

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

TOMORY IBOLYA

**AZ AFRIKAI OKTATÁSI RENDSZEREK SAJÁTOSÁGAI
PEDAGÓGIAI-ANTROPOLÓGIAI TÜKÖRBEN**

2010

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Vezető: Prof. Dr. Bábosik István DSc.

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

TOMORY IBOLYA

AZ AFRIKAI OKTATÁSI RENDSZEREK SAJÁTOS SÁGAI PEDAGÓGIAI-ANTROPOLÓGIAI TÜKÖRBEN

A kulturális antropológia alkalmazása és Kelet-Afrikai terepmunkák tapasztalatai

2010

Témavezető:

Dr. Falus Iván doc.

Bíráló bizottság:

Elnök: Cs. Czahesz Erzsébet, egyetemi tanár

Belső bíráló: Győri János, egyetemi docens

Külső bíráló: Szombathy Zoltán, adjunktus

Titkár: Sz. Molnár Anna, egyetemi docens

Tagok: Szekszárdi Júlia, habil. egyetemi docens
Sárkány Mihály, MTA tudományos osztályvezető

Tadesse Eyassu, Phd.

Tartalomjegyzék

I. BEVEZETÉS: SZEMPONTOK, ÉRTELMEZÉSEK A TÉMA BEMUTATÁSÁHOZ.....	9
1. A dolgozat címe, témája, tartalma.....	9
2. A kutatás és témaválasztás objektív és szubjektív oldala	11
3. Mit, hol, miért és hogyan kutattam?	13
4. A kutatás összegző indoklása	15
II. AZ INFORMÁCIÓGYŰJTÉS MÓDJAI - A KULTURÁLIS ANTHROPOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS ÉS MÓDSZEREK.....	16
1. Kvalitatív módszerek és kvantitatív eredmények alkalmazásának előnyei és a kulturális antropológia szerepe	16
2. A kulturális antropológia szemléletének és módszereinek összehangolása a pedagógiai tudományossággal - saját gyakorlatom példája	18
3. A hipotézisek kérdése, vizsgálati szempontok és a kutatás folyamata	20
3.1. Hipotézisek nélkül.....	20
3.2. Vizsgálati szempontjaim.....	21
4. Így kutattam én: pedagógiai-etnográfiai empirikus kutatás tervezéstől a megvalósításig.....	21
4.1. A kutatás előkészítése, az itthoni munka- kutatási téma és hely kijelölése	22
4.2. A helyszíni tanulmányozás: terepszemle - a helyszín végleges kiválasztása és kapcsolatok kialakítása	22
4.3. Az etnográfiai interjútechnikák alkalmazása	22
4.4. A tudományos feldolgozás módszerei: Terepmunka-napló vezetése, jegyzetek leírása	23
4.5. Az esettanulmányok, majd az összegző, áttekintő tanulmány megírása (az „antropológia” megírása végső formájában)	23
5. Információforrásaim	23
5.1. Szakirodalom.....	24
5.2. Strukturált interjúk.....	24
5.3. Strukturálatlan interjúk.....	25

5.4. Mélyinterjúk.....	26
5.5. Hivatalos jelentések, statisztikai adatok	28
5.6. Saját kérdőív és konferencia tapasztalatok	28
5.7. Internetes források	28
5.8. Terepmunkák, empirikus kutatások.....	29
6. A kulturális antropológia fogalma: entográfia vagy etnológia?	29
6.1. Szociálantropológia.....	30
6.2. Etnográfia	30
6.3. Etnológia	31
7. Ami mindennek az alapja: a kulturális antropológia szemlélete és módszertana az antropológiai résztvevő megfigyelés	32
7.1. A kulturális antropológia specifikumai: szemléletmód – megértés és tolerancia	32
a) <i>A holisztikus szemléletmód.....</i>	33
b) <i>A kulturális relativizmus</i>	33
c) <i>A komparativizmus</i>	34
7.2. Egy további specifikum: a résztvevő megfigyelés módszere	35
7.3. A résztvevő megfigyelés sajátos többlet lehetőségei.....	38
7.4. Objektív és szubjektív viszonya a kutatómunkában	39
7.5. „A jó időzítés szerepe a terepmunka során és a résztvevővé válásban	40
7.6. A terepmunka-napló, mint az „adatrögzítés” és „adatközlés” eszköze és módszere	41
a) <i>Amikor a gyűjtőmunka folyamatban van: a „sűrű leírás” ideje</i>	41
b) <i>A szemléletmód és a megfogalmazás hatalma – a közvetítőszerep és a napló</i>	43

III. FEJEZETEK AFRIKA TÖRTÉNELMÉBŐL ÉS A GAZDASÁGI HELYZET ALAKULÁSÁRÓL..... 44

1. Afrikai királyságok, ősi társadalmi rendszerek	44
2. Találkozás Európával és a világ újrafelosztása	45
2.1. A rabszolga-kereskedelem véget nem érő évei	45
2.2. A „sötétség mélyén”: felfedezők és misszionáriusok	46
2.3. „Versenyfutás” Afrikáért: a világ újrafelosztása	46
3. A gyarmatosítás következményei: gazdasági és társadalmi kilátástalanság ...	47

3.1. Gazdasági stagnálás és kilátástalanság.....	47
3.2. Kontrasztok a valóságban.....	50
IV. OKTATÁSTÖRTÉNETI ÁTTEKINTŐ DIÓHÉJBAN.....	52
1. Kezdetek: erőd iskolák és oktatás a koloniális periódusig.....	52
1.1. Portugálok	52
1.2. Hollandok	52
1.3. Dánok.....	53
1.4. Britek.....	53
2. Koloniális oktatáspolitiká.....	54
2.1. A francia direkt szabályozás.....	54
2.2. Az angol indirekt szabályozás.....	55
3. Keresztény missziós oktatáspolitiká.....	57
4. Az oktatás 1900 után.....	59
V. AZ OKTATÁS EGYIK FŐ SAJÁTOS SÁGA: A TÖRZSI	
ISKOLÁK ÉS A TRADICIONÁLIS NEVELÉS-OKTATÁS.....	63
1. Az európai etnocentrikus látásmód: képzetek és tévedések.....	63
2. A törzsi nevelés fogalmáról	64
3. A nevelés elsődleges színtere a család	64
4. A tradicionális nevelés, mint pedagógiai rendszer.....	66
4.1. A filozófiai alapok	66
4.2. A tradicionális nevelés céljai	67
4.3. A tanterv és tartalmak.....	68
4.4. Nevelők, instrukciók, módszerek.....	70
5. Mérföldkövek az életben: átmeneti rítusok és beavatás a tradicionális iskolákban.....	72
5.1. Beavatás, rítus, átmeneti rítus a tradicionális iskolákban: fogalmi tisztázás	72
5.2. A beavatások közös jegyei.....	73
5.3. Beavatás a különböző életmódot élő népeknél	74
a) <i>Sivatagi, félsivatagi vadász népek</i>	74
b) <i>A földművesek</i>	75
c) <i>Pásztorok</i>	76
6. A tradicionális nevelés alapvető eleme: zene, mozgás, dramatika	77

7. A beavatás tanulságai az európai oktatás, a hazai pedagógia számára	78
8. A tradicionális oktatás elemeinek mai megjelenési formái: etnográfiai mozaikok terepmunkáim tapasztalataiból	79
8.1. Uganda: Beavatási rítus egy misszió iskolájában	79
8.2. A ngoma hagyománya	81
8.3. Etnográfiai mozaikok	82
a) <i>Nagyapa kincsei</i>	82
b) „Az ő gyereke az én gyereke is”	87
VI. AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁS LEGRÉGEBBI FORMÁJA: AZ ISZLÁM OKTATÁS AFRIKÁBAN	91
1. Az Iszlám oktatás	91
1.1. A Korán iskola rendszere Afrikában	92
1.2. Az Iszlám oktatás a nyugati oktatás integrációjának kérdése.....	93
VII. AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁS MÁSIK FORMÁJA: A NYUGATI TÍPUSÚ OKTATÁS AFRIKÁBAN – A KÖZOKTATÁS	95
1. Problémák a statisztikák tükrében	95
2. A közoktatás helyzete ma: problémák és törekvések	97
2.1. A beiratkozások száma, az írástudatlanság felszámolása	97
2.2. Az iskolák száma és a tanulói létszám aránytalansága, területi eltérések	99
2.3. Az ingyenesség és a kötelező egyenruha paradoxonja.....	99
2.4. Finanszírozás és tankönyvhiány	100
2.5. Iskolák eloszlása és tanárhiány.....	102
a) <i>Ahol nincs tanárhiány: a kivétel, Kenya</i>	102
2.6. Tradíciók és modernitás: képzetek, hiedelmek, feszültségek az iskolával kapcsolatban.....	103
2.7. Sokszor csak teher az iskola.....	104
2.8. Az oktatás nyelve	105
2.9. Az írásbeli vizsgák, a nyelvtanulás és a taneszköz hiány paradoxonja... 106	
3. Etnográfiai mozaikok	107
3.1. Kétfős tantestület...?	107
3.2. Végre fizetés van...(?).....	108
3.3. A porba is lehet írni	108
3.4. Bagamoyo túl közel van.....	109

3.5. Kulturális feszültség vagy vizsgaláz?	109
a) <i>Világok határán</i>	109
b) <i>Megoldás a feszültségre: ngoma, tradíciók, rítusok</i>	112
3.6. <i>Kontrasztok - S.O.S. Gyermekfalu és utcagyerekek</i>	113
3.7. Nyelvhasználat: szuahéli vagy angol?	114
3.8. Angol tanár angol nélkül	114
3.9. Egy oromo kislány amhara iskolában	115
4. Az oktatás szerveződése, szintjei	116
4.1. Kenya	118
4.2. Tanzánia	119
4.3. Uganda	120
4.4. Etiópia	120

VIII. AZ OKTATÁS EGYIK ALAPPILÉRE: A

PEDAGÓGUSKÉPZÉS..... 122

1. Pedagógusképzés és tanítás a függetlenség előtti időkben, 1960-ig	122
1.1. Tanárhivatalnokok és a rasszista elkülönítés politikája	122
1.2. Külföldi tanulási lehetőségek	123
1.3. A felsőoktatás régiós felosztásban	124
a) <i>Francia Nyugat-Afrika</i>	124
b) <i>Brit Nyugat-Afrika</i>	124
c) <i>Közép-és Dél-Afrika</i>	125
d) <i>Kelet-Afrika</i>	126
1.4. Függetlenség utáni reformok	126
a) <i>Tanárképzéssel az esélyegyenlőségért és a kulturális sokszínűség értékeiért</i>	126
b) <i>Tantervi megújulás, filozófiai váltás</i>	128
c) <i>A tanulóközpontság erősödése</i>	129
2. A pedagógusképzés helyzete napjainkban.....	129
2.1. A képző intézmények az oktatási rendszerben.....	130
2.2. Intézményi ellátottság.....	131
2.3. Személyi és eszközi feltételek	134
2.4. A tanári pálya választása, felvételi követelmények, költségek.....	136
2.5. Támogatottság, megélhetési problémák és a pálya elhagyása	137

2.6. Nők és férfiak aránya a felsőoktatásban.....	139
3. A képzés szerkezete, szintjei.....	141
3.1. Óvodapedagógus.....	141
3.2. Tanító, általános iskolai tanár	142
3.3. Tanár.....	143
3.4. Egyetemi oktató.....	144
4. A pedagógusképzés folyamata: elméleti képzés	144
4.1. Kötelező tárgyak	145
4.2. Választható tárgyak.....	146
4.3. A tantárgyak megoszlása, aránya.....	147
4.4. Tantervi dilemmák: a módszertani szabadság kérdése – tanterv vagy tanulóközpontúság?	148
4.5. A képzés nyelvének vitája: Tanzánia példája – szuahéliül vagy angolul?	149
4.6. Interpretáló összegzés a fentiekhez	151
5. A pedagógusképzés gyakorlatai oldala: kapcsolódás a szociális és oktatásügyi problémák orvoslásához.....	153
5.1. A gyakorlat ideje, formája	153
5.2. A gyakorlat helyének választhatósága	154
6. A vizsgarendszer előnyei és hátrányai: miből, mennyit, hogyan.....	154
7. Tradíciók és modernitás együttese	156
7.1. . Kiemelt tradíciók a pedagógusképzésben.....	156
7.2. A vallás helye és szerepe a társadalomban és az oktatásban	156
7.3. A kulturális szakadékok feszültsége a felsőoktatásban.....	157
IX. A FELNŐTTKÉPZÉS TENDENCIÁI AFRIKÁBAN	159
1. A felnőttoktatás gyökerei: életen át tartó tanulás a törzsi társadalmakban .	159
1.1. A tradicionális tudás és tanulás példáiból.....	161
a) <i>Dobos mesterség</i>	161
b) <i>Hadászati szakmiség</i>	162
2. A felnőttképzés összefonódásának példái az oktatás más területeivel: gyerekek oktatása, felsőoktatás.....	162
2.1. A összefonódás példái	164
a) <i>Tanzánai oktatásirányítási felépítése</i>	164

<i>b) Egy belülről induló, helyi kezdeményezés</i>	165
3. A felnőttek oktatásának kiemelt céljai, területei.....	166
3.1. Írástudatlanság, ill. annak felszámolása	166
3.2. Munkanélküliség, ill. annak felszámolása	168
3.3. Felkészítés a továbbtanulásra, vizsgákra.....	168
3.4. Egészségügyi problémák és megoldások a felnőttoktatáson keresztül ...	168
3.5. Lányok, nők oktatása	169
4. A felnőttek motivációi: valós és „tulajdonított” motivációk a műveltséggel kapcsolatban.....	170
4.1. A négy motiváció:.....	171
4.2. Konklúzióként	173
4.3. Etnográfiai mozaikok: Az írástudatlanság felszámolása a hatásokat nézve az érintettek szemével.....	174
5. A felnőttképzés Afrikában is alkalmazott nemzetközi stratégiái	175
5.1. „On-off mass” alpműveltségi kampányok.....	175
5.2. A kampánysorozat	175
5.3. Nagyszabású, általános alpműveltségi (írás-olvasás) programok	176
5.4. Célzott kisméretű programok.....	176
6. Etnográfiai mozaikok: esetek, jó gyakorlatok	177
6.1. KIT: egy felnőttképzési intézmény Tanzániában	177
6.2. Tradíciók a szakmatanulásban: mester-inas viszony az útmenti „szakképzési rendszerben”	178
<i>a) A klasszikus mester-inas viszony</i>	178
<i>b) Oktatási értékek, hasznosság tekintetében:</i>	179
<i>c) Problémák, felmerülő kérdések</i>	179
<i>d) Kutatói kérdéskörök</i>	180
<i>e) Konklúzió, tanulságok</i>	180
6.3. A tömegoktatás hátrányai: varrógépek és „túltermelés”Kelet-Afrikában	181
6.4. A nők oktatása.....	182
7. Etnográfiai mozaikok: Jó gyakorlatok, pozitív példák	183
7.1. Lányok és nők oktatása az oktatást mindenkinek jegyében: egy komplex oktatási program pilot iskolái sidamo földön – példa Etiópia déli régiójából	184

a) <i>Legfőbb problémák, megoldandó célok, helyzetek:</i>	185
b) <i>A programok működése:</i>	186
c) <i>Akadályozó, nehezítő tényezők:</i>	187
d) <i>A program sikere:</i>	187
7.2. COBET: egy tanzániai oktatási projekt az oktatásból kimaradók felzárkóztatásáért.....	188
a) <i>Problémák, előzmények, megoldandó célok:</i>	189
b) <i>A program elindítása, működése:</i>	190
c) <i>Utólagos felmérés, Családok, fiatalok a programhoz csatlakozásról:</i>	190
8. Következtetés: a felnőttképzés és más oktatási programok sikerének alapja	191
X. ÖSSZEGZÉSÜL	192
Köszönetnyilvánítás	194
Irodalomjegyzék.....	195
MELLÉKLETEK	203
FOTÓMELLÉKLETEK	224

I. BEVEZETÉS: SZEMPONTOK, ÉRTELMEZÉSEK A TÉMA BEMUTATÁSÁHOZ

1. A dolgozat címe, témája, tartalma

Talán kissé furcsa dolog egy Afrika oktatási rendszereiről szóló dolgozatot ezzel kezdeni, de ahogyan afrikai emberről nem lehet beszélni, úgy nehéz az oktatásról általános sajátosságokat felállítani a mi pedagógiai fogalmainknak, rendszerezésünknek megfelelően. Turnbull (1970) szerint Afrika népei jobban különböznek egymástól, mint az európai népek, de a nevelés-oktatásra vonatkoztatva is mondhatjuk, hogy ahogyan más a fekete kontinens különböző népeinek lakóhelye, életmódja, nyelvei, és másfajta vallásban hisznek, úgy változhat akár egy országon belül is. Amikor például megpróbáljuk felosztani az országokat aszerint, hogy a gyarmati időkben mely európai ország oktatási rendszerét követik, akkor máris bajban vagyunk, mert rendszerint iskolája válogatja, hogy akár a korábbi anyaországból rájuk hagyott kezdeményezések, iskolatípusok, akár újonnan indított, pár éves program részeként milyen iskola, mely feltételekkel, rendszerrel működik adott helyen. Lehet állami, egyházi, nemzetközi vagy helyi fejlesztésű, magán alapítású és fenntartású, és ennek függvénye az oktatás rendje, a vizsgarendszer stb.

Afrikán jelen dolgozatban a Szaheltől délre eső terület értendő, az úgynevezett Fekete-Afrika. Egyfelől, mert az arab-izlám kultúra országait tekintve nem érzek elég kompetenciát magamban oktatásügyi szempontból való bemutatásukra. Másfelől a Szaharán innen eső kulturális körök még inkább eltérnek a délre levő országokról alkotható, egyébként is csak viszonylagosan felvázolható egységtől.

Itt szükséges elmondanom, hogy személyes tapasztalataimra alapozva dolgozatom elsősorban Kelet-Afrikára fókuszál, de összevetve azokat a fellelhető szakirodalomban szereplő adatokkal, illetve egyes, más afrikai országok tanáraitól személyesen vagy levelezés útján kapott információival, igyekeztem megtalálni azokat a pontokat, melyek mentén valamennyire általánosítani lehet. Ismét hangsúlyozni szeretném, hogy nem lehet mindenre, mindenhol érvényes megállapításokat tenni, de a külön-külön országonkénti elemzés könyvnyi terjedelmet igényelne, ezen dolgozat keretei azonban ennél szűkebbek. A címben szereplő többes szám (rendszerek sajátosságai) tehát jelzi a tartalom és a további kutatási lehetőségek szinte végtelen bővíthetőségét, és

ugyanakkor arra utal, hogy csak egyes aspektusok, irányok jelennek majd meg, de szó sincs teljes, maradéktalan bemutatásról. Sok kérdés, kérdéskör kimarad, sok specifikus jellemző nem kerül felszínre. Ezekre utalok adott esetben előremutatás gyanánt, de ez sem lehet teljes, hisz a gondolkodva, elemezve kutatás közben mindig újabb és újabb kérdések merülnek fel, példák, esetek kerülnek felszínre, problémák fogalmazódnak meg.

Le kell szögezнем tehát, hogy a téma bemutatása egyetlen dolgozatban, egy lélegzetvétellel szinte lehetetlen több oknál fogva is: egyfelől hatalmas kontinensről van szó több ezer népcsoporttal, melyek a kultúra különböző aspektusait hordozzák, különböző nyelvi, történelmi és szokásbeli háttérrel. Meg kell említeni továbbá, hogy nem csak a gazdasági, eszközi feltételek, de épp kulturális különbözőségünk miatt is változók, hozzávetőlegesen még a helyszínen való információszerezés lehetőségei is. Gondolok itt például az idő eltérő felfogására Európában és Afrikában, a pozíciókkal, alá-fölrendeltségi viszonyokkal kapcsolatos attitűdökre, amelyeket magam is megtapasztalhattam. Ez alaposan indokolja a kulturális antropológia módszereinek bevitelét a neveléstudományi kutatásokba.

Úgy tűnhet, túl távolra tekint vissza a történelmi áttekintő rész, hiszen mindjárt a mával lehetne kezdeni, nem pedig az ősi Afrikába visszamenni. A múlttal való kapcsolat, a történelmi és kulturális emlékezet azonban az élet része a mai Afrikában, ugyanúgy az iskolai, mint a családi és társadalmi életben. Látni fogjuk, hogyan jelenik ez meg az oktatás különböző területein. Hozzá kell fűzni azonban, hogy nincs régi és új, modern és tradicionális Afrika, hanem a kettő együtt létezik. A múlt és a jelen történetének külön jelzése, ismertetése tehát inkább csak az átláthatóság kedvéért történik, de folyamatosságról van szó. Nem rakhatunk éles választóvonalat közé, így az oktatást sem foghatjuk fel, mint minden mástól, régitől független, modern kori „terméket”. Lényegében az oktatás Afrikában is állandóan változó, megújulásra törekvő része a társadalmi létnek, de gerincében mégis stabil szerkezetről van szó. Ilyen szempontból lehet, és érdemes elsősorban hasonlóságokat és különbségeket keresni az egyes országok között.

A dolgozat tartalmát illetően a tradicionális nevelés (jellemzői, mai megjelenése) összefoglalása és a pedagógusképzés (a tanulmányok felépítése, a felsőoktatás szervezete, finanszírozás, régiók és intézményi ellátottság) elég fontos helyet kap, ami nem véletlen. Előző ugyanis a közhiedelemmel ellentétben nem egyszerűen hagyományok szertartások őrzője távoli vidékeken, hanem a nevelés-oktatás minden

szegmensében megjelenik. A pedagógusképzés ez egyik kulcskérdése a belső fejlesztési, tervezési, munkaerő piaci tendenciáknak és talán a kívülről jövő segítő programokban is kezd nagyobb figyelmet kapni; előrettekintés a további kutatási, össevetési lehetőségekre. Mivel disszertációm áttekintő munka, természetesen nem marad ki a közoktatás és a felnőttoktatás témaköre sem, és minden egyes oktatási szintet annak alapján közelíték meg, amit a másik oldal, az érintettek szemével nézve fontosnak látszott a közöttük tartózkodás alatt.

Nem kérdés, hogy a téma korántsem mérhető ki ebben a disszertációban, és nem kérdés, hogy a kutatás korántsem befejezett, sőt, további kutatómunkát, adatgyűjtést igényel, és csakis állandóan bővülő, végeleáthatatlan tanulmányozás perspektíváiban gondolkodhatok. Ami ebbe a dolgozatba belefér: tendenciák, megközelítések, alapkérdések, egy-egy minta, példa felvázolása. A terepi tapasztalatok többféle formában jelennek meg.: Etnográfiai mozaikoknak nevezem őket, mert nem mindenre kiterjedő, részletes esettanulmányok egy ilyen kitöltené az egész dolgozat kereteit), de az adott tárgyalt kérdéskörhöz kapcsolódó, azt illusztráló terepi tapasztalatok gyűjteményéből való, élő példák. Apró, észrevétlen kis szövegrészletként, rövidre szabott példa-illusztrációként vagy bővebben kifejtett, akár terepmunka-naplóból vagy korábbi írásaimból idézett adalékok. Az adatközlőktől származó információkat összedolgoztam a szakirodalomban fellelhető információkkal, így a kettő ötvözéséből rajzolódik ki az a kép, amit felvázolok a témáról.

2. A kutatás és témaválasztás objektív és szubjektív oldala

Témaválasztásomat nem vezették pusztán objektív okok, de nem vezetett a pusztá egyéni érdeklődés szubjektív hatalma sem. Ezért abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy kutatási témámat egyszerre mondhatom objektívnek és szubjektívnek. Ez a kettősség látszólag ellentmondásos lehet, azonban nem jelent valamiféle megosztottságot, hanem inkább egységet, komplexitást.

A téma objektív voltát indokolja időszerűsége és a hazai előzmények hiánya, valamint az, hogy nem született kulturális antropológiai indíttatású, terepmunkához kapcsolható, érvényes információkkal, neveléstudományi és antropológiai szakmaisággal és rálátással egyszerre rendelkező hasonló munka. Kivéve Gordon Győri János síkrétű összefoglalóját Japán és Szingapúr oktatásáról, és kétségtelenül nagy

hasznára van minden más kultúrába beletekintő érdeklődőnek, de Ázsiáról és nem a fekete kontinensről nyújt tájékoztatást.

Afrika országairól az Európai Unióhoz való csatlakozás utáni időszakban felerősödő odafordulással ugyan a korábbinál jóval többet hallani, mégis helyel-közzel rendelkezünk megbízható, összefüggéseket is figyelembe vevő információval. Noha hosszú ideje tudjuk a különböző szervezetek, nemzetközi kutatások jóvoltából, hogy az iskolák, az oktatás hiánya, elérhetetlensége okozza a legnagyobb problémákat, és egymásra kampányokkal, reklámokkal például iskolaépítés segítésére hívják fel a figyelmünket, az oktatásügyről még a szakembereknek is kevés konkrét ismerete van.

Ugyanakkor kulturális antropológusként jómagam már foglalkoztam Fekete-Afrika kultúráival és a két szakterület összekapcsolódása – neveléstudomány és antropológia – természetes volt antropológus és pedagógus énem számára egyaránt. Korábban az enkulturáció-szocializáció-nevelés hármását vegyes házasságokban, illetve kelet-afrikai családokban, közösségekben vizsgálva vált számomra világossá, hogy mennyire nem elhanyagolható aspektusa ez iskolai tanulásnak, oktatásnak és fordítva.

A választás szubjektív is, hiszen a fekete földrész népei, kulturái összes aspektusával együtt közel áll hozzám. Olyannyira, hogy a megismerést és nem kevésbé az itthoni megismertetést minden nehézségével és szépségével felvállalva képviselem. Szívügyemnek tartom az Európán kívüli világ megismerését minél komplexebb módon, így a téma bemutatását is, mint külső szemlélő, érdeklődő, és mint a helyszínen személyes tapasztalatokat szerzett résztvevő megfigyelő egyaránt.

A tájékoztatás szándéka és az a felfogás vezérel, hogy minden információ, minden ismeret szükséges és értékelhető, ami valami ismeretlent, akár kevésbé átláthatót, nehezen érthetőt oszt meg másokkal. Úgy vélem, a tapasztalatok összegyűjtése, ismeretsokorba szedése és másokkal való megosztása csakis előbbre vihet tudományos és laikus szemszögből egyaránt.

Egyik terepem Afrika, másik a kulturális antropológia pedagógia alkalmazása és ajánlása a neveléstudomány számára. Dolgozatommal tehát nem csupán a fekete földrész ismeretének hiányosságait szándékozom pótolni, hanem annak a meggyőződésemnek hangot adni, hogy a kulturális antropológia szemlélete és kutatási módszerei igen célravezetők nevelési-oktatási vizsgálódásokban elősegítik a megfelelő eredmények felmutatását.

3. Mit, hol, miért és hogyan kutattam?

Boglár Lajos, a magyar kulturális antropológia megteremtője már évekkel azelőtt, hogy a szakra jelentkeztem, mint érdeklődőnek azt tanácsolta, hogy tartsam meg itthoni „afrikai” terepemet, ami akkoriban főleg afrikai kunyhók építéséből (fővárosi Állatkert, Balatonederics, bodrogközi Afrika falu) és hasonló érdeklődésű társaimmal kecskevágási és hasonló rítusok szervezéséből állt. Jóval később, már antropológus hallgatóként újra megerősítette korábbi tanácsát, mondván, hogy helyes, ha van egy itthoni, könnyen elérhető terep a tarsolyomban, és lehet egy távolabbi is párhuzamosan. Számomra ez azért is vált szükségessé, mert Afrikába nehéz eljutni és évtizednél is több telt el, míg végre lehetősémem nyílt az utazásra. Akkoriban már vegyes házasságok és a gyerekek nevelése, oktatása kérdésével is foglalkoztam, máig különösen fontosnak tartom és kutatom az enkulturáció nálunk eléggé mellőzött témáját, ami véleményem szerint kapcsolódik a hazai iskolai, ifjúsági kérdésekhez, de amit ebben a dolgozatban nincs módom tárgyalni.

Az itthoni kutatási terület optimális esetben összekapcsolható a másik tereppel, ahogy az nálam is történt végül. Itthon persze nem láthattam, nem figyelhettem meg ugyanazt ugyanúgy, mint afrikai helyszíneken, de előnyös, hogy így lehetőségem volt más, hozzáférhetőbb témával is foglalkozni, illetve ugyanazt más szemmel, más kulturális közegben is látni.

Itthoni terepmunkáim másfelé is ágaztak, későbbi terepeken kiegészültek ottani tapasztalatokkal: civilszervezetek tevékenységéről, gondolkodásmódjáról a fejlesztési programok oktatási szegmense miatt tájékozódom folyamatosan, ismeretterjesztő- és alkalmazott antropológiai segítő tevékenységet folytattam (előadások, kampányok, sajtótájékoztatók). Az Unicef-fel például 18 évvel ezelőtt kerültem kapcsolatba, később önkéntesként kapcsolódtam be munkájába, majd Afrikában egyik terepmunkáim egyik helyszínévé váltak programjai, de nemzetközi katolikus szervezetnél is láttam az európai és az afrikai oldalt egyaránt (itt önkéntesként, ott missziós iskolák terepmunkásként).

Kelet-Afrikai terepmunkáim helyszínei 2000-től folyamatosan: Kenya (négyszer), Tanzánia (hat alkalommal), Uganda (kétszer) és Etiópia (egy alkalommal).

A terepmunkák sajnos nem lehettek mindig túl nagy lélegzetűek, pár hónapnál többet általában nem maradhattam. Ez azonban elegendő volt a tereppel való

megbarátkozáshoz, néhány értékes ismeretség kialakításához, és számomra értékes megfigyelésekhez, illetve további terepmunkák előkészítéséhez.

Kenyában egy kikuyu (Kenya legnagyobb számú, földműves/városlakó etnikuma) család fogadott „örökbe”, két helyszín között megosztva: Nairobiban a család két fiatal tagjánál laktam, és velük együtt mentem egy kis faluba, Nairobától északra, a család farmjára, ahol a szülők, nagypapa és más rokonok élnek. Végül látogatást tettem a Nairobi S.O.S Gyermekefaluban, a segítő szervezetek iránt érdeklődve, a későbbi visszatérés gondolatával. Ez jövőbeni terveim közé tartozik.

Másodszor majd a későbbiekben többször már ismerősként visszatérve töltöttem el újabb időt kikuyu családommal, főleg az enkulturáció-szocializáció-nevelés kérdéseit megfigyelve, de részt egy nemzetközi oktatásügyi konferencián is Eldoret városban és látogattam meg elsősorban felsőoktatási oktatási intézményeket is.

Kenyából Ugandába egy ugandai származású apáca invitált, hogy megnézzem a szülőföldjén működő missziót és iskolákat (általános-és középiskola, valamint tanárképző intézet is működik), interjút készítek diákokkal és tanárokkal, és találkozok gyermekkorának színterével egy kis gisu¹ faluban.

Ez a látogatás nagyszerű és gazdag ráhangolódás, előkészítés volt számomra, rengeteg élményben volt részem a kultúra változásait és az oktatást illetően.

Tanzániában eleinte jóformán csak afrikai-magyar vegyes házaspárokat és más magyarokat kerestem fel az interkulturális kapcsolatok után érdeklődve, felváltva töltöttem velük hosszabb-rövidebb időt az Indiai-Óceántól a Kilimandzsáróig utazva.

Tanzániában ellátogattam a Déli-Pare-hegyek egy falujába, hogy tiszteletemet tegyem régi jó barátom szüleinél, rokonainál, aki Budapesten tanult. Gyakorlatilag rokonként kezeltek, mert én vigyáztam annak idején fiuk gyerekére itt Budapesten. Ezért úgy érzik, hálával tartoznak nekem, a helyi iskola tagjai örömmel fogadták érdeklődésemet.

Tanárok is akadtak néhány esetben a házaspárok és rokonok között. Így tudtam egyszerre magyarokkal, afrikai-magyar vegyes házasságokkal és nevelési-oktatási kérdésekkel foglalkozni, ezek ugyanis sokszor eleve együtt jártak.

¹ Gisuk: Uganda dél-keleti részén, a Tororo-hegység környékén, és a hegy lankáin élő földműves nép.

A párok valamelyik tagját munkahelyére kísértem napi tevékenysége nyomon követése céljából iskolába, oktatási intézetbe, rokonnyerék felügyeletére, kórházba, gyerekorvoshoz stb. Tanárokkal készítettem interjúkat, és iskolákban jártam adatközlőim társaságában.

Ma már hazamegyek Tanzániába és mindig visszatérek régi kedves ismerősökhöz, időről időre pedig újabb terepre érkezem az ő jóvoltukból, bizalmuknak köszönhetően. Mind a vegyes házasságokról, mind az oktatás különböző szegmenseiről tudok minden alkalommal újabb információhoz jutni. Két dolog megfigyelésére ad ez kitűnő alkalmat az interkulturális kölcsönhatások szempontjából: egyfelől az identitás kérdéseiről, szimbólumairól, tárgyasult és érzelmi oldaláról kaphatok „ízeltőt”. Másfelől a kultúra adaptációjának, asszimilációjának megnyilvánulásait követhetem nyomon különböző élettörténetekben, felnőttekre és a párok nevelési „praktikáira” vonatkozóan.

Etiópiába csak egyszer jutottam el, de annál gazdagabb palettáját ismerhettem meg a különböző iskoláknak, oktatási programoknak a kis katolikus missziótól kezdve a csak néhány iskolára kidolgozott pilot program keretében működő Unicef iskoláig.

4. A kutatás összegző indoklása

A fent leírtakat figyelembe véve valószínűleg nem szükséges a kutatás céljainak és létjogosultságának alábbi rövid összegzésnél bővebb kifejtése:

- A téma ismeretlensége, az összehasonlító pedagógia és interkulturális kutatások számára hasznos információk összegzése
- Afrikáról való tudás bővítése, a képzetek helyett valós ismeretek felsorakoztatása, az oktatás szocio-kulturális összefüggésekbe helyezése a szegénység, iskolázatlanság sztereotípiák ellenében
- A magyar neveléstudományban újszerű kutatási forma bemutatása, alkalmazása
- Távolabbra mutató, hazai vonatkozású kérdések felvetése

II. AZ INFORMÁCIÓGYŰJTÉS MÓDJAI - A KULTURÁLIS ANTROPOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS ÉS MÓDSZEREK

1. Kvalitatív módszerek és kvantitatív eredmények alkalmazásának előnyei és a kulturális antropológia szerepe

A médiából kapott vagy statisztikai adatokból kiolvasható információk sokszor csak egy-egy kiragadott mozzanatot, részeredményt tárnak elénk, de nem világítják meg a probléma egészét vagy túl általánosan teszik azt, sokszor fontos összefüggéseket mellőzve. Egy kultúráról ily módon nem adhatnak reális képet. A túlzott általánosítások valamiféle burkolatot képezhetnek, nem beszélve a gyakran etnocentrikus megállapításokról, következtetésekről, amelyek a sztereotipizálás, az előítéletes gondolkodást indikálják. A burkolaton belül azonban vannak rétegek, és találhatóak ajtókat, melyeken az arra alkalmas módszerekkel áthatolhatunk. A kulturális antropológus így jut el a kultúrát alkotó különböző elemekhez, például egy rítus átéléséhez, értelmezéséhez, vagy egy oktatási probléma háttértényezőinek feltárásához. Legkomolyabb vélemények bizonyára azoktól várhatók, akik maguk ismertek meg egy társadalmat, egy helyi közösséget, részeivé váltak egy ország „vérkeringésének”, ám még ezekben az esetekben is nélkülözhetetlen a megértő-megélő, elfogadó szemléletmód, amellyel adott helyre érkeznek, tartózkodnak, és ami majd a mások számára továbbított tapasztalatok megfogalmazását, minőségét is befolyásolja.

Az ilyen típusú, kvalitatív módszertani szempontok a 19. századtól egyre inkább helyet kértek maguknak a sokáig uralkodó, kvantitatív kutatási irányvonal mellett, melynek szemlélete feltételezi, hogy az emberi viselkedés, társadalmi jelenségek, hasonlóan a természeti jelenségekhez, „megfigyelhető, mérhető, megjósolható, elővételezhető, ok-okozati összefüggésbe helyezhető” kategóriába tartoznak. (Hitchcock-Hughes, 1995:23)

Az új módszertani szempontok irányították rá a figyelmet a kulturális antropológiában elsők között hangsúlyozott megértés jelentőségére. A chicagói iskolából származó szimbolikus interakcionizmus szemlélete három olyan elv köré épül, amelyek a mai kvalitatív kutatások, így az antropológia számára is útmutatóul szolgálnak:

- Az ember viszonyát a körülötte levő világ jelenségeihez az azoknak tulajdonított értelmezés határozza meg.
- Az értelmezés megnyilvánulásai a szimbólumok (nyelv, gesztusok, cselekedetek), melyek át-meg átszövik az emberi életet, a társadalmi és személyes kapcsolatok folyamatát.
- Az értelmezés az emberek közti társas érintkezésből születik, az interakciók során. (Woods, 1992)

Felmerül a kérdés, hogy el kell-e vetnünk teljesen a saját területünkön nem hangsúlyozott módszerek alkalmazását vagy eredményeit? Bevallom, tőlem elég távol áll a statisztikai módszerek alkalmazása, nem tudok és nem szeretek matematikai adatokban gondolkodni. Ugyanakkor mégis hasznosak voltak számomra a statisztikai adatok némely esetben.

Felhasználtam tehát a kvantitatív módszereket saját észrevételeim, terepen szerzett tapasztalataim kiegészítésére, és nagyon leegyszerűsítve a kérdést, arra a következtetésre jutottam, hogy a különböző módszerek ötvözése, de legalábbis más módszerekkel végzett megállapítások figyelembe vétele eredményre vezethet. Ha másért nem, azért, hogy lássuk, mennyire tükrözik vagy nem tükrözik az adatok a valóságot, milyen formát ölt egy kimutatás szerinti eredményes dolog a valóságban.

A példa kedvéért ugyanakkor megfontolandó, hogy sokszor a kimutatások sajnálatos módon, de tükrözik a valóságot, mint a kisebbségi ombudsman 2000. évi beszámolójában, melyben felhívja a figyelmet, hogy a tanárok 14,7 %-a előítéletes Magyarországon (www.romnet.hu). Másik példa viszont, hogy a felmérések szerint Uganda és Tanzánia közel jár a tetanusz felszámolásához, a gyerekek 70%-a megkapja az ún. TT-oltásokat, Kenya viszont a komolyan veszélyeztetettek közé tartozik, ahol az ország területéből 11-50% körüli a fertőzésmentes terület. Ezekben az országokban járva-elve nekem mégis úgy tűnt, a helyzet szinte ugyanaz: az európai típusú egészségügyi ellátás vidéken szinte nem létezik, egyformán ki van téve a fertőzésveszélynek egy maasai nő és újszülött Kenyában, mint az Uganda gisu falvaiban otthon szülő nők többsége, vagy Tanzániában egy földművelés közben megsérülő pare gyerek. Állandóan az volt az érzésem, hogy rengetegen vannak Ugandában, akik hozzá sem jutnak a nekik járó védőoltásokhoz, mert nem is tudnak róla, nem jutnak el lakóhelyükre az illetékesek az oltóanyaggal. A statisztikai adatok szerint viszont mégis jóval nagyobb arányban, mint valaha is gondoltam volna.

A dolog lényege nyilvánvaló: más egy problémával szembesülni személyesen vagy egy táblázatban látni azt. Az élmény másképp hat és jobban elvezet abba a valóságba, azokhoz az egyedi esetekhez, amelyeket más módszerekkel nem lehet megismerni. Az adatok viszont rámutatnak a realitásnak azon tartományára, amit meg az egyes esetből csak óvatosan vonatkoztathatunk számszerűen is megnevezhető szélesebb rétegekre.

A kulturális antropológiában a személyes jelenlét fontossága azonban épp az ellenőrizhetőséget, a megbízhatóságot szolgálja. Gyakran egy ország több területén megfordul egy antropológus, ezek összehasonlítása is lehetséges. Ez esetben már közel járunk a statisztikai módszer alkalmazásához. A kulturális antropológia is egyre inkább szorgalmazza az összehasonlító vizsgálatokban jól alkalmazható statisztikai elemzéseket. Már az antropológia atyjának tartott Edward Burnett Tylor alkalmazta azokat. „Ez volt a statisztikai módszer első alkalmazása az antropológia történetében, és ezzel kezdetét vette a kultúrák közötti összehasonlítás, ami ma az antropológia fontos ága.” (Bohannon – Glazer, 1997:107) Csak arra kell figyelniünk, amikor a statisztikának és más egzakt tudományos eredményeknek helyet adunk a kvalitatív kutatási metodológiák mellett az antropológiában, amit Falus Iván megfogalmaz a pedagógia számára is: „Felfogásunk szerint az egzakt tudományos módszereknek helyük van a pedagógiai kutatásban, de világosan kell látni a korlátokat”. (Falus, 1996:11)

A módszerek együttes alkalmazásának általam preferált formáját a kutatásokban triangulációnak nevezik. (Golnhofer, 2001) Ez kiküszöböli a túlzott egyoldalúságot, azaz „megakadályozza, hogy a kutató túl könnyen fogadja el a kezdeti benyomások érvényességét”. (Goetz – LeCompte, 1984:11) A pedagógiában és egyéb tudományterületeken is egyre inkább elfogadott többoldalú megközelítés nem zárja ki a kvantitatív eredmények figyelembevételét, sőt az ilyen módszerek alkalmazását a kvalitatív kutatásokban sem.

2. A kulturális antropológia szemléletének és módszereinek összehangolása a pedagógiai tudományossággal - saját gyakorlatom példája

Fentiek értelmében ez a dolgozat több forrásból és módszerrel szerzett információk összegzésére és az ezekből levonható következtetésekre alapul, bár alaphangját helyszíni tapasztalatok adják. Míg azonban pedagógiai empirikus kutatások közismerten elsősorban kvantitatív megközelítésben értendők, a kulturális antropológia a különböző népek és népcsoportok kultúráját és társadalmi szerveződését szintén empirikus, azaz

tapasztalati tények alapján kutató tudomány, s mint ilyen, következtetéseit a kutató társadalom körében személyesen gyűjtött és rendszerezett információkból vonja le. Az én empiria-értelmezésem más, mint a számszerűsíthető adatgyűjtés folyamata és eredményei.

A legfőbb eltérés, hogy a pedagógiai kutatás nem igényel feltétlen személyes jelenlétet az adott terepen, míg a kulturális antropológiai megfigyelés nem létezik résztvevő megfigyelés, azaz személyes találkozás nélkül. Előző éppen ezért támaszkodhat csupán statisztikai adatelemzésre, mint például a kérdőíves felmérés, utóbbi azonban csakis a személyes tapasztalatokból indul ki (Hollós, 1995/5). A pedagógiai jelenségek azonban elég bonyolultak, összetettek és egyes kutatók szerint nem mérhetők pontosan (Falus, 1996), ezért érdemesnek találtam helyet adni a másik irányzat állásfoglalásának is, miközben érthető és elfogadható érv, hogy a pedagógiai jelenségek számszerűsíthetősége, mérése az adatok feldolgozása és elemzése éppen a tudományosság biztosítója a pedagógiában (Falus, 1996).

Ennek értelmében jómagam is támaszkodtam a fellelhető tényadatokra, de mint kulturális antropológus, éppúgy antropológiai, mint neveléstudományi témának tartom a nevelés-oktatás témáját.

Meggyőződésemen azonban, hogy biztosabb eredményekre juthatunk az érintettek és a kutató személyes kapcsolatba lépésével, de legalábbis alaposabb és realitásabb információhoz jutás válik lehetővé. Ebben látom mindenekelőtt a kulturális antropológia szerepét.

Az én példámát nézve: Tanzániában különböző iskolákat személyesen felkeresve jóval többet láttam és tudtam meg az oktatás, a tanárok és tanulók valós problémáiról, mint annak előtte bármilyen információs bázis vagy jelentés alapján elképzeltem. Jóval többet is értettem meg az összefüggésekből és átéreztem helyzeteket, problémákat. Akkor erősödött meg bennem igazán, hogy a személyes kontaktusok teszik reálissá és publikálhatóvá azt a látszólag kevés, valójában azonban sok-sok kérdőívvel felérő tapasztalatot, amit a szabad, kötetlen keretek, a strukturálatlan interjúhoz hasonló, de annál még tovább vezető lehetőségek adnak. A résztvevő megfigyelőként való jelenlét minden alaklommal eredményesnek bizonyult az adatgyűjtés szempontjából, mert az emberek közlékenyebbé váltak az oda-vissza ható kommunikációs folyamat során. bármilyen furcsán hangzik, de éppen ez adta meg a bizonyos mértékű általánosíthatóság lehetőségét azzal, hogy ugyanoda visszatérve vagy újabb helyen résztvevővé válva megerősítést kaptam vagy éppen újabb perspektívát fedeztem fel, aminek tükrében

átgondolhatóvá és biztosabbá váltak addigi tapasztalataim, következtetésem. Az idő is fontos szerepet játszott, főleg azt figyelembe véve, hogy Kelet-Afrikában nem mindig elfogadott „ajtóstól rontani a házba”, vagyis jobb a sietséget, gyors adatgyűjtést mellőzni, nem beszélve a kérdőívekről, direkt kérdésekről vagy a technikai eszközök (diktafon stb.) használatának időzítéséről.

Két évvel később Ugandában egy katolikus misszió életének kellős közepébe csöppenve újra megerősödött bennem: a kulturális antropológia szemléletmódjának segítségével könnyebben boldogulok. Persze, ha tényleg magaménak tudom vallani és valóban ezzel érkezni, indítani. ehhez azonban le kellett mondanom néhány dologról és bekapcsolódnom másik néhányba. Például arról, hogy felvételeket készítek érzésem után nem sokkal a szemeszter végén diákok (tanárképzősök és középiskolások és általános iskolások) tartotta tradicionális beavatási szertartásról.

Fel kellett vállalnom önmagam, országomat, fehérségemet, személyes kiléteket, énekelnem kellett és személyes, emberi dolgokról mesélnem. Még mielőtt én kérdeztem volna, kérdésekre válaszoltam diákoknak, tanároknak és más alkalmazottaknak, falubelieknek, de később mindannyian segítők és barátaim lettek. Egyik legfőbb adatközlőmmel, a misszió tanárképzőjének vezetőjével már többszörösen információt cseréltem oktatási rendszereinkről, iskoláinkról stb., amikor végre előállhattam a kéréssel, hogy adjon nekem interjút, töltsön ki egy kérdőívet. Biztosan tudom viszont, hogy valós, megbízható információk birtokába jutottam szállítás vagy a helyzet rosszabb beállítása nélkül, és nem a kívülállóknak szóló, vélt vagy külső elvárásokhoz igazodó, azokat ismétlő válaszokat.

3. A hipotézisek kérdése, vizsgálati szempontok és a kutatás folyamata

3.1. Hipotézisek nélkül

Nem voltak hipotéziseim, nem is akartam ilyeneket előre meghatározni, mert épp az antropológiai megközelítés miatt nem akartam semmi előre elgondoltat alátámasztani vagy elvetni, vagy feltevések érvényességét felismerni. Ismertem viszont néhány sztereotípiát az afrikai oktatásról. Ezekről kiderült, hogy csak részben igazak és korábbi tapasztalataim szerint a hipotézisekkel indulás, azok szemmel tartása a gyakran a kevésbé valós irányába visz és csak ritkább esetben vezet a módosítás szükségességének felismeréséhez. Bár ez utóbbi, a módosítás folyamata adhatja az antropológiai kutatás

értékét, mégis egy antropológus ritkán indul határozott hipotézisekkel a terepre, illetve ha ennek eldöntése adott estre, kontextusra szabott. A kutatás kérdései és a kultúra helyi értelmezése, kategóriái, az erről való előzetes tudás és tervezés azonban áthidalja a hipotézis hiányának látszólagos szétszórtságát. A vizsgálandó helyről, csoportról, népességről alkotott elképzelésünknek, feltételezésünknek rugalmasnak kell lennie, annál is inkább, mert a helyi tényezők alakítják az előzetes elképzeléseket adnak és kritériumokat (helyi formákat) a hipotézisekhez, a kutatási téma csiszolásához.

Ezért hipotézisek nélkül indultam és érkeztem, és vállaltam ennek hiányát, vállaltam azt, hogy ezt hiányosságnak fogják elkönyvelni, és a dolgozat kifogásolható kritikus pontja lehet.

3.2. Vizsgálati szempontjaim

A kutatást, illetve az eredményeket néhány fő vizsgálandó terület köré próbáltam csoportosítani azzal a céllal, hogy egy körképet adjak, de konkrétumokkal kiegészítve, a kulturális és történelmi háttértényezők és az oktatás általános kontextusaiba helyezve a pedagógusképzést.

1. Afrikáról dióhéjban: történelmi háttér és gazdasági mutatók általában
2. Az oktatás múltja és jelene, a hagyományoktól a modern iskoláig
3. A közoktatás áttekintése
4. A pedagógiai képzés elmélete és gyakorlata Afrikában
5. A felnőttoktatás kiemelt területei, kérdései, a felmerülő problémák

4. Így kutattam én: pedagógiai-etnográfiai empirikus kutatás tervezéstől a megvalósításig

A kutatásban a címadó fő témakörhöz tartozó témák a szakirodalmi feldolgozás és a terepmunka során mindig egymással párhuzamosan történtek, kiemelt tematikai pontokkal, amelyek kiegészültek korábbi terepmunkák eredményeivel és a későbbiekben kiegészíthetők továbbiakkal.

A kutatás a doktori képzés rendjéhez igazodva a következő vázlatos terv szerint alakult:

4.1. A kutatás előkészítése, az itthoni munka- kutatási téma és hely kijelölése

1. Szakmai előkészületek: szakirodalom, kontakt személyek felkeresése és tanácsa alapján – szakirodalom felkutatása, beszerzése, olvasása, bibliográfiák gyűjtése, rendszerezése, kópiák, filmek, beszámolók, levelezés, személyes konzultáció

2. Saját előzetes tapasztalatok, már elvégzett terepmunkák számbavétele, felidézése, összevetése a szakirodalomban szereplő információkkal. Kvalitatív és kvantitatív kutatási elemek tanulmányozása.

3. A kutatás technikai előkészületei: kutatási terv elkészítése, a téma aspektusainak meghatározása, a realitások felmérése a lehetséges témakörök és az információszerzési lehetőségek mérlegelése, megnevezése

4. További technikai előkészületek: terepmunkák tervezése, felszerelés, költségek, utazás szervezése

5. Részletes kutatási terv kidolgozása, terepmunka terv kidolgozása – tények, esetleges hipotézisek

6. Az első témakör kidolgozásának megkezdése tanulmány formájában.

4.2. A helyszíni tanulmányozás: terepszemle - a helyszín végleges kiválasztása és kapcsolatok kialakítása

1. A tartózkodási hely, „telephely” kiválasztása

2. Az adatközlők, a beavató személyek kiválasztása

Terepmunka módszerek és technikák – a résztvevő megfigyelés kialakítása

1. A részvétel típusai, lehetőségeinek megragadása: beépülés a hétköznapiakba, bekapcsolódás a napi tevékenységbe, „elvegyülési” folyamat

2. Az etnográfiai tények megfigyelése, gyűjtése (napló, füzet)

3. Fókuszált megfigyelés a kutatás központi témájára, az ahhoz szorosan kapcsolódó információkra

4. Az etnográfiai adatok rögzítése „sűrű” leírással, és más technikai eszközök alkalmazásával

5. Az adatok elemzése „sűrű” leírással, és más technikai eszközök alkalmazásával

4.3. Az etnográfiai interjútechnikák alkalmazása

1. Strukturálatlan interjú

- Általános interjú
- Mélyinterjú

- Életinterjú
- Élményinterjú – mi mit jelent, milyen számára/számukra, a beavatottság, beavatódás kérdése, lehetőségei, emóciója és realitásai
- „Rítus” interjú – hétköznapi és ünnepi rítusok jelentősége a témához kapcsolódva

2. Strukturált interjú

- Általános interjú a strukturált interjúk tükrében, tanulságaival
- Élettörténetek kiegészítése kérdéssorral a strukturált interjúk tükrében, tanulságaival
- „Rítus” interjú a strukturált interjúk tükrében, tanulságaival

4.4. A tudományos feldolgozás módszerei: Terepmunka-napló vezetése, jegyzetek leírása

1. Dokumentumok, saját jegyzetek osztályozása
2. Feldolgozási módszerek, technikák – cédulázás, vizuális anyagok értékelése, elkészítése, számítógépes feldolgozás
3. Az etnográfia megírása
4. Etnológia- összehasonlító vizsgálatok, elemzések
5. Feed-back – az eredmények ellenőrzés

4.5. Az esettanulmányok, majd az összegző, áttekintő tanulmány megírása (az „antropológia” megírása végső formájában)

1. A tapasztalatok, információk áttekintő tanulmányozása, átgondolása a terepmunka-napló alapján és az audiovizuális eszközök segítségével (ha van ilyen).
2. Vázlat készítése, jegyzetekkel, megjegyzésekkel, információk rendezése.
3. Kifejtés, a szakirodalom és a terepnapló újbóli elővételével. Konkrét helyszínek, esetek, részletek felidézése, beépítése. Ábrák, illusztrációk készítése, rendszerezése.

5. Információforrásaim

A kutatás adatgyűjtése, forrásai, amelyek a kutatás folyamatát és összetettségét is jelzik, az alábbiak szerint határozhatók meg:

5.1. Szakirodalom

Meggyőződésem, hogy előzetes ismeretek, szakirodalmi felkészülés nélkül nem érdemes terepmunkára indulni. Jőmagam eleinte mindenfélét elolvastam, ami csak a kezembe került, főleg Afrikával kapcsolatban. A könyvek, beszámolók, cikkek lapozgatása már csak azért is jó, mert egyfelől élményt nyújt, másfelől egy idő után az ember megtanul szelektálni. Az antropológiai könyvek olvasgatása közben jőmagam reflektáltam előzetes olvasmányaimra, eszembe jutottak olyan elemek, melyek átértékelődtek bennem.

Leginkább azonban azért hasznos az előzetes tájékozódás, mert általa ismerhetjük meg a helyszín történelmi, vallási jellemzőit, fogalmat alkothatunk és felkészülhetünk etikai-viselkedési normákra, elvárásokra, és azt is tudni fogjuk, mely etnikai csoportokkal találkozhatunk, kikkel vannak kapcsolatban a „mieink”, milyenek a földrajzi adottságok stb.

A szakirodalom -könyvek, folyóiratok, tanulmányok, cikkek, statisztikai kimutatások, táblázatok- tanulmányozása, megerősíti majd a terepen élményeinket és segít az eligazodásban.

5.2. Strukturált interjúk

Nem vagyok híve az előre lefektetett, stabil kérdéseknek, és kérdezési technikáknak. Az átgondolt munkának azonban igen, és az objektivitás megkívánja a magunknak megfogalmazott kérdéseket, szakirodalom alapján felállítható problémaköröket, gondolatokat. Számomra végül jó kiegészítésként szolgáltak az átgondolt, fókuszált kérdések. Leginkább két dologban segítettek: a sorok elrendezésében, vagy épp az elindításban. Ezt úgy kell érteni, hogy egy-egy kérdés elég volt, hogy a beszélő elkezdje mondandóját, amit aztán már nem kellett további kérdésekkel túl direkt módon terelgetni.

Észrevettem, hogy a kérdéseim gyakran felkeltik az adatközlők figyelmét, pontosabban szólva arra voltak kíváncsiak, én mire vagyok kíváncsi. Részükről ez rácsodálkozást keltett, és azt hiszem, hogy többnyire tudatlanul, de informálta őket rólam és az én világomról, engem pedig segített meglátni, hogy milyen kategóriákban gondolkodnak ők arról, egyáltalán mihez kapcsolják az én másságomat.

Azt gondolom, a strukturált interjú használhatósága hely és személyfüggő is. Itthon sokkal inkább ismert és könnyebben alkalmazható volt, de többnyire itt is csak kellő előkészítés, „bemelegítés” után. Másfelől, ha valakivel már szorosabb, régebbi

ismeretségben vagyunk, könnyebb alkalmazni. Olyan is előfordult, hogy valaki csak meghatározott időt tudott rám szánni sok munkája miatt, és kifejezetten örült, ha kérdésekkel mentem oda. Például akár az UNICEF oktatási részlegének munkatársaival indultam tereputazásra Etiópiában, akár tanárokkal, pedagógus hallgatókkal Tanzániában, nővérekkel Ugandában, megegyeztünk, hogy meghatározott kérdések, témakörök mentén fogunk figyelni, beszélgetni. Eltértünk ugyan sokfelé, de aztán újra a kérdések által meghatározott mederben haladtunk tovább. Ezekben az esetekben az interjúalanyok nem idegenkedtek a diktafon használatától sem, főleg, ha előtte már találkoztunk és némi bizalmat sikerült szereznem.

5.3. Strukturálatlan interjúk

Az információk valóságos aranybányái voltak számomra a kötetlen beszélgetések, főleg spontán helyzetekben. Legnagyobb előnyük volt a spontán kérdezés lehetősége. Itt azonban szeretném kiemelni, hogy ezek a beszélgetések önmagamra és saját kultúramra nézve is támasztottak elvárásokat: ki kellett elégíteni mások kíváncsiságát, vállalni önmagamot, saját világot. A kiszámíthatatlan időpontban és viszonyok közt előálló kérdezési helyzetekben a kérdéseket a beszélgetésbe ágyazva tettem fel, igyekeztem oda illő módon arra irányulni, ami érdekel, illetve gyakran hagytam a beszélő kedve szerinti témát ízelgetni. Ami az adatközlőt érdekli, annak jelzésértéke van szerintem, mert ami őt foglalkoztatja, az fontos információval szolgál róla magáról, életéről, hogy hogyan él meg dolgokat. Gyakran azt is jelzi, mi a fontos a helyi közösség számára, mit jelent az én jelenlétem ott stb. Ezért a kutatót érdekelje az adatközlő mondanivalója. Érdemes ilyenkor a mellékes megjegyzésekre, „freudi elszólásokra” is felfigyelni, mert értékük néha felbecsülhetetlen.

A mozaikokból információmorzsák, majd szeletek és tömbök lesznek, míg végül összeáll egy jól áttekinthető, egymáshoz kapcsolódó részecskéket jól átfogó egész.

Az interjúkészítést befolyásolja, hogy az interjú készítésének helyszíne ismert-e az adatközlő számára, azaz saját otthonában „látja vendégül” a kutatót, vagy neki kell elmennie egy számára idegen helyszínre. Az adatközlő „házigazda szerepe” egy interjú készítését könnyebbé teszi a beszélő, és „kényelmesebbé” a kérdező számára, hiszen a hely miatti idegenség legyőzésével nem kell sem a kutatónak, sem az adatközlőnek bajlódnia.

A készítendő interjúnak nemcsak a helyszíne fontos, hanem az is, hogy a beszélgetőtársak napja hogyan telt el. Egy egész napos mezei/városi munkából fáradtan

hazatérő adatközlővel készített interjú rövid és felszínes lesz, ahhoz képest, amit ugyanezzel a beszélgetőtársunkkal készítenénk pihenő- vagy esetleg ünnepnapján, de még inkább napi munkájába bekapcsolódva. A beszélgetés leglényegesebb meghatározója az a viszony, ami a két ember között van. Így fontos, hogy az interjú alanya mit tart a kutatóról, mennyire fogadja el egyenrangú félnek, mennyire veszi őt komolyan. Mindez befolyásolja azt, hogy mit mond, és mit nem mond el neki, saját a világának mely szeletébe enged betekintést, s melyet rejt el előle.

Erre példa Michael Sinclair Stewart magyarországi oláh cigányok között végzett terepmunkája. Ahogy írja: „utólag őszintén állíthatom: adataim többsége közvetlen megfigyelésből és megfelelő helyzetben feltett kérdésekből származik.” (Stewart 1993: 33.). Azaz a terepi tartózkodás során lemondott az interjúkészítésről, mivel a roma közösség ezt nagyfokú ellenérzéssel fogadta. Ha ennek ellenére használta volna az interjúzás módszerét, és direkt módon közelíti meg az adatgyűjtést, akkor valószínűleg így kapott adatai nem fedték volna azt a valóságot, amit a résztvevő megfigyelés módszerével megtudhatott. Az interjúra komoly hatást gyakorol maga a felvevő eszköz, a magnó vagy a kamera. Ezzel az eszközzel mindig képbe kerül a külvilág és annak hivatalossága, a négy szemközti beszélgetés kitérő. Ilyen esetekben fordulhat elő, hogy az interjúalannyá avanszált beszélgetőpartner már nem feltétlenül a reális, hanem a helyzetről sugalmazni kívánt képet adja a kutatónak, ami gyakran ideális vagy éppen túlzottan sötét oldalát mutatja. Ezt oldhatja és áthidalhatja az a viszony, ami a kutató és az interjú alanya között van. Hiszen a beszélgetést meghatározza az is, hogy a kutató milyen mértékben épült be az általa kutatott közösségbe, azaz milyen szinten sikerült „elvegyülnie”, taggá válnia. Amikor már nem a kívülálló és a közösség tagja között folyik a párbeszéd, hanem ugyanannak a közösségnek két „tagja” között, megvalósul az a bizonyos szinten túl lépés, amit az antropológiában olyan fontosnak tartunk. Ez teszi lehetővé az interjú „baráti beszélgetéssé” formálódását.

5.4. Mélyinterjúk

A mélyinterjú mindig dilemma számomra, mert általában nem terepmunka keretében, hanem problémás esetekben vagy felmérésekhez készíti képzett (pszichológus vagy szociológus) moderátor készíti az interjúvázlat alapján. Készítésére akkor van szükség, ha a megkérdezettek legmélyebb szintű érzelmeit, értékeit, értékeléseit kívánjuk megismerni és ki akarjuk zárni a társas viselkedésből eredő hatásokat. Megfelelő előkészítést és komoly odafigyelést igényel, a terepmunka során

azonban éppen ellenekezőleg, sokszor spontán helyzetekben adódik rá mód. A kulturális antropológiai kutatásban is a legmélyebb emberi, lelki szinteket érthetjük meg, amely megkívánja az antropológus felkészültségét.

Mikor és miért alkalmaztam mélyinterjút?

- Amikor nem számszerűsített adatokra, hanem spontán, de komoly közlésekre törekedtem a kvantifikálás igénye nélkül
- Amikor a vizsgálat tárgyáról való ismereteket szükségesnek láttam jobban strukturálni.
- Amikor inkább emberi történetekre terelődött a szó, amikor emocionális oldalról is fontos volt, főleg egyéni élményeket, értékeket, gondolkodást, folyamatokat megérteni.
- A kérdőív személytelenségének kiküszöbölésére, a viselkedés és adatközlés „lazaságának” elősegítésére.
- Egyéni információk gyűjtésére, amelyek adott személyre jellemzőbbek, egyediek, de szükség esetén összevethetőek másokéval.
- Egészen egyéni szintről nézhető vele jelenségek, szokások, problémák, akár konfliktusok, motivációk, indítékok, vélekedések, illetve a közösségben zajló folyamatok, amelyek az egyes emberre is hatnak.
- A mélyinterjú rugalmas keretekben is megvalósítható, mert ragad le egyetlen dologra fókuszálva, összefüggések fedezhetőek fel és érthetőek meg segítségével, sok információt hozhat a szélesebb kontextusokba helyezéshez, miközben a fő témát is alaposan körbejárjuk.

Hogyan alkalmaztam a mélyinterjút?

- Általában négy szemközt, már meglévő bizalomra alapozva. Legtöbb esetben spontán helyzetből adódóan, amikor az adatközlő megnyílt és önként nyújtott információkat.
- Többször visszatértem ugyanazzal a személlyel hasonló kérdésekre, adott történetre, folyamatra (sorozatban a kívánt kontrollálás az információk és értelmezések, következtetések megerősítése, kiegészítése, megbízhatósága érdekében).
- Időtartama a hivatalos meghatározás szerint 1/2 órától 2 óráig terjedhet, de a terepi lehetőségek ezt rugalmasabbá teszik az antropológus munkája során.

Ez azt is jelenti, hogy az adatközlő saját, egyéni igénye, kedve, tempója alapján fogalmazza meg saját meglátásait.

5.5. Hivatalos jelentések, statisztikai adatok

Elsősorban a gazdasági, egészségügyi, oktatási helyzetre vonatkozó adatokat, táblázatokat használtam a legkülönbözőbb források felkutatásával: különféle pedagógiai kiadványok, gazdasági helyzettel foglalkozó könyvek, cikkek, tanulmányok, éves riportok, oktatási minisztériumok kiadványai, lexikonok, internetes oldalak, nemzetközi szervezetek és helyi szervek kimutatásai. Használtam például az ENSZ szervezetinek évkönyveit, tematikus kiadványait, a helyszíneken beszerezhető afrikai pedagógiai szakemberek írásait, a helyi iskolák és adatközlőim oktatási dokumentumait, központi tanterveket stb..

Ezek az Afrikáról szóló általános kép felvázolását, egyes esetekben adott országra vonatkozó tájékozódást segítették elő. Az áttekinthetőség és viszonylagos rövidség miatt megfelelőek egy-egy átfogó jellegű, rövid lélegzetű összefoglalásnál.

5.6. Saját kérdőív és konferencia tapasztalatok

Saját magam állítottam össze egy oktatással kapcsolatos kérdőívet (Lásd Mellékletek). A kitöltés megszervezése és eljuttatása Afrika különböző országaiba nem volt könnyű, korábbi terepi személyes ismeretséget is igénybe kellett vennem, de jórészt mégis a személyes találkozások alkalmával sikerült kitöltőkre vagy ehhez „közvetítőkre” szert tennem. Egyrészt az „Internationalization of Higher Education. The African Experience and Perspective” nemzetközi konferencia előadásain sok oktatási szakemberrrel ismerkedtem meg. Úgy gondolom, a személyes találkozás elősegítette közreműködésüket a kérdőív szétosztásában és kitöltésében, ez igaz az iskolákra is, melyek segítségemre voltak. A kérdőívet eddig 188 példányban kaptam vissza kitöltve, elsősorban terepmunkám helyszíneiről, Kenyából, Ugandából és Tanzániából, de Ruanda, Nigéria, a Dél-Afrikai Köztársaság, Kongó, Eritrea, Etiópia és Ghána tanárai és egyetemei is ígéretet tettek a visszajuttatásra, ami persze időigényes.

5.7. Internetes források

Mivel viszonylag kevés kiadványt találtam a téma kifejtéséhez, az interneten elérhető információkat is igénybe kellett vennem. Ez főleg az Unicef honlapjain található

tájékoztatókra vonatkozik. Egyes programok tájékoztatóját vagy a történeti áttekintést például csak ezen az úton lehetett elérni.

5.8. Terepmunkák, empirikus kutatások

A dolgozat megszületését olyan empirikus kutatások előzték meg, amelyek a magyar neveléstudományban még nem nagyon elterjedtek. Empirikus kutatásaim afrikai terepen 2000-ben kezdődtek, de ezt megelőzte egy hosszadalmasabb, itthoni terepmunka, azaz terepkutatási folyamat, amelyet évek alatt vegyes házaspárok között végeztem, valamint még ennél korábban rítuskutatás során afrikai rítusok, azok beavatáshoz kapcsolódó jegyeit kutattam sok-sok évvel ezelőtt.

Ilyen jellegű vizsgálatokról annak előtte a magyar neveléstudományban nem tudok. A kultúrközi vizsgálatok ezen területe érintetlen maradt, az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok is más jellegű kutatások eredményeire épülnek, és korábban nem született konkrét, helyi sajátosságokat belülről szemlélve feltáró pedagógiai kutatás országon belüli szubkulturális közösségekben sem. (A Magyarországon élő afrikaiak, és az itteni vegyes házaspárok szubkulturáknak számítanak, számszerűleg és kulturálisan is kisebbségben levő szokásaik, kulturális, nevelési attitűdjeik miatt.)

Ez a fajta empirikus vizsgálódás a pedagógiában még igen újszerű, egy másik emberrel foglalkozó tudományban, a kulturális antropológiában viszont erre épül a kutatás. Így bizonyos szempontból kísérleti jellege volt számomra, bizonyos szempontból azonban nagyon is ismerős. A két tudományág találkozására és együttműködésére valósult meg a vizsgálat, a terepmunkák, megfigyelések alkalmával.

A dolgozat egy részét a kvalitatív kutatások tapasztalataiból származó beszámolók teszik ki, nem idegen tőlem a konkrét esetek tárgyalása, illusztrációként való tömör leírása. Ennek megfelelően nem csupán számszerűsíthető adatokkal, hanem sok esetben leíró, részletező, más kontextusokkal kifejtő, összekapcsoló, értelmező-elemző fejezetek mintegy gerincét alkotják a gondolatmenetnek.

6. A kulturális antropológia fogalma: entográfia vagy etnológia?

A kulturális antropológia, amit szociálintropológia néven is emlegetnek (főleg az angol tudományos világban) az emberi populációk kulturális és társadalmi dimenzióját foglalkozó tudomány.

Gyakran illetik azonban az etnográfia vagy etnológia kifejezéssel is, ezeket felváltva, akár egymás helyettesítésére használva. Ez egyfelől helytálló, másfelől a kettő mégsem keverendő össze, és a kulturális antropológia elnevezés helyett csak óvatosan használandó.

6.1. Szociálintropológia

A szociálintropológia elnevezés adódik a fent említett társadalmi dimenziók vizsgálatából, valamint abból, hogy a kulturális antropológusok célja a ma élő népeket tanulmányozva, hogy megtanulják, megértsék a helyi társadalom szerveződését, a különböző helyzetekben való viselkedést, azt, hogy hogyan viszik színre rítusaitak, hogyan működik a helyi politikai rendszer, milyen a nemek közötti munkamegosztás, hogyan, mire tanítják gyerekeiket stb. A terepmunkások gyakran teszik közzé tapasztalataikat előadások, ismeretterjesztő vagy tudományos programok, írások formájában, így a gyűjtött információk az emberiségről szóló tudás részévé válnak.

6.2. Etnográfia

Az etnográfia (angol ethnography) kifejezés a néprajzot, a néprajztudományt jelenti. Az etnográfusok különböző közösségekben dolgoznak, személyes kapcsolatba kerülnek a helyiekkel, miközben tanulmányozzák is életüket. Az etnográfia a terepmunkán alapul, adott közösség, társadalom, jelenség leírását jelenti a gyűjtött, rendszerezett adatok alapján. Hagyományosan az etnográfusok vagy néprajzkutatók kis közösségekben kutattak, ami legtöbb esetben az ún. törzsek vagy „primitív” népek megfigyelését jelentette, magyar vonatkozásban pedig elsősorban a magyar népművészet, régi faluvilág tárgyi emlékeinek, folklórájának felkutatását és ezek megőrzését szorgalmazva ún. konzerváló tendenciák is napvilágot láttak. A néprajz érdeklődésének középpontjában a tárgyak, azok gyűjtése és a múzeum áll (Niedermüller 1995; Cocchiara 1962). az antropológia kifogásolhatja tehát, hogy a nem a társadalom lényeges problémáival foglalkozik. Niedermüller Péter Bausingert idézve az foglalja össze az eltérés természetét: „A népi építészet és a népművészet nem az kötötte össze, hogy ezek egy kulturális szerkezet megnyilvánulásai, hanem hogy ezek „népiek”. (Niedermüller, 1995:95) Mindez nem jelenti a tárgyi kultúra fontosságának leértékelését az antropológia részéről, hanem a többi kulturális aspektussal való együttes kezelés hangsúlyozását, de máig rányomja hatását a néprajztudományra. Ez nem jelent

feltétlenül ellentétet a két ágazat – néprajz és kulturális antropológia – között, inkább bizonyos eltéréseket jelez.

Azon a ponton azonban jól tapintható az eltérés, hogy a kulturális antropológia vizsgálódási területe jóval nagyobbra szélesedett, gyakorlatilag bármely jelenségre, csoportra, közösségre irányulhat bármely társadalmi, politikai rendszerben, szférában, függetlenül annak népies vagy egzotikus voltától. Emellett inkább irányul a jelenre, mint a múlt konzerválására, sőt fontosnak tekinti a mindenkori új elemek beépülésének észlelését, értelmezését adott kultúrába. Az antropológiai gondolkodás lényeges eleme, hogy a kultúra nem izolált dolog, hanem állandóan változik. Wolf (1982) szerint az emberi populációk egymással interakcióban építik fel kultúrájukat és nem izoláltan, Franz Boas (1966) is már sok éve megjegyezte, hogy a szomszédos törzsek közti kapcsolat mindig létezett és egyre nagyobb területre kiterjedt. Saját tapasztalataimat nézve is Afrikában a vidékiek egyre inkább részt vesznek a régiós, nemzeti és a világ eseményeiben, a külső elemek beépülésének pedig egyik leghétköznapibb példája a tömegközlekedési, szállítási és mezőgazdasági eszközök megjelenésén kívül az étkezéshez, hétköznapi használati és kommunikációs eszközökhöz kapcsolódó új termékek megjelenése és felhasználása (lásd Fotómelléklet)

A kulturális antropológia bizonyos mértékű elhatárolhatósága (főleg hazai berkekben) abban is keresendő, hogy a kutatási szemlélet és választott módszerek tekintetében a néprajzi történeti-összehasonlító módszertannal való elégedetlenséget is jelenti, gyakorlatilag azt, hogy az antropológiában helyette a résztvevő megfigyelésre tevődött át a hangsúly. (Niedermüller, 1995; Peoples-Bailey, 1991) Nem elég a terepen a személyes jelenlét és leírások készítése, az adatgyűjtési technikák fő csapása a résztvevő válás, „beolvadás”, észrevétlen jelenlét a direkt kérdés, interjúztatás, a gyakori kérdésbe foglalt válasz pedig kifejezetten kerülendő.

6.3. Etnológia

Az etnológia (ethnology) magyarázza, értelmezi, analizálja a különböző társadalmakban, közösségekben, szubkultúrákban összegyűjtött eredményeket, az etnográfiai leírásokat. ezeket az adatokat használja az összehasonlításban és a társadalomról, kultúráról való megállapításokban, az egyetemes jelenségek megtalálásában, megfoghatóvá tételében, az általánosíthatóságban. A kulturális antropológiában kiemelendő az általánosíthatóság óvatos kezelése, határainak figyelmes

keresése, megtartása, amelyet mindig csakis az érintettek önértelmezése, interpretációja és elegendő megfelelő tapasztalat alapozhat meg.

A részelemeken túl az etnológia kísérletet tesz a kulturális különbségek és hasonlóságok azonosítására és magyarázatára, hipotézisek tesztelésére, valamint teóriák építésére, de nem a megszokott, általános célokkal, hanem a szemlélet, megértés kiszélesítése miatt. Az emberi szociális és kulturális rendszer működésének megértése/megértetése, vagyis megértésünk erősítése vezérli.

Az etnológia az adatokat nem csupán az etnográfából veszi, hanem más területekről, részterületekről is. Ilyen például az archeológiai antropológia, ami a múlt társadalmi szisztémáit, kulturális rendszereit hivatott rekonstruálni.

A kulturális antropológia tehát több, mint egy etnográfiai tudomány, etnológiai arculata az említett összehasonlító törekvésekben is keresendő, a fent említett teoretikus célok megvalósításának tükrében, amelyek együttesen jelentik az etnológiát.

Összegezve: a kulturális diverzitás tanulmányozásához és értelmezéséhez az antropológusok két fő területet, dimenziót részesítenek előnyben:

- az etnográfát (ami terepmunkára alapul) és az
- etnológiát (ami kultúrákőzi összevetésre alapul)
- a kulturális antropológia egyesíti a kettőt, egyaránt lehet etnográfia és etnológia bizonyos eltérésekkel a hagyományos néprajzhoz képest.

A kulturális antropológia két dimenziója

Etnográfia	Etnológia
Az adatgyűjtéshez kötelező a terepmunka	Több kutató által gyűjtött adatot használ
Gyakran leíró	Általában szintetikus
Csoport/közösség specifikus	Összehasonlító és kultúrákon átvivő

7. Ami mindennek az alapja: a kulturális antropológia szemlélete és módszertana az antropológiai résztvevő megfigyelés

7.1. A kulturális antropológia specifikumai: szemléletmód – megértés és tolerancia

A kulturális antropológia egyedülállóságának és töretlen népszerűségének egyik titka kétségkívül azokban a megközelítésekben rejlik, mellyel a világot, a másságot szemléli.

A kulturális antropológiával találkozáva néhány éve, a világban (sajnos) jelen levő előítéletek ellenére mégis örömmel tapasztaltam meg, hogy az emberek képesek túllépni saját, személyes korlátaikon és közelebb kerülve másokhoz a gyakorlatban is megjeleníteni, elfogadni, megélni egy másik kultúra nyújtotta élményeket. Az antropológus önmagát „kulturális zárójelbe” téve a beleélés művészetével közelíti meg a másságot. (Geertz, 1995:187) Ezért annak elfogadtatásáért is sokat tehet, mert mindig van mondanivalója a világról embertársainak. *„Az intuitív megismerésen alapuló képesség, amely mások megértésére irányul, különbözteti meg a kulturális- és szociálandropológiai gondolkodást és kutatási módszert más, az emberrel és a társadalommal foglalkozó tudományoktól.* (Papp, 1999:252)

Az antropológia ennek a nyitottságnak a képességét azokból a szemléletmódokból meríti, melyeket soha nem hagy maga mögött másokkal való találkozásai és az azokról való beszámolók során. Ahhoz, hogy a lehető legmagasabb fokú empátiás készségre szert tegyünk, érdemes ezeket megismerni, elfogadni és aztán gyakorolni mindennapjainkban. Áljon itt ezen szemléletmódok rövid olvasata mindazok számára, akik támaszt keresnek a „beleélés művészetéhez” iskolában, vagy azon kívül, valamint azok számára, akik mélyíteni kívánják empátiájukat, toleranciájukat.

a) A holisztikus szemléletmód

Az antropológiai holizmus értelmében egy rendszert nem lehet annak kiragadott aspektusain keresztül vizsgálni, mert elkülönítve a többitől nem érthető, illetve értelmezhető igazán. Ezért a kulturális antropológusok vizsgálataiban bármely szokásra, cselekedetre, attitűdre irányul a vizsgálat, az sosem jelenik meg önmagában, hanem csak az egész részeként. Minden aspektus csak a többihez való viszonyában értelmezhető. Így nem választható el például a gyerek iskolai viselkedése az otthonról hozott kulturális „hozadéktól”. Tudomásul és figyelembe kell venni azt, mi több, az antropológiai felfogás szerint meg kell ismerni, amennyire csak lehetséges. Így némely „szokatlan” szokás vagy kirívó viselkedés már nem is lesz olyan „szokatlan”, mint természetes közegéből kiragadva, csak adott jegyeket tekintve. (Hollós, 1995: Papp, 1999)

b) A kulturális relativizmus

Következő ismérv, amelynek segítségével számot adhatunk saját vagy egy másik világban tett „utazásunkról”, a relativizmus. Azt jelzi, hogy mindig az adott kultúra felől közelíti meg az antropológia a cselekvéseket, történéseket. A kulturális antropológus

mindig az adott népcsoport, vizsgált személyek felől közelíti meg a kérdéseket, tehát nem külső szemlélő szemével nézi és ítéli meg azokat. Amikor A.Gergely András „megértő antropológiai kutatásokról” beszél, erre a „betekintésre”, belülről való látásmódra, a „mély megértés képességére” gondol. (A.Gergely, 1996:48) Ennek alapján fogja magának és másoknak lefordítani, azaz elmondani tapasztalatait az antropológus a terepről visszatérve, mert „a terepen a vele kapcsolatban álló embereknek nemcsak a beszélt nyelvét, hanem egész életmódját próbálja megérteni. Ez önmagában fordítási probléma: saját gondolkodásmódjában kell olyan kategóriákat találnia, amelyek összhangba hozhatók az általa megfigyelt és feljegyzett tények halmazával. Ez azonban csak a kezdet. Ha reményei szerint „betekintést” nyert abba, amit megfigyelt, a következő feladata ezt lefordítani egy olyan nyelvre, amelyet olvasói, akik nem voltak élményének részesei, várhatóan megértenek majd.” (Leach, 1996:45-46)

A relativizmus tehát toleranciára tanít, ezzel a megközelítéssel belátható, hogy „minden életmód egyedi, ezért saját terminusain belül kell elemezni.” (Hollós, 1995:5) Levetítve ezt egy oktatásban előforduló bármilyen csoportra, ahol többféle családból, vallási-világnézeti vagy etnikai háttérrel rendelkező tagok érkeznek, tisztában kell lennünk azzal, hogy nem ítélnünk meg senkit és semmit saját társadalmi-kulturális mércénk szerint, nem tekinthetünk más életmódokat alacsonyabb rendűnek. Ha a pedagógus modellközvetítő szerepére gondolunk, az etnocentrizmus kerülése, az empátia keresése és ennek tudatosítása tanítványainkban valóban a szemléletváltás, a társadalmi átalakulás kiindulópontja lehet.

c) A komparativizmus

„Ha tetten akarjuk érní egy kulturális csoport létezését, ahhoz az ellentmondáshoz jutunk, hogy abban csak az összehasonlító módszer lehet segítségünkre (megmutatva, hogy a másik mihez képest más), miközben semmi sem összehasonlítható, mert minden társadalom és kultúra egyedülálló és páratlan jelenség.” (Geertz, 2001:337) Az antropológus tehát tudja, hogy az összehasonlításban egyetlen elméletet sem alkalmazhatunk másokra, sem semmilyen elvet, koncepciót, ami saját társadalmunkban használatos. Tehát nem általánosíthatunk saját környezetünkben, kultúrkörünkben elfogadott viselkedésformákat egyetemesnek, mert máshol más az elfogadott. Prónai Csaba hangsúlyozza, az összehasonlító módszer szükséges voltát, mert egy társadalom és egy kultúra mindig egyedülálló, és ezért óvatosnak kell lenni az összetevők,

jellemzők általánosításánál. Ügyelni kell tehát arra, vajon mi garantálja az összehasonlítás lehetőségét. „Nagyon is előfordulhat, hogy egy másik társadalom nem teszi lehetővé ugyanannak a definíciónak a használatát.” (Dumont, 2002:24) Ez nem az összehasonlítás tagadását jelenti, sőt elfogadja, hogy az hasznos és tanulságos lehet. De nem próbálhatunk meg valamit makroszintre emelni, ami csak mikro-szinten igaz, vagy egy másik nagyobb „térben”.

7.2. Egy további specifikum: a résztvevő megfigyelés módszere

A **résztvevő megfigyelés** a kulturális antropológia legkiemeltebb megkülönböztető jegye. „A társadalomtudományok sokféle módszert és technikát (kérdőívet, statisztikát, interjút stb.) alkalmaznak a felméréseknél. A kulturális antropológia specifikus módszere a résztvevő megfigyelés: ennek az a lényege, hogy a kutató, mint megfigyelő, tevékenyen részt vesz az adott közösség életében, és azonosulni igyekszik a megfigyelttel (aminek természetes alapfeltétele a megfelelő empátia).” (Boglár, 2001:8) Minden ezen áll vagy bukik, ez minden valós terepmunka eleje és vége, ez adja az alapot a kutatás hitelességéhez, ez tölti ki a kutató idejének jó részét. Főleg azért, mert a részvétel nem egyenlő egyszerű jelenléttel. Mielőtt magam első nagyobb terepmunkám, (Tanzánia) helyszínére eljutottam, észrevettem személyes beszámolókat hallgatva a módszer rejtelméről, „trükkjeiről”, hogy az előadók szinte áhítatos tisztelettel és szeretettel nyilatkoznak erről a módszerről. Elképzeltem, milyen lehet „élesben” dolgozni vele. Mikor aztán végre eljött az ideje, megértettem, mire gondoltak tanítóim, mert a valóság minden virtuális valóságot felülmúlt. Száz és száz példáját lehetne sorolni a módszer előnyeinek. Nem feltétlenül látványos dolgokra kell gondolnunk, hanem látszólag apró, hétköznapi kis dolgokra, melynek jelentőségét csak „ott” és „akkor” és csak az érintettek élhetik át. Pedagógiai kutatásra levetítve ez igen egyszerű: a gyerekekkel, tanulóval, hallgatóval magával együtt történik a megfigyelés. Akár szűkebb vagy tágabb környezetben, akár mint individuummal, de **vele**. Nem körülötte, nem róla, hanem az ő napjaiban, az ő szemével, gondolataival, akaratával dolgozunk együtt.

Érthető a gondolat, hogy nem lesz-e túlságosan szubjektív a véleményalkotás, ha valaki túlságosan beleéli magát mások helyzetébe. Ezen magam is sokat töprengtem, míg meg nem tapasztaltam a dolog valódi ízét. Ma már értem, miért emelkedett a résztvevő megfigyelés a legmagasabbra, miért váltak a szubjektív megértés talaján gyökerező kutatások eredményei oly kiemeltté, és hogy miért tették az antropológiai

kutatások elemi követelményévé a szubjektív megértésnek, mint módszernek az alkalmazását. (Borsányi, 1988:57)

A résztvevő megfigyelőnek, Marót Károly szerint, „az első fázis azt mutatja meg, hogy mily fontosságot kell a rendkívüli fordulatot provokáló kiindulásnak tulajdonítanunk, s hogy a belső helyzetet elfogulatlan pontossággal kell fölvennünk.” (Marót, 1940) A részvételre való hajlammak tehát már velünk kell érkeznie a terepre, ott kell legyen a zsebünkben, hogy azonnal adni tudjunk belőle másoknak, hogy aztán kaphassunk is. A részvétel nem egy egyoldalú valami, hanem oda-vissza kell történnie. Nagyon prózaian szólva ki kell alakítanunk egy párbeszédet, mely által olyan közel kerülünk adott kultúra, (osztály, csoport) képviselőihez, hogy bepillantathatunk annak mögöttes tartalmaiba a beszélgetések „lelki pillanataiban.

Kezdetben „feltűnőek” leszünk, kirívunk (legalábbis valamilyen szinten), de a részvétel által észrevétlenné, hétköznapivá válhatunk, „elvegyülünk”, ahogy Boglár Lajos Tanár Úr szokta mondani, illetve utal rá. (Boglár, 1979) Felmerül a kérdés: hogyan oldjuk fel közben a másik oldalra való túlzott átbillenés problémáját, hogyan őrizzük meg ugyanakkor magunkat a feladatra megfelelőnek, ami az egésznek az értelme lenne? Itt kap igazán értelmet a Geertz-féle „kulturális zárójel”, ami azt jelenti, kicsit eltávolodunk magunktól, mégsem felejítjük el, kik vagyunk, és miért vagyunk itt. (Geertz, 1995:187) Papp Richárd szemléletesen fogalmazza meg, hogy megfigyelései alatt mindig használta „antropológus szemét”: „mialatt átéltem az eseményeket egy rejtett kamera dolgozott végig bennem, figyelt és gondolkodott azon, mi, miért és hogyan érdekes antropológiai szempontból a történések közül. Ezeket többnyire elraktároztam a memóriámban és az első adandó alkalommal leírtam. Mindez párhuzamosan történt azzal, hogy ezeket az eseményeket megéltem.” (Papp, 1999:257-258) Jómagam középiskolásokkal együtt írtam le a történeteket, több szempontból is visszapörgetve kulturális antropológia „óráinkat”.

Engedtessek meg, hogy saját példámon keresztül konkrétábbá tegyem a személyes bekapcsolódás „hozamát”. Tanzániában különböző iskolákat személyesen felkeresve a résztvevő megfigyelőként való jelenlét sokkal eredményesebbnek bizonyult az adatgyűjtés szempontjából, mert az emberek közlékenyebbé váltak az oda-vissza ható kommunikációs folyamat során. Az idő és bizonyos udvariassági-társalgási szokások is fontos szerepet játszottak, főleg azt figyelembe véve, hogy Afrikában nem elfogadott „ajtóstól rontani a házba” és rögtön a lényegre térni. Jobb a kérdőíveket, technikai felszerelést, direkt kérdéseket legalábbis eleinte mellőzni.

A részvétel azt is jelenti, észre kell venni, rá kell érezni, hogy mikor, mire érett meg az idő, így fokozatosan, de biztosan és hamarosan beilleszkedve nyílik egyszer lehetőség arra, amire először nem. Ehhez szerintem jól jön az intuíció képessége. Hogy mennyire, azt szimbolizálja a diákokkal és a missziós kiesgítőkkal (falubéliek) való kapcsolatba kerülésem, mikor a konyhai munkák és kollégiumi rendrakás közepette egymás énekeit „kóstolgtattuk”. Nehezemre esett, de énekeltem és táncoltam, mert így tudtam **velük** gyűjteni és nem róluk.

Más alkalommal szintén Ugandában egy közösségi rítusba szó szerint belekóstolva kerültem bele és tudtam meg róla információkat. ehhez meg kellett várnom, míg egy rangidős jelti, hogy beléphetek a falu közösségi házába, leülhetek, majd mikor számomra is előkerítettek egy nádból készült „szívószálat”, éreztem, hogy jó úton járok a közeledéssel. az nem volt kérdés, hogy fogyasztok-e a közös egyagedénybe kitett, napok óta erjesztett köles italból. Ittam és átléptem egy megbízhatóbb, beszélbb státuszba.

Részvételem, bekapcsolódásom tehát apró mozzanatokból állt. Mikor először segíteni akartam, nevetve elhárították, mondván, hogy még vendég vagyok, de majd három nap után már mosogathatok. Ebből megértettem, azon túl már elvárják, hogy segítsek, ne vendéggént viselkedjem. Bevallom, a reggeli imához elég nehezemre esett néha felkelni, és fáj a lábam, hátam a szabad tűz melletti mosogatástól, szaladgálástól a diákokkal. Néha korán volt és néha fárasztó, de ez is a megfigyeléshez tartozik. Amikor aztán egy szép napon vacsora után közölték velem, hogy akkor ma én mosogatok, majd utána úgy köszöntek, el, hogy akkor a reggeli misén találkozunk, már tudtam, hogy résztvevővé váltam.

Először csak a megfigyelési naplomba kerültek feljegyzések, és mondhatom, minden fáradozásom megérte, mert végül három oldalról hallottam a beavatási szertartásról: diák, tanár és apáca oktatta a tudatlan európaiat nevetve. Megérett az idő a videokamera elővételére, nevetve filmeztek engem és magyarázták a beavatás „rejtelmét”. Akkor tudtam, hogy már nem vagyok idegen, résztvevővé értem.

Az események rögzítése azonban már az antropológiai technikák egy másik fontos összetevőjéhez vezet, a megfigyelési napló vezetéséhez, ami egyszerre rögzítési módszer, eszköz és feldolgozási eszköz is.

7.3. A résztvevő megfigyelés sajátos többlet lehetőségei

Kelet-Afrikában különböző oktatási intézményeket felkeresve, tanárokkal személyes kapcsolatokat teremtve jóval többet tudtam meg az oktatás, az iskolában részvevők valós problémáiról akár egyetlen alkalom alatt is, mint bármely információs adatbázisból, vagy könyvből. Ott, a terepen éreztem át igazán azt, amit az antropológusoknak tanítanak, hogy „a kulturális antropológiában ...aranyat ér a tapasztalat...” (Boglár, 2001:8)

De miben rejlik valójában a résztvevő megfigyelés titka? A résztvevő lényegében arra törekszik, hogy a másik szemszögéből, annak saját, belső nézőpontjából megismerje és megértse az apró, kívülről, a felszínen nem látható mozzanatok, amelyek viselkedését, napjait kitöltik, amelyeket sajátjának él meg, és amelyek a többiekhez való viszonyát is magukban hordozzák. A „megfigyelések leltára” gyakran ilyen mozaikokból áll, amely külső formát, de tartalmakat is jelent, és egy-egy lényegtelennek tűnő mozdulat kaphat értelmet, magyarázatot a „jelenségek őserdejében”. (Boglár, 2001) Az antropológus ily módon felfedezi, feltérképezi, majd maga előtt értelmezi és végül mások előtt felfedi azokat az összefüggéseket, magyarázatokat, amelyeket a pusztán külső megnyilvánulások eltakarnak.

Kicsit kilépve önmagából, megválnak saját kulturális determinánsaitól, de ugyanakkor kívülről is tudja szemlélni a dolgokat, hisz nem kell megtagadnia önmagát. Ez a kívüliség és belüliség egyszerre állapot adja meg szerintem a résztvevő megfigyelés realitását, hitelességét. A résztvevő megfigyelőnek, Marót Károly szerint, „az első fázis azt mutatja meg, hogy mily fontosságot kell a rendkívüli fordulatot provokáló kiindulásnak tulajdonítanunk, s hogy a belső helyzetet elfogulatlan pontossággal kell fölvennünk.” (Marót, 1940) A részvétel segítségével kialakul egy párbeszéd, mely által olyan közel kerülünk adott kultúra képviselőihez, hogy bepillantathatunk a kultúra mögöttes tartalmaiba a beszélgetések „lélki pillanataiban”. (Papp,1999)

Itt kap igazán értelmet a Geertz-féle „kulturális zárójel”, ami azt jelenti, kicsit eltávolodunk magunktól, mégsem felejtjük el, kik vagyunk, és miért vagyunk itt. (Geertz, 1995:187) Papp Richárd szemléletesen fogalmazza meg, hogy megfigyelései alatt mindig használta „antropológus szemét”: „mialatt átéltem az eseményeket egy rejtett kamera dolgozott végig bennem, figyelt és gondolkodott azon, mi, miért és hogyan érdekes antropológiai szempontból a történések közül. Ezeket többnyire elraktároztam a memóriámban és az első adandó alkalommal leírtam. Mindez

párhuzamosan történt azzal, hogy ezeket az eseményeket megéltem.” (Papp, 1999:257-258)

Számomra ez az „émikus” módszer bizonyult leginkább hatékonynak a mélyebb megértés és biztos információszerezés módjának. Ma világosan látjuk, hogy a korai „kutatók nem voltak képesek tárgyilagosak lenni, azaz nem tudták levetni nyugati béklyóikat. (Boglár, 2001:95) A mai antropológusokat a terep mélyebb megértése motiválja, hangsúlyozott a nem saját szemszögből való megítélés. Az émikus módszer – azaz a szubjektív megértés – alapja az empátia, a mások helyzetébe való beleélés képessége. (Borsányi, 1988) Az etnocentrikusság minél távolabbi elkerülése végett magam is igyekeztem megérteni azokat a szavak mögött megbúvó, sokszor azokkal ki nem fejezhető tartalmakat, melyek az igazi, mély összefüggéseket rejtik egy-egy kultúrában. A „mély megértés képessége” (Leach, 1996:45) számomra ezen lényegi elemek felismerését, fogalmak, kognitív és érzelmi tartalmak felfedezését és megértését jelenti, melyeket nem lehet pusztán mérés, statisztikával, adatgyűjtéssel, ill. csupán formálisan, egyszerű nyelvi formulák átfordításával visszaadni.

Összefoglalva a résztvevő megfigyelésben rejlő többféle lehetőségek lényegét abban látom, hogy magukkal a megfigyelttel együtt történik a megfigyelés. Akár szűkebb vagy tágabb környezetben, akár mint individuummal, de vele. Nem körülötte, nem róla, hanem az ő napjaiban, az ő szemével, gondolataival, érzéseivel, élményeivel, akaratával együtt.

7.4. Objektív és szubjektív viszonya a kutatómunkában

Az érvényesség és megbízhatóság kérdőjelét gyakran vetik az antropológia szemére, mondván, hogy a kutatás, a résztvevő megfigyelésből adódó spontán helyzetek nem elég megbízhatóak, mint a szisztematikusan megtervezett, előre felépített, hipotetikus gyűjtőmunka. Ez újra és újra felveti az objektív és szubjektív kérdését.

Az antropológiában elfogadható megoldásként kínálkozik a vizsgált személyek által megerősített érvényesség. A „kérdező” visszajelzést kap a „válaszadóktól” a kutatás megállapításaira vonatkozóan. Ezért fontos a hosszabb „együtt kutatás”, illetve a terepre való visszatérés. A megfigyelt személyek visszajelzései, reakciói segítenek az eredmények árnyalásában. (Silverman, 2000)

Embere válogatja, hogy ki mennyire tudja megtalálni az „arany középutat” az objektivitás – szubjektivitás útvesztői között. Én erre találtam jó megoldásnak az átfogó képeket, történelmi, gazdasági, oktatási viszonyokról, másfelől viszont azokat a konkrét

tapasztalatokat, melyekről személyes élmények nélkül aligha szólhatnék hasonlóan. Emellett én a kutatás minél részletesebb dokumentálása mellett teszem le a voksot, mert ezáltal tudom a külső szemlélők számára tudománytalannak tűnő adatgyűjtési technikákat, eljárásokat „kézzel foghatóvá” tenni. Gondolok itt az elméleti háttér bemutatásától az alkalmazott módszerek leírásáig, de fontos a saját személyem, kutatói affinitásom, és az adatszolgáltatókról is szólni kell, nem elszakítva őket a társas környezetüktől, életszférájuktól. Röviden: hol, hogyan, milyen körülmények, kik között kaptam információkat adott témáról, mi hatot rám leginkább stb. Az antropológia eljárások egyedisége így párosodhat a hitelt érdemlő jelzővel.

7.5. A jó időzítés szerepe a terepmunka során és a résztvevővé válásban

Egy másik világban tett „utazásaink” során mindig adódnak spontán helyzetek, melyeket ha jól mérünk fel és jó lépéseket teszünk, meggyorsítják és megkönnyítik a „belehelyezkedés” folyamatát. Olyan váratlan megfigyelési helyzetek állhatnak elő, mint amit például már említettem a közlekedéssel kapcsolatos attitűdökről (pole-pole). Az ember egy idő után keresi is ezeket a helyzeteket, én legalábbis így voltam vele, amikor európaiságot magam mögött hagyva jobbnak láttam átváltozni, hogy aztán a számomra új, helyi viselkedés felvállalásával még több tanulandó és tanulásra alkalmas situációt teremtek. Ezek előidéztek folyamatokat, belső változásokat, melyek a résztvevővé váláshoz nélkülözhetetlenek.

A legmegfelelőbb helyzetek a napi tevékenység során adódtak, munka, séta, étkezés, imádság, utazás, vendégvárás stb. közben. Ezért az érintettek életébe való bekapcsolódás során adódó időzítésre nagyon figyeltem. A bizalom megteremtése érdekében sok fotózási, filmezési vagy hangfelvételi lehetőséget kihagytam. Ezekkel különösen türelmesen kellett várnom, míg megérik rá a helyzet. Egyre nagyobb bizalommal vettem azonban hasznát a spontán lehetőségeknek, és sikerült jó hallgatóságnak lenni, amikor kellett. Sokszor nem is tettem fel kérdéseket, csak jelzéseket adtam, hogy figyelek, értem, egyetértek stb.

Legeredményesebb segítőim és tolmácsaim a non-verbális jelzések voltak. Leghamarabb a társalgás hanghordozását sajátítottam el, ami az igenlés, figyelem-kifejezés egy másfajta módját kívánta, egy sokkal inkább erőteljesebb, hangosabb, más hanghordozású „ah, hm, ühüm” közötti átmenetet, ami a viselkedés, a személyes közlés természetes kísérője Kelet-Afrikában. Ez a gyors tanulás jó időzítés volt, és az is, hogy

a technikai eszközöket majd csak ennek a kíséretében szedtem elő később, de akkor is csak óvatosan.

Tisztaban kell lennünk azzal, hogy hogyan fogadják terepünkön a fényképezőgép, video- vagy diktafon használatát, és ha nem kapkodjuk el, vagy nem vagyunk túlságosan erőszakosak, akkor egy idő után már nem teremt akkora szakadékot közöttünk, mintha mindjárt eléjük állítottuk volna adatközlőnket.

Számomra az időzítés kérdése a helyi szokások és személyek tiszteletben tartásának és a kapott információk megbízhatóságának zálogai.

7.6. A terepmunka-napló, mint az “adatrögzítés” és “adatközlés” eszköze és módszere

a) Amikor a gyűjtőmunka folyamatban van: a “sűrű leírás” ideje

Geertz Clifford megfogalmazásában „ Az etnográfia művelése egy kézirat elolvasásához hasonlítható (abban az értelemben, hogy „létrehozuk valamilyen olvasatát”)...” (2001:202) Ehhez az „olvasathoz” járul hozzá a résztvevő megfigyelés alatti események rögzítése hang-és képfelvételek, valamint a terepmunka-napló vezetése, mint módszer. A terepmunka-napló tehát a legfőbb dokumentációs eszközünk.

Az események rögzítése kiemelt fontosságú a kulturális antropológiában. Hogy ez valóban milyen jelentőséggel bír, azt már a kezdet kezdetén éreztem, mikor egy-egy itthoni kisebb terepmunka után hazatérve megpróbáltam felidézni emlékeimet és rájöttem, sokminden elveszett, nem vagyok biztos bizonyos részletekben stb. A terepmunka-napló segít nemcsak az események rögzítésében és nyomon követésében, de látszólag lényegtelen részletekre is felhívja később a figyelmet. Az utólagos elolvasás és felidézés segítségével vonhatunk le objektív következtetéseket, a „terep bővületéből” kilépve és visszalépve önmagunkba. Ennek tanúja a kutatási napló. Afrikai tartózkodásom alatt segítségével örökítettem meg például egy iskolai beavatási szertartást Ugandában, amit máskülönben csak emlékeimben őrizhettem volna, ugyanis nem lett volna etikus odafurakodni fényképezőgéppel és videokamerával azok közé, akikből jóformán alig ismertem valakit. Még aznap gyorsan papírra vettem mit is láttam pontosan, és hogy milyen élményt nyújtott számomra ez a váratlanul elélem táruló esemény, amivel betekinthesem a kultúrába. Ennél azonban prózáibb jegyzetek is kerültek a naplómba, mint például egy kongói ismerősöm vázlata az ország oktatási

rendszerének felépítéséről, vagy a szintén értékes, ruandai felsőoktatás nyelvi problémáinak leírása egy tanár előadása alapján.

A rendszeres naplózás nemcsak az események pontos rögzítését jelentheti, hanem a tapasztalatok megbeszélését is saját magunkkal, vagy munkatársunkkal. A naplóból visszaidézve az eseményeket, átolvasva az újonnan szerzett információkat már az adatgyűjtés közben rögzíthetünk észrevételeket, következtetéseket, rövid időn belül, frissen átgondolva. Ahhoz is hasznos, hogy a jegyzetből azonnal diktafonra rögzítsük, megbeszéljük munkatársunkkal, magunkkal vagy akár az érintettekkel a kapcsolódó, lényeges elemeket, véleményeket, vagy hogy a hang és képfelvételekhez további, pontos dokumentációként szolgáljon.

A terepmunka-napló a „megfigyelések leltára” (Boglár, 2001). Geertz Clifford (2001) a neves kutató beszél róla, mennyi mindent feltár egy antropológiai leírás, hogy a mélyre ható kontextusok rögzítése tulajdonképpen egy „sűrű leírás”, és ez jelenik meg a naplóban. Azt is kifejti, mennyi minden leírását tartalmazza, segíti, mielőtt közvetlenül magát az adott dolgot vizsgálánk. A kultúrát nevezi az antropológia „megjelentetett dokumentumának”. A kultúra ismeretének, vagy inkább egyes kultúrák ismeretének mások számára elérhetővé tételében segít a kutatási napló. A „sűrű leírás” előtt, után, során az „...etnográfus - kivéve, ha rutinszerű adatgyűjtést végez (amit természetesen szintén meg kell tennie) – valójában összetett fogalmi struktúrák sokaságával kerül szembe, számos struktúra egymásra rétegződik vagy összegabalyodik. Ezek a struktúrák egyszerre idegenek, szabálytalanok és rejtettek, s neki kell kitalálnia, hogy először miként ragadja meg, majd hogyan mutassa be őket. S így áll a dolog működésének már legföldhözragadtabb szintjén, a terepmunka őserdejében is: az adatközlők kikérdezésében, szertartások megfigyelésében, rokonsági kritériumok kiválasztásában, a háztartások összeírásában, azaz a kutatási napló megírása során.” (Geertz, 2001:201)

A naplóban kis mozaikokat rögzítünk, elemeket írunk le, folyamatok szakaszai is szerepelnek. A részletekből azonban egész formálódik, ahogy Boglár Lajos írja: „...a kultúrát kutató szakembernek gyakran a mozaikrakó türelmére van szüksége ahhoz, hogy egy jelenségből, az egyes mozaikkóttól eljusson a teljes mozaikképig”. (2001:8) A rendszeren és rendszeresen vezetett kutatási naplóban tehát fellelhető a részlet, a szemlélet és a lényeg. A napló tehát maga a részletekből összeálló egész.

Funkciója többszörös, mert a jegyzetelés maga módszernek tekintendő, ugyanakkor maga a napló eszköze az adatok rögzítésének és feldolgozásának.

Az antropológiai terepmunka során nem mindig nyílik lehetőség modern technikai eszközök használatára, a napló viszont mindig kéznél van, ha semmi mással nem rendelkezünk, akkor is. Nagy szerepe lesz majd az események értelmezésében a pontos visszaidézés szempontjából, ezért a leírásnak tényleg „sűrűn” kell történnie és „sűrűnek” kell lennie. A beszámolóiban, cikkekben, dolgozatokban, előadásokban a napló szerepe a megfogalmazásnál különösen jelentős, hiszen nem mindegy, hogy egy reálisnak szánt „üzenetet” hogyan „tálalunk”. Idézni is tudunk belőle, amire szintén szükség lehet utólag. Ezzel segít a belülről látás, helyes közvetítés és értékelés tanításában, hisz onnantól kezdve, hogy másoknak is megfogalmazzuk tapasztalatainkat, élményeinket a „másságról”, a kultúra tanítóivá válunk.

b) A szemléletmód és a megfogalmazás hatalma – a közvetítőszerep és a napló

Az antropológiai terepmunka során nem mindig nyílik lehetőség modern technikai eszközök használatára, a napló viszont mindig kéznél van, ha semmi mással nem rendelkezünk, akkor is. Nagy szerepe lesz majd az események értelmezésében a pontos visszaidézésénél, az bizonyos távolságból való „újratárgyalás” folyamán is, ezért a leírásnak tényleg „sűrűn” kell történnie és „sűrűnek” kell lennie. A beszámolóiban, cikkekben, dolgozatokban, előadásokban a napló szerepe a megfogalmazásnál különösen jelentős, hiszen nem mindegy, hogy egy reálisnak szánt „üzenetet” hogyan „tálalunk”. Idézni is tudunk belőle, amire szintén szükség lehet utólag. Ezzel segít a belülről látás, helyes közvetítés és értékelés tanításában, hisz onnantól kezdve, hogy másoknak is megfogalmazzuk tapasztalatainkat, élményeinket a „másságról”, a kultúra tanítóivá válunk.

Kiemelném a megfogalmazás fontosságát. Egy beszámoló üzenetet küld a hallgató, olvasó felé, egy szemléletet, felfogást tükröz és akarva-akaratlanul is hat azokra. A realitás megőrzése végett kell odafigyelnünk, hogyan prezentáljuk a terepről hozott „üzenetet”.

Ebben is jut szerep a kutatási napló vezetésének: pontos leírása adott eseménynek, szituációnak, érzelemnek ott és azonnal a helyszínen. Nem elsősorban saját kulturális hálónkon keresztül kell közvetítenünk, hanem saját helyén, otthonában megvilágítani valamit. A naplóra épülhet majd a beszámoló, ezért a megfogalmazásnál a pontos leírásból idézhetünk, közölhetünk elemeket, gondolatokat.

III. FEJEZETEK AFRIKA TÖRTÉNELMÉBŐL ÉS A GAZDASÁGI HELYZET ALAKULÁSÁRÓL

Minden országnak megvan a maga története, a maga egyéni helyzete és problémái. Afrika országait összeköti a gyarmati múlt ténye és az etnikai-kulturális sokszínűség. E rövid áttekintést azért tartom szükségesnek, hogy némi ízelítőt adjak abból, amit magam a helyszínen tartózkodva megérttem, vagy inkább megéreztem, átérezhettem. Másfelől egyes történelmi és gazdasági vagy politikai tények tükrében láthatjuk át világosan jelen helyzetet, a szociokulturális környezet olyan változásaira gondolva, mint az iskolák, az intézményes oktatás meghonosodása és annak pszichológiai, társadalmi hatásai.

1. Afrikai királyságok, ősi társadalmi rendszerek

Afrika a tudomány mai állása szerint az emberiség bölcsője. 1972-ben szenzációszámra menő Australopithecus koponya került napvilágra Kelet-Afrikában, „melynek agytérfogata lényegesen nagyobb volt minden hasonló korú, korábban talált koponyánál.” (Leakey, 1990;129), majd Richard Leakey az 1980-as évek közepén ásta ki munkatársaival a szintén híressé vált „Turkana-fíúnak” nevezett Homo Erectus csontjait a Turkana-tó nyugati partvonalára mentén. (Leakey, 1995)

Afrika területén királyságok, birodalmak alakultak ki az idők során. Nem csupán az ősi Egyiptomra (Kr.e 3000-től) és a núbiai sivatagban létezett kusita civilizációra (Kr. e. 800 - Kr.u.500) gondolok, hanem azokra a Szaharától délre eső nagy, fekete lakosság alkotta jól szervezett, gazdag birodalmakra, melyekhez szorosan kapcsolódik a művészet, kézművesség alakulása. Ilyen volt Nyugat-Afrikában Nok civilizációja és Ile Ife a mai Nigéria területén, vagy a Mali birodalom, mely a középkorban a világ egyik leghatalmasabb birodalma lett. (Garlake, 1988)

A Songhai Birodalom szintén jelentős államszervezetet tudott magáénak Oyohoz hasonlóan, 1460-tól, valamint a saharai aranykereskedelem ellenőrzése is a kezükbe került. (Garlake, 1988).

A Monomotapa Birodalom a 11. sz.-tól kezdve a mai Zimbabwe és a Zambézi kanyarulatában elhelyezkedő területeket foglalta magába a hódítók érkezésekor. „Nagy Zimbabwe a leghatalmasabb, leggazdagabb és legkifinomultabb ősi Szaharán túli kultúrák egyike volt.” (Ayo,Y. 1995) A név „zimbabwe”, királyi palotát jelent. Európaiak próbálták bizonyítani a romok föníciai eredetét, de ezek csak képzelgéseknek

bizonyultak. (Garlake,P. 1988) Zsírkből készült jellegzetes madárfigurák (kósólymok) kerültek napvilágra, ma is talány, milyen vallási, esetleg rituális jelentőséggel bírtak. (Ayo,Y. 1995)

Az asanti nép a mai Ghána területén a 18. században az Aranypart legnagyobb hatalmává vált, és az aranykereskedelemben való bekapcsolódás magával hozta nemcsak a terjeszkedés lehetőségét, de a rabszolga-kereskedelemben való részvételt.

2. Találkozás Európával és a világ újrafelosztása

A 15- század elejétől egyre több európai indult Afrika felfedezésére, de az érdeklődést nem csupán a tudomány ihlette, hanem különböző érdekek is vezették Európa államait. A kutatás célja a nyilvánvaló haszonszerzés a még kiaknázatlan érdeklőhelyek, bányák kincseiből és mindenből, amiből csak lehetett.

Ekkoriban „nagyarányúvá” vált a rabszolga-kereskedelem, mindinkább Afrikából szereztek be a rabszolgákat”. (Wolf, 1995:220; Mannix-Cowly, 1973)

2.1. A rabszolga-kereskedelem véget nem érő évei

A rabszolga-kereskedelem évszázadai máig fájó sebeket ejtettek Afrikán. Mind számban, mind kulturálisan nagy pusztítást végzett, társadalmi szerveződések bontva fel és áldozatként vagy rabszolgavadász eladóként kényszerűen bevonta az emberkereskedelemben az ott élő népeket. Nyugat-Afrika partmenti öbleinek ügyes hajósnépe, a kruhmanok a rabszolgavadászlatba való bekapcsolódás után például megszűntek egységes nép lenni, hagyományaik elhalványultak, a társadalmi szerveződés átalakult és felbomlott a munkamegosztás egyensúlya, mely magával vonta a családszerkezet bomlását is. (Polányi, 1972; Suret-Canal, 1983)

Méreteit tekintve 1888-ig mintegy tízmillió rabszolga került az “Új világba”, kegyetlen körülmények között, összezsúfolva. Azoknak a száma nem ismert, akik útközben vagy még az indulás előtt elpusztultak, az Afrikát ért lélektani veszteségekről már nem is beszélve. (Mannix-Cowly, 1973) Szinte bizonyos, hogy máig rányomja bélyegét a feketék és fehérek kapcsolatára ez az időszak. ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a mai Tanzánia egy világrszerte ismert festészeti irányzatának is témái közé tartozik. (lásd Fotómelléletek, Charinda Slave Trade c. festménye). “Ha valaki azt kutatja