderül, hogy az európaiság fogalma – a szabad szellem szárnyalásával, a kritikai készség és képesség kialakításával-terjesztésével, sajátos küldetésstudatával, a „világ nevelője” képzetével és funkciójával – leginkább egy magával ragadó szellemi-erkölcsi mozgósító erőt, magasrendű értéket, erényt fejez ki. Ha pedig értékrendről, erényről, elköteleződésről és nevelésről van szó, akkor már magától értetődően merül fel a pedagógia illetékessége – és felelőssége (is). Vagyis a pedagógiának (természetesen sok más, például a politika-, gazdaság-, kultúra-, társadalomtudomány közreműködése mellett) nagyon is lehet, pontosabban kell, hogy legyen mondanivalója az európaiság dolgában.

Nem igaz az a közkeletű és kényelmes állítás, hogy a pedagógiának nincsen különösebb feladata az európaiság eszméjének és értékrendjének képviseletében, vagy hogy annak alakításában elhanyagolható szerep jutna neki. Valójában sokféle lehetőség, mennyi különféle forma, oktatási téma, nevelési program adódik arra, hogy a pedagógia is kivegye a maga részét az európaiság megvalósításában, hatékony, illetve az eddigieknél hatékonyabb szolgálatában.

Azt gondolom, ez ügyben két végletet is szükséges leküzdeni a pedagógiának. Egyfelől kialakult egy pesszimiztikus felfogás: a pedagógia, még ha akarná is (ám ebben sem vagyok biztos!), nem képes formálni az Európa-tudatot és -érzetet. Főleg azért nem, mivel a pedagógus mint szaktanár figyelmének a köréből teljesen kiesik az a szempont, hogy annak a konkrét szakmai anyagnak a tanítása, ami a feladata, miként függ össze az európaiság fent összefoglalt jelentésével. Vagy egyszerűen fél a pedagógus attól, hogy oktatómunkájába politikai (netán napi politikai) és/vagy ideológiai hangsúly (direktíva) csúszik bele, amit ő, ugyebár, messze ívben el kívánna kerülni. Mert a pedagógus csak

tanítson, ne folyjon bele semmiféle politikai-ideológiai küzdelembe. Érdekes kérdés, hogy a világnézeti elkötelezettség kerülése, a szigorú szakmaiság csak a magyar pedagógus-társadalom sajátossága-e, illetve mennyiben a szocializmus öröksége. Másfelől viszont a pozitív végletbe se essünk: nem indokolt a pedagógia szerepének túlértékelése sem. Fentebb egyetértően hivatkozok Márai Sándorra, most inkább vitatkoznék. A talán legeuropéerebb magyar író eltökélten szögezi le: „Nincs más út a szabadsághoz, mint [...] az emberi együttélés feltételeinek nagyon lassú pedagógiája. [...] Azok a] Népek, melyek a nevelést választják, [...] szerencsésen választottak.” (Márai, 2008, 119. o.) A pedagógia számára nyilván szimpatikus és hízelgő ez a gondolat, ám úgy vélem, a szabadsághoz nem egy, hanem sok út vezet. A pedagógia nyilvánvalóan fontos szerepet tölt be (pontosabban tölthet be) a társadalom életében, a történelem menetét azonban – nézetem szerint – legfőképpen kemény gazdasági kényszerek, folyamatok, életet-halált eldöntő politikai érdekek és a véletlenek misztikusnak tűnő láncolatai írják. Továbbá látunk kell a pedagógia korlátait is, és anélkül, hogy elhagynánk a munkánk fontosságában való hitet, önkritikusan valljuk be: a pedagógia nem mindenható. Számomra nyilvánvaló, a fenti két végletet egyszerre kívánatos leküzdeni, amely folyamat csakis az arányok, a differenciák megtalálásával képzelhető el.

A kérdés ezek után nem is lehet más, mint hogy mit tehet végül is a pedagógia az európaiság megvalósítása érdekében.

Kézenfekvő: mindenekelőtt egy meghatározott ismeretanyag-készlet felkínálását és hatékony megtanítását. A közoktatás (más szinten a felsőoktatás, a felnőttképzés) előtt az alábbi cél lebeghet, amelyet Ales Debeljak szlovén kutató meghökkentőnek tűnő könyvében (*Európa európaiak nélkül*) oly pontosan fogalmaz: „Ha [...] az európai gyerekek a *részes-egész* elve alapján fogják megtanulni a világban való helyüket, akkor már az oktatási folyamat korai fázisában megismerkednek a tágabb kapcsolatokkal, s ezzel [...] jó alapot kapnak a helyi jellegzetességeken túl meglévő komplex világgal való megismerkedésre.” (Debeljak, 2006, 50. o.) Valóban, a közoktatás sokat tehet, és igen korán, a helyi és nemzeti sajátosságok és a világtörténeti folyamatok, érdekek közötti összefüggések megtanítása érdekében. Az európai ismeretkészlet csak bővül és mélyül a felsőoktatásban, gondoljunk csak a jó néhány magyar egyetemen működő Európa-tanulmányok Központjára, ahol is a fiatalok sokféle (kötelező és szabadon választható) kurzus képzését hallgathatják. Azonban a továbbiakban nem a vonatkozó szakanyagok problematikájával kívánok foglalkozni (nem mintha az nem lenne mérvadó szempont). Inkább a pedagógia másik fontos (és szerintem teljesen elhanyagolt) területét, a nevelési tartalmat és követelményrendszert venném némileg tüzetesebben szemügyre.

Számomra (s remélhetőleg nem állok egyedül véleményemmel) az európaiság elsősorban nem tanítási-tanulási program és ismeretanyag, hanem mindenekelőtt meghatározott nevelési feladat és kívánalom. Igazodva a korábban már jelzett fogalomjelentéshez, az európaiság értékek és elvek világa, erények foglalata. S ne feledjük a mottóul is választott Kosztolányi-felismerést, hogy tudniillik Európa, az európaiság nem más, mint a lelkek nevelője! Nos, ezt a nevelési tartalmat, nemes értéket illene először is felismerni, felmutatni, kibontani, majd beépíteni a gyakorlati pedagógiába.

Ezzel kapcsolatban az alaphangot meglátásom szerint Dominique Barthélémy francia oktatáskutató és -politikus adja meg, aki csaknem két évtizeddel korábban azt veti fel, hogy az európaiság (jelesül az úgynevezett európai dimenzió) végső soron egy „mód arra, hogy tanár és diákjai gyakorolhassanak egy bonyolult feladatot: a kételkedést, a szerénységet és a toleranciát” (Barthélémy, 1999, 93. o.).¹ Ezeknek a fogalmaknak a történetisége nagyon fontos, hiszen a kritikai szellem és a tolerancia például sokat köszönhet a francia felvilágosodásnak, az Európa-fogalom szintén történeti fejlődés eredménye, más volt a tartalma, fogalma, térbeli kiterjedése korszakonként. A fenti három erkölcsi kívánalom, nevelési program általános erényt fogalmaz meg számunkra, akik ebben

a kultúrkörben élünk, de kérdés, hogy a kritikai attitűd például a Távol-Keleten vagy az arab világban is ugyanilyen központi szerepet foglal-e el. Könnyű tehát kimondani hasonló alapelveket, a pedagógia is rögtön tud velük azonosulni, a társadalmi megvalósítás viszont közel sem egyszerű és magától értetődő, ugyanis ez az elv az egyének, népcsoportok, nemzetek általános gyarlóságaiba ütközik. (Ezért is kell újból és újból megvizsgáljunk ezt a kérdést!) Ha az európai civilizáció-történetet nézzük, akkor ez a kételkedés, szerénység és tolerancia mint általános célok s erények sora milyen konkrét értékek által valósítható meg a gyakorlatban? Azt gondolom, nem a kizárólagosság igényével, ám három konkrét történeti értéket mindenképpen szükséges és kívánatos hangsúlyozni: a keresztény vallás és hit jelenlétét, történelmi szerepét, a tökeműködés adott keretében, valamint az individuум tiszteletének és méltóságának történeti kialakulását. Könnyű belátnunk, a pedagógiához leginkább a harmadikként sorolt értékforma tartozik, ezért a másik kettőt csak röviden érinteném itt egy-egy szempont erejéig.

A kereszténység történetét és lényegét nyilván többféle szempontból vizsgálhatjuk. Rámutathatunk ellentmondásos alakváltozásaira vagy napi politikai-ideológiai dilemmáira. Ez utóbbival kapcsolatban kitérhetnénk például az Európai Unió új alkotmányának preambulájáról szóló éles vitákra. Vagy hivatkozhatunk Delanty kortárs angol szociológus kritikai megjegyzésére, hogy tudniillik „a római kereszténység és a keleti ortodox kereszténység kora középkori szakadása, valamint a nyugati kereszténység és a reformáció szétválasztódása megszüntette a kereszténységnek az európai identitással való egyenlőségét” (Delanty, 1998, 4,7-es pont).² Ez történelmi tény. Továbbá mindnyájan tudnánk felhozni negatív példákat a kereszténység történetéből. Ám látnunk kell a történelmileg progresszív szerepét is. Igaza van Jan Patockának, amikor az európai korról szóló könyvében azt állítja, hogy a „kereszténység jelenti a centrifugális erőt” (Patocka, 2001, 131. o.).³ Vagy ahogyan – friss példával élve – Michel Houellebecq (2015, 263. o.) fogalmaz: a „kereszténység nélkül az európai nemzetek [...] lélektelen testek”.⁴ Ám akárhogyan nézzük és foglalunk állást a felmerülő vitákban, fel- és elismerhetjük, bizony, a kereszténység kitüntetett szerepet játszik az európai népek, nemzetek együvé tartozásának, egyfajta integrációjának kialakulásában. Ha szabad egy korábbi tanulmányomra hivatkozni, a progressziót emelném ki: „Magyar példával élve: István királyunk történelmi tette éppen az, hogy a kereszténység fölvetelével beillesztette az addigi pogány magyarságot az európai civilizáció sorába. Így marad fenn a magyarság, a sztyepei népek, törzsek közül egyedülként.” (Karikó, 2001a, 131. o.) Ne feledjük, elvileg még másik két lehetőség (a törzsi szövetség és a pogány vallás keretében maradni, illetőleg a magyarság sorsát a bizánci császársághoz kötni) is adva volt István számára, de az ezek mellett való döntés alighanem a magyarság megszűnéséhez, beolvadásához vezetett volna. Kétségtelen, az ilyen és hasonló általános megállapítások tudatosítására a közoktatás rendszerében leginkább a történelem szaktárgy kínál föl jó lehetőségeket. A kereszténység történeti szerepének ténye mellett fontos ebben a kontextusban figyelembe venni a szekularizáció folyamatait is.

A tőke uralma mint gazdasági érték ugyancsak kiemelt szerepet játszik az európai kontinens (és más földrészek) történelmében. A tőke európai megszületése, majd világhódító térnyerése alaposan megváltoztatja a történelem menetét. Önmagában nézve a tökeműködés progresszív történeti produktum: létrehozta az egyetemes ipart, a világkereskedelmet, a világpiacot, a természeti és emberi erőforrások általános kiaknázásának egy rendszerét, kialakítja a munka- és termékfajták, valamint a szükségletek állandóan bővülő világát, megteremti a precíz, fegyelmezett, találékony és szorgalmas munka(végzés) készségét s képességét (Marx, 1972, 218., 298. o.).⁵ Ebben a vonatkozásban joggal beszélhetünk a tőke dinamikájáról és diadaláról mint olyan gazdasági jellegű értékről, amelynek hatásaként mindmáig fennmaradt a kapitalista társadalom. A közoktatáson belül ezt az összefüggést többféle órán (például történelem, földrajz, világnézet-filozófia, osztályfőnöki foglalkozás) tudnánk hangsúlyozni, illetőleg átgondolni.

Az individuum tiszteletének és méltóságának értéke – ahogyan már utaltam rá – közvetlenül kapcsolódik a nevelési programokhoz, ezért valamelyest részletesebben taglalnám annak lényegét.

Történelmi fejlemény, hogy az újkori európai polgár mint egyén megszabadul ősrégi társadalmi kötöttségeitől: a születés, a rend, a tulajdon, a vallás, a foglalkozás, a műveltség, a nyelv és a nemzeti hovatartozás különbözőségeitől. Minden ember szabadon születik (ezt politikailag proklamálják is), és elvileg minden lehet az egyénből. Azzá válik, amivé teszi, teremti magát. Robert Musil, a 20. század első felének kiváló osztrák írója ezt úgy fejezi ki, hogy az „egyén [...]

Történelmi fejlemény, hogy az újkori európai polgár mint egyén megszabadul ősrégi társadalmi kötöttségeitől: a születés, a rend, a tulajdon, a vallás, a foglalkozás, a műveltség, a nyelv és a nemzeti hovatartozás különbözőségeitől. Minden ember szabadon születik (ezt politikailag proklamálják is), és elvileg minden lehet az egyénből. Azzá válik, amivé teszi, teremti magát. Robert Musil, a 20. század első felének kiváló osztrák írója ezt úgy fejezi ki, hogy az „egyén [...] semmi más, mint önmaga elemi teljesítménye” (Musil, 2000, 61. o.).

semmi más, mint önmaga elemi teljesítménye” (Musil, 2000, 61. o.). Vagyis megjelenik a kifejlett egyéniség, a sokféle készséggel, képességgel megáldott autonóm egyén, az individuum, aki hisz önmagában, saját értékeiben és jövőjében – ez egy hosszú (időben és térben is eltérő eredményű) történelmi folyamat eredménye, a reneszánsztól a 18–19. századi polgári átalakulásig. Az öntökéletesítő, önfejlesztő ember eszménye kapcsolódik talán leginkább a kortárs európai trendekhez (ld. élethosszig tartó tanulás) és egyben a kereszténység történeti gyökereihez: aki már morális erővel, értékkel és felelősséggel is rendelkezik. Ez a morális tőke annyit tesz, hogy általa „a fejtartásban, az évmilliók alatt kiegyenesedett emberi gerinc tartásformájában kifejeződő ethosz” (Gáll, 1983, 97. o.) nyilvánul meg. A gondolatot Milan Kundera újrafogalmazza, és mintegy összefoglalását adja: „Istenből Deus absconditus lesz, az emberből a mindenek alapköve, [...] tisztelet az egyén, az egyén eredeti gondolatairánt” (Kundera, 1992, 177., 202. o.). A fenti utóbbi néhány idézet alapján azt állítom, hogy az európai-

ság lényege, legmélyebb (egyszersmind legcsodálatosabb) tartalma éppen ez a történeti képződmény, tehát az individuum tisztelete és méltósága. Nem biztos, hogy mindenki osztja ezt a véleményt, egyesek túlzónak tarthatják vagy éppenséggel amellelt kardoskodhatnak, hogy a másodikként jelzett értékforma (a tőke dinamikája és diadala) az alapvető és meghatározó társadalomformáló erő. De aki ez utóbbi álláspontot vallaná is, annak legalább azt kívánatos elismernie, hogy az individuum tiszteletének és méltóságának elvét, eszméjét, értékét aligha tudnánk elégszer hangsúlyozni. Az európaiság azt (is) jelenti, hogy az individuum morális tőkéje társadalmi szintre emelkedik, vagyis a morális tőke immár nem csupán kivételes individuumok privilégiumaként nyilvánulhat meg (mint például az antikvitásban), hanem az európai polgárok sokaságában és mindennapi életében. Az individuum tisztelete és méltósága nemcsak a hőst illeti meg rendkívüli helyzetben (például válság, polgárháború, természeti katasztrófa idején), hanem minden polgárt minden szokványos hétköznapi történetben.

Talán mindnyájan egyetérthetünk abban, hogy az európaiság fenti jelentése komoly kihívást jelent az egész társadalom számára (a mai Európa ugyancsak viaskodik vele, amire sok konkrét példát lehetne felhozni – de ez már egy másik tanulmány feladataként

adódna). A pedagógia számára sincs ez másként: mind a kutatás, mind a gyakorló pedagógia, sajnos, még adós az oktatás és a nevelés, valamint a – fenti értelmű – európaiság szerves(ebb) szintű kapcsolatának kidolgozásával, illetőleg megvalósításával. Nem gondolom persze, hogy ilyen nagy horderejű feladat egycsapásra és néhány pedagógus munkája révén megoldható lenne. Ellenkezőleg: sokféle terület (politika, kutatás, gyakorló pedagógia, média, önkormányzat, szakmai szervezet stb.) sokféle közreműködőjének összehangolt munkájára lenne szükség, ami alighanem hosszabb időszakot is fog igényelni, mint ahogy első pillanatra gondolnánk. Abban bizonyos vagyok, hogy az első, a legsürgetőbb és talán a legnagyobb kihívás éppen az, hogy az európaiság értékrendjének fontosságát sikerül-e az egész társadalom figyelmének középpontjába állítani. Ha sikerül a társadalom valamennyi „intézményével” – leginkább a politikának, az értelmiségnek, a közvéleménynek – megértetni, hogy valójában mi az európaiság lényege, milyen értékrendet foglal magában, és az miért fontos, továbbá ha végül sikerül azokat elfogadtatni, akkor a pedagógia is, minden bizonnyal, gyorsabban, hatékonyabban újra tudja gondolni önmagát, saját lehetőségeit és felelősségét, illetőleg pontosabban tudja kijelölni konkrét feladatait.

Am az is világos, a pedagógia nem várhat ölbe tett kézzel, nem arról van szó, hogy előbb a társadalom elvégzi a maga munkáját (az európaiság lényegének tisztázását, közös cselekvési program elfogadását), és ez majd megadja a konkrét lökést a pedagógia számára. Méltatlan helyzetbe süllyedne a pedagógia, ha mintegy utólag igazodna az új súlypontokhoz. Ez passzívvá és/vagy szolgálai alkalmazkodóvá degradálná a pedagógiai munkát. A társadalmi újragondolási folyamat aktív, kezdeményező részvevőjévé kívánatos válnia a pedagógus-társadalomnak. Amit már ma el tud végezni a maga módján, azért már most ildomos vállalni a felelősséget. Például a közoktatás és a köznevelés már most megfontolhatja azt a kérdést, hogy az individuum tiszteletének és méltóságának értékvilágát miként tudná konkretizálni, szervezettebben beépíteni a tanításba és – legfőképpen – a nevelőmunkába. A továbbiakban e célból szeretnék felvetni néhány konkrét példát. És ezzel az autonóm, alkotó értelmiségi személyiségjellege is megerősödne a pedagógus társadalomban.

A társadalomtudományi tárgyak közül három, kézenfekvőnek tűnő példát emelnék ki: a történelem, az irodalom és a társadalomismeret (más megnevezés is használatos: emberismeret, filozófia, etika stb.) tananyagát.

A történelem órákon – tetszik, nem tetszik – gyakran szükséges kitérnünk a háborúk bemutatására. Ezen alkalmakkor alapkövetelmény az adott háború kitörésének előzményeit, lefolyását és külső-belső hatásait feltárni, miközben egy sor tényt (nevet, időpontot, helyiséget, adatot, csapatmozgást stb.) próbálunk megértetni. A feladat világos: a szaktanár a szakanyagot szakszerűen elővezeti és megtanítja. De hadd kérdezzem: az ismeretanyag pusztá átadása, akár magas szintű oktatása során (és nem annak ellenére!) nem lenne-e fontos a nevelési szempontokat is érvényesíteni? Vagy ha ez jelen volt, akkor az eddigiekhez képest határozottabban és mélyebbre hatóan teljesíteni pedagógiai követelményeket? Nem lenne-e üdvözlendő, ha a történelemtanár például kitérne oktatómunkájában a csata előtti éjszaka emberi történéseire, mondjuk, arra a kérdésre, hogy miféle lelki folyamatok, erkölcsi konfliktusok zajlanak le a hadvezérek, a tisztek és a közkatonák tudatában? Hogyan működik az individuum tiszteletének, méltóságának elve, erénye, értéke egy európai háborúban? Miért fordulhat elő nagyon sok csatában árulás? Ne feledjük: Dante szerint az árulók a pokol legmélyebb bugyrába süllyednek! És mit kezdünk az olyan (hogy pozitív példát is említsek) erkölcsi tőkével, pedagógiai kíváncsisággal, mint a bajtársiasság, az önfeláldozás felmutatása? A csatákban, hál’ istennek, ilyen példamutató esetekkel is találkozhatunk. A történelemtanár a maga szakoráján nyugodtan felvetheti azt a dilemmát mai diákjainak (még ha meghökkennek vagy csak értetlenkednek is növendékei), hogy tudniillik miért választja az egyik ember az árulást,

a másik az önfeláldozást, és egyáltalában vannak-e manapság negatív, illetve pozitív hősök? És kik azok? És miért fontos mások, köztük az ellenség katonáinak tisztelete? Egyáltalában miért voltak és vannak háborúk? Az ilyen és hasonló, a történelemtantárgy szakmai anyagán is túlmutató, az emberi élet (az emberiség) mély problémáit firtató kérdések – állításom szerint – izgalomba hozhatják a mai diákságot is, és az azokról való közös gondolkodás, érvek ütköztetése hatékonyabbá (még hozzá sokkal hatékonyabbá) teszik a nevelőmunkát, mintha direktben és kötelező jelleggel előírnánk száz pedagógiai szakkönyv megtanulását. Talán itt lehetne utalni a pszichohistoria szempontjaira, amely hasonló kérdésekkel foglalkozik. Ugyanakkor ki kell itt térni ennek a szemléletmódnak a veszélyeire is: a túlzottan a nagy egyéniségek (vagy akár a hétköznapi emberek) lelki életére összpontosító pszichologizálás pont a nagy, kényszerítő tendenciákról terelheti el a figyelmet. A kétfajta szemlélet egyensúlyba hozása persze a szaktanár feladata. Érdekes felvetés, hogy (itt is) a szaktudomány mintha előrébb járna, mint az iskolai tanítás gyakorlata: az oral history, a mentalitástörténet stb. szempontjai csak kevésbé jutottak be az esemény- és politikatörténet dominálta történelemtanításba.

Tekintsünk ki – persze röviden és csak a témám vonatkozásában – az irodalomóra lehetőségeire. Gazdag anyag áll rendelkezésünkre, szinte tetszés szerint válogathatunk a magyar- és a világirodalom tárházából. (Visszautalnék az előző tárgyra: a történelemtanár egy-egy háborús téma pedagógiai szempontú kitekintésekor felhívhatja a figyelmet klasszikus irodalmi példákra, mondjuk Tolsztoj *Háború és békéjére* vagy Shakespeare több királydrámájára.) Nézzünk néhány konkrét alkotást! A szépirodalom és az európai-ság közvetlen összekapcsolására az egyik nyilvánvaló példa a nagy orosz költő, Puskin verse, amelyben Péter cár történelmi érdemét így foglalja össze: „Európára ablakot / itt vágunk: tenger mossa lábunk! / Ide hajó hajót követ, / Vendég hozzánk mindig jöhet.” A költő rajongása Péter életműve iránt nagyon is érthető, Szentpétervár valóban Oroszország ablaka volt Nyugat, azaz Európa felé. Azzal, hogy Nagy Péter a mocsaras tengerparton fölépített – mégpedig nagyon rövid idő alatt – egy új várost (fővárost), Oroszországot bekapcsolta Európa vérkeringésébe, egyúttal egy új világbirodalmat is alapított. Oroszország világtényező lesz. És tudjuk, ez az „ablak Európára”-felismerés, majd beteljesülés arra inthet bennünket, hogy – íme a pedagógiai tanulság – a bezárkózás, az önmagunkba fordulás szegényessé, egysikúvá tesz mindenkit, s fordítva: a világra való nyitottság, a más emberekkel, népekkel, országokkal való együttműködés kiteljesíti az egyes életeteket, gazdaggá teheti a népeket, országokat. E téma kapcsán is rámutathat az irodalomtanár mások tiszteletének pedagógiai-erkölcsi elvére. A másik egyén, nép, ország stb. tisztelete nemcsak azt jelenti, hogy megismerjük a másikat, megbecsüljük értékeit, hanem hogy miközben tanulunk a többiektől, egyúttal önnön magunkat is feltárjuk, erősítjük és gazdagítjuk. Az ilyen célú egyidejű nyitottság, majd együttműködés alapzatán jól gyakorolható a tisztelet és a méltóság erénye.

Nyilván magyar irodalmi példák is hozhatók az európai értékek és a pedagógiai üzenet összekapcsolására. Szeretném felhívni a figyelmet két klasszikus költőnk, Petőfi és Ady a pedagógiában kevésbé ismert és hasznosított egy-egy gondolatára. Hazánk történelme – és ez közhely – a közép-európai zsákutcás fejlődés keserves útját járja több évszázadon át: sújtja annak minden átka. Anélkül, hogy részletezném, csupán egyetlen bajra utalnék, amelyre Petőfi is reagál: nem találjuk saját hangunkat, méltóságunkat, önmagunk és mások tiszteletét, saját békességünket. Ezért belesüppedünk a tragikumikus kivagyiság vagy a „kutyaaalázatosság” (*Petőfi*, 1956, 97. o.) rossz végletébe⁶. Atytól az úgynevezett komp-ország siralmát emelném ki, ezúttal valamelyest hosszabban idézve. A magyar nép sokáig hánykodik (talán még ma is?) Kelet és Nyugat között, külső és belső szempontból egyaránt. Kompországgá lettünk, amely azonban nem tudott népek, nemzetek közti békés, kölcsönösen gazdagító híddá válni. A költő fájdalom és önostorozó hangja szólal meg: „Keleti vérem, ez a lomha, / Szomjúhozóan issza Nyugatot / [...] Szent Nap-

keletnek mártírja vagyok, / Aki enyhülést Nyugaton keres. / [...] Gyülölöm dancs, keleti fajtám, / Mely, hogy kifáradt, engemet adott, / Ki sápadtan fut Napnyugatra, / Hogy ott imádja urát, a Napot. / [...] Hiszen gyalázatunk, keservünk / Már ezer év óta rokon. / [...] Dunának, Oltnak egy a hangja / [...] Mikor fogunk már összefogni? / Mikor mondunk már egy nagyot, / Mi, elnyomottak, összetörtek, / Magyarok és nem-magyarok?” (Ady, 1965, 41., 199–200. o.) Az irodalomtanár természetesen ne politizáljon, ne folyjék bele napi politikai csatározásokba (ahogyan nyilvánvalóan az sem fogadható el, ha a politika jogot formálna arra, hogy ő és csakis ő határozza meg az irodalomtanítás egész anyagát és szellemét!). Ám nem tudom elképzelni, hogy a pedagógus – ha egyáltalán bemutatja óráján a fenti sorokra – halkan ne vetné fel a kérdést: hogy tudniillik sikerült-e már manapság megvalósítani a magyarság összefogását, tudunk-e már mondani egy nagyot. És ha ez nem történik meg, akkor sűrül a lélek, és sodródik mind lentebb az országhoz. Igen, az irodalomtanár ne ragadjon le a puszta szakmai ismeretek tanításának szintjén. Igenis tudatosítsa növendékeiben a nevelési-erkölcsi elvek, erények fontosságát, magasrendűségét. Egy Petőfi–Ady-irodalomóra kiváló lehetőséget kínál fel annak jelzésére, hogy az individuum tisztelete és méltósága milyen szellemi-lelki-erkölcsi gazdagsággal jár, ami példamutató és mozgósító erőként hat. És fordítva: az individuum tiszteletének és méltóságának hiánya milyen romboló-pusztító hatást okoz az emberek életében, és hogyan mérgezi a népek, országok történelmét. Mint tudjuk, az írók-költők (általában a művészek) „a lélek mérnökei”, tehát az emberi lélek olyan mély bugyraiba is le tudnak hatolni, ahová a politika, a tudomány, a filozófia már nem. Ezért egy-egy író, költő alkotását nemcsak abból a célból tanulmányozzuk, hogy ismereteket szerezzünk, vagy hogy esztétikai élményben részesüljünk, hanem mert komoly pedagógiai és erkölcsi mondanivalóval is szolgál.

A társadalomismeret órán folytathatjuk az európaiság értékvilágának a tudatosítását. Annyiban könnyű a dolgunk, hogy úgyszólván valamennyi társadalmi probléma felvet erkölcsi és nevelési szempontokat. Az ilyen kihívások azonban komoly dilemma elé állítják a pedagógust. Csak egy témát emelnék itt ki: mégpedig a társadalmi egyenlőtlenség kérdését. Első pillanatra azt gondolnánk, az európai civilizációs fejlődés – hazánk történelméből vegyük az európai uniós tagságbeli korszakunkat – végre megszünteti, de legalábbis jelentősen csökkenti a társadalmi egyenlőtlenségeket az egyes állampolgárok, népcsoportok, nemzetek között. Azonban rá kell jönnünk, hogy ezen a téren, a politika minden erőfeszítése mellett is, nem sikerült érzékelhető változást elérni – sem hazai, sem nemzetközi konstellációban. Magyar vonatkozásban arra utalnék, hogy az iskolarendszer korábbi egyenlőtlenségét egyáltalán nem sikerült felszámolni. Inkább arról beszélhetünk, hogy a legutóbbi évtizedben növekedik a szegénység, és ezzel párhuzamosan csökken az esélyegyenlőség a tanulásban és a továbbtanulásban. Azután sokféle konkrét tényt hozhatnánk fel az iskolai ellátottság és az oktatási-nevelési színvonal érzékelhető különbözőségére. Amit például számszerűsíthetünk (hogy most ne is részletezzem az oktató-és nevelőmunka hatékonyságában tapasztalható éles különbségeket): jelenleg működik olyan központi helyen lévő általános iskola nagy vidéki egyetemi városban, ahol a mindennapos testnevelés órát nem tudják biztosítani a kis kapacitás miatt, továbbá nem áll rendelkezésre külön számítógépes terem sem. Ami pedig a nemzetközi viszonyok kérdését illeti, elég, ha felidézem a korábban már hivatkozott Debeljak egy másik megfigyelését, ami az Európai Unió ellentmondásos működésére vonatkozik. „Az Európai Unió mai dilemmája [...] a következő: hogyan lehetne megőrizni a korábbi egyenlőtlenséget a földrész nyugati és keleti része között, és ugyanakkor úgy tenni, mintha támogatnák az egyenjogúság elvének programját.” (Debeljak, 2006, 52. o.) Nos, a szerző súlyos kritikája – véleményem szerint – ma sem veszít érvényéből. Az Európai Unió fejlett régiója és a kelet-közép-európai tagországok között a gazdasági egyenlőtlenségek megmaradnak vagy még tovább is növekednek. (Csak zárójelben jelzem, a vagyoni egyenlőtlenségek

még szélesebb összevetésben is érződnek, tehát világtendenciáról van szó, ahogyan ezt a közgazdász kutató, Thomas Piketty új könyvében meggyőzően bizonyítja is. Tudom persze, mindez sovány vigasz.) Mit tehet a pedagógus, ha ezt a témát szóba hozza? Sajnos nem sokat. De azt igen, hogy ne mellőzze és ne takargassa magát a problémát: határozottan foglaljon állást az emberi méltóság mint európai érték mellett. Tudatosítsa diákjaiban, hogy ez az elv csakis csorbulhat, ha másokat a társadalmi alávetettség állapotába lökünk. És mindenekelőtt ő maga is álljon ki (a saját oktató- és nevelőmunkájában) az esélyegyenlőség elve és gyakorlata mellett. Ha például a pedagógus a növendékeit a szülők anyagi helyzete és társadalmi pozíciója, nem pedig a fiatal tényleges teljesítménye alapján értékeli, akkor hiteltelenné válik, és végső soron ő, igen, ő bukik meg, nem a diákja. És újfent csak halkan kérdezem: ő maga vajon mit tesz osztályában a hátrányos helyzetű tanulók felzárkoztatásáért?

A természettudományos szaktárgyak, továbbá az élettudományos óra és a testnevelés sem maradhat ki példatáromból. A fizika tanításában fontos feladat az atomfizika rövid bemutatása. A fizikatanár érthető szinten és módon taglalja az atomfizika törvényeit, kitér az atomenergia elvére, az atombomba működésére. Még a pusztító hatást is említi: beszél a Hirosimára és Nagaszakira ledobott atombomba tényéről és iszonyú következményeiről. Azután mint szaktanár általában megáll a téma fejtegetésében, és rögvest tovább halad a kötelező anyag tanításában. Ám felvetném: nem kap-e ezen a ponton jó lehetőséget arra, túllépve a szigorú értelemben vett szaktárgyi ismeretek tanításának feladatkörén, hogy mélyebb szintű összefüggéseket, a nevelési értékekkel közvetlenül kapcsolatba hozható dilemmákat boncolgasson? Például vesse fel a kérdést: felelős-e az a katona a szörnyű pusztításért, aki ledobta a repülőről az atombombát? Egyáltalában hol húzódik a tudós, a feltaláló felelőssége? Felmentés adható-e a „parancsra tettem” érvelésre? Hogyan függ össze az emberi méltóság és humánus az emberi élet elvtételével? Mi a viszony az erőszak alkalmazása és a felelősségtudat, -érzet, valamint a lelkiismeret között? A diákokat minden bizsonnyal meglepi, ha a fizikatanár (mint szaktanár) ilyen vagy hasonló kérdéseket is fel mer és fel tud tenni óráján. Kétségtelen, ha ezt megteszi, a rendelkezésére álló tanórájából fel kell áldozni némi időtartamot, de kárpótolja őt az, hogy a témával kapcsolatos nevelőmunka és a pedagógiai értékek tudatosítása, elfogadtatása alighanem meggyőzőbbé, hatékonyabbá válik.

A biológiaóra is sokféle lehetőséget kínál az értékekre való nevelésben. A biológiatanár részletesen bemutatja – többek között – az emberi szervezet működését, annak jól és kevésbé jól érzékelhető törvényeit. Konkrétan tanítja a szív, a tüdő, a máj, a vese stb. normális (értsd: egészséges) folyamatait. És fontos feladata érzékelteni, mi több: nyilvánvalóvá tenni az emberi szervek negatív állapotának tüneteit, a romboló hatásokat. És pontosan ezen a ponton léphet fel a szaktanár mint nevelő. A szervezetünk állapotáért mi magunk is felelősek vagyunk, nem lehet minden baj okát genetikai örökségünkre vagy éppen a környezetünkre fogni. Az individuum tisztelete, méltósága azt is jelenti, hogy vigyázunk a magunk egészségére, egyúttal óvjuk a hozzátartozóinkét is. Ezért a jó biológiatanár nemcsak a szakismereteket adja át (ami persze tiszteletre méltó feladat), hanem rádöbenteti tanítványait például a drog, az alkohol, a dohányzás és az egészségtelen táplálkozás – az emberi szervezetet végzetesen romboló – veszélyeire: meghökkentő képekkel, kevésbé ismert mellbevágó adatokkal, nem kozmetikázott statisztikákkal, konkrét esetek, tragédiák példáival. Ez utóbbi „pluszfeladat” teljesítése már, bizony, külön felkészülési időt, koncentrációt, erőfeszítést igényel a tanártól, és mindezenekelőtt eltökéltséget. Hogy tudniillik a fiatal lehet, szükséges és kívánatos rávezetni az ilyen káros szenvedélyek elutasítására (leginkább megelőzésére), s ennek pótolhatatlan pedagógiai útja-módja a felelősségtudat, illetőleg -érzet kialakítása. További „küldetés” lehet a biológiatanárnak, hogy diákjaival értesse meg és fogadtassa el a rendszeres mozgás fontosságát. Például úgy, hogy tudatosítja bennük: a saját szervezetünket is kar-

ban kell tartanunk, nemcsak egy házat, autót, mosógépet stb. A nem kötelezően végzett napi vagy/és heti intenzív mozgás jótékony hatását az óráin gyakran hangsúlyozhatja a szaktanár: a rendszeres testmozgás nagy szerepet játszik ugyanis a különféle betegségek megelőzésében, nem beszélve arról az „apróságról”, hogy az ember jobban érzi magát a saját bőrében. Végül még (a hiúságérzetre támaszkodva) a fiatalosság kinézetét is tovább őrizheti vele.

A földrajzóra területéről olyan szempontot hoznék, amely szoros kapcsolatban van a biológiával. Köztudott, hogy a környezeti (talaj, víz, levegő stb.) szennyeződés nem ismer országhatárokat, államformákat, ideológiákat. A klímaváltozásnak sokféle oka lehet, de az biztos, hogy a globalizáció egyik káros hatásaként tudatosan romboljuk az élő és élettelen természetet. A földrajztanár jó néhány konkrét jelenség példáján (hazai esetekkel: tiszai ciánszennyezés, vörösiszap-katasztrófa) érzékeltetheti, a természet rombolása milyen természet- és gazdaságföldrajzi problémákkal jár: sivatagosodás, tengerszint-növekedés, fajok eltűnése, gazdasági érdekek sérülése, a turisztikai térképek (útvonalak) átrajzolódása, a személyi közlekedés csorbitása (például szmogriadó) és így tovább. Általános és – immár – pedagógiai tanulsgként leszögezhetjük: a természetet is tisztelni kell. Ha nem tiszteljük a természetet, szűkebb-tágabb környezetünket, az előbb vagy utóbb sérti az individuum (s azon túlmenően népek, nemzetek, országok) tiszteletének és méltóságának elvét. A földrajztanár a maga területéről erősítheti azt a ma még – sajnos – egyáltalán nem uralkodó meggyőződést, hogy a természet csak úgy győzhető le, ha engedelmesszünk neki.

Végezetül a testnevelést említem. A testnevelőtanár mint szakember tanítja a gyerekeket, fiatalokat például a guruló stílusú magasugrás, az úszás, a labdajátékok stb. szabályaira, továbbá azokat a fogásokat, technikákat, amelyek összhangba hozzák a mozgást és a játékrendszert. Ám a „vérbeli” pedagógus (és/vagy edző) nemcsak tanítja a mozgás fázisait, a fizikai törvényszerűségeket, hanem nevelési feladatokat, lelki gondozást is ellát. Legfőképpen kialakít a tanítványában olyan erkölcsi készséget és képességet, hogy higgyen önmagában, a szorgalmában, a munkájában. Az ember küzdelmét a jobb időeredményért, a nagyobb ugrásért, a pontosabb dobásért-rúgásért soha nem szabad feladni, melynek során nem nyúlhatunk tisztességtelen eszközökhöz. Jó pedagógiai érzékkel kell rávezetni a fiatalot, hogyan lehet feldolgozni a vereséget és a győzelmet: miként illik tisztelni a másikat, a küzdőtársat, az ellenfelet. Ilyen és hasonló értékek, erények átadására is koncentrálnak a pedagógus, s ez már túl van a kötelező tananyag oktatásán.

Nem gondolom, hogy a fenti konkrét példák az egyedüli üdvözítő megoldások lennének. Bizonyára mások újabb ötletekkel, javaslatokkal tudnának előállni. És azt sem állítom, hogy kimerítettem saját vizsgálatom lehetőségeit. Ugyanakkor szeretném hinni azt, hogy sikerült meggyőzőnem a tisztelt Olvasót arról: érdemes és kívánatos a szaktanároknak túllépniük a szigorúan vett kötelező ismeretanyagot. Szükséges és kívánatos olyan fontos erkölcsi-pedagógiai elveket, erényeket tudatosítani, amelyek nagyon is összefüggésbe hozhatók az európai (és általános humánus) értékekkel. Az európaiságot mint meghatározott értékvilágot sok minden és mindenki szolgálhatja: például politika, gazdaság, művészet, média stb. És ebbe a sorba helyezhetjük el magát a pedagógiát. Arról persze vitatkozhatunk, hogy a pedagógia vajon hogyan tudja képviselni az európaiságot, de lemondani róla, azt hiszem, nagyon nagy hiba lenne. Állítom ezt annak tudatában, hogy Európa (és az Európai Unió) manapság tényleg recseg-ropog, számos ellentmondás feszíti. Eszembe jut ezzel kapcsolatban Márai Sándor röpirata a nemzetnevelésről. Az írónak volt szellemi-erkölcsi bátorsága arra, hogy a II. világháború kellős közepén előálljon az egész nemzetre vonatkozó nevelési stratégiával. Természetesen ma

más történelmi-társadalmi helyzetben vagyunk, és a fentiekben csak kis részét tudtam megvizsgálni a nevelés tárgykörének. Ám – zárásként –hadd tegyem fel: manapság, amikor – finoman szólva is – nem diadalittas európai és magyarországi állapotok tanúi vagyunk, nem kellene-e újragondolnunk az oktatás és a nevelés helyzetét, feladatait? És fordítsuk meg a kérdést: a pedagógia életképessége (s fűzném hozzá: varázsa) nem akkor mutatkozik-e meg igazán, amikor repedezik a társadalom értékrendszere? Azt gondolom, leginkább ilyenkor derülhet ki, hogy mennyire tud helytállni a pedagógus-társadalom, milyen értéke lesz a pedagógiának.

„Európaiság és pedagógia – mi végre?” – fogalmazom a címben. Avégre – szól lakonikus válaszom –, mert éppen egy kedvezőtlen társadalmi helyzetben indokolt, kívánatos az európai értékekre oktatni, nem utolsósorban nevelni.

Irodalomjegyzék

- Ady Endre (1965): Egy párizsi hajnalon. In: *Ady Endre összes versei. I. kötet*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 41.
- Ady Endre (1965): Magyar jakobinus dala. In: *Ady Endre összes versei. I. kötet*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 199–200.
- Barthélémy, D. (1999): Analysis of the Concept of European Dimension. *European Education*, 31. 1. sz. 64–95.
- Báthory Zoltán (1998): A közoktatás európai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 7–8. sz. 169–172.
- Carneiro, R. (1999): A közös európai ház kialakítása Európáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 1. sz. 117–128.
- Debeljak, A. (2006): *Európa európaiak nélkül*. Napkút Kiadó, Budapest.
- Delanty, G. (1998): Social Theory and European Transformation: Is there a European Society? *Sociological Research Online*, 3. 1. sz.
- Delanty, G. (é. n.): *Community*. Routledge, London – New York.
- Gáll Ernő (1983): *A sajátosság méltósága*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Halasy-Nagy József (1938): Európa és a kereszténység. *Protestáns Szemle*, 47. április. 177–184.
- Halasy-Nagy József (1944): Sokrates és Európa. *Délvidéki Szemle*, 3. 3. sz. 97–102.
- Houllebecq, M. (2015): *Behódolás*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Karikó Sándor (2001a): Az európaiság mint az individuuum méltósága. In: uő (szerk.): *Európaiság. Politikai és morális kultúra*. Áron Kiadó, Budapest. 74–80.
- Karikó Sándor (2001b): Az európai dimenzió és az európaiság. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 7–8. sz. 242–247.
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa Kiadó, Budapest.
- Marx, K. (1972): *A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (2000): *Kassai őrzéskönyv*. Helikon, Budapest.
- Márai Sándor (2008): *Európa elrablása*. Helikon, Budapest.
- Musil, R. (2000): *Esszék*. Kalligram, Pozsony.
- Patocka, J. (2001): *Európa és az Európa utáni kor*. Kalligram, Pozsony.
- Petőfi Sándor (1956): A Kis-Kunokhoz. In: *Petőfi Sándor Vegyes művei*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 97.
- Poszler György (1989): *Eszmék – Eszmények – Nosztalgia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1996): Európai dimenziók a tanárképzésben. *Educatio*, 5. 4. sz. 596–603.
- Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 12. sz. 108–119.

Jegyzetek

¹ Hasonló célú és szellemű tanulmányok sora jelenik meg ekkoriban, pl. *Szabó*, 1996, különösen az 597. o.; *Báthory*, 1998; *Vass*, 2000; *Karikó*, 2001b.

² Egyébiránt az angol szociológus egy másik munkájában (*Delanty*, é. n., különösen a 30. és a 192. o.) fontos tanulságot fogalmaz meg a pedagógia tudománya számára is.

³ A szerző szerint ez a kereszténység (ő úgy nevezi: nemesi kereszténység) alapozta meg és tette szilárdá Európát.

⁴ A migráció-probléma kiéleződése módfelett aktuálissá tette a szerző könyvét. A magyar fordítást fél-éven belül olvashatjuk az eredeti, francia megjelenéshez képest, mi több, hét hónapon belül már a harmadik (!) magyar kiadást foghatja kézbe az olvasó.

⁵ Hadd jegyezzem meg, a marxi elmélet ugyan több (itt nem tárgyalandó) szempontból bírálható, ám a

hivatkozott szövegrész igazságtartamához és mai érvényességéhez aligha férhet kétség.

⁶ Petőfi úgy fogalmaz, és ezt hadd írjam ide még egyszer: „Március15-éig az egész Magyarország nagyon szolgalelkű, kutyaalázatosságú ország volt.” Ez a kutyaalázatossági érzet és mentalitás mélyen beléivódott a magyarság egy részébe, amitől – meglátásom szerint – ma sem tudunk megszabadulni. A költő eme (több mint másfél évszázados) megállapítását bizvást feldolgozhatja a mai tudományos kutatás is.

Karikó Sándor

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai és
Pszichológiai Tanszék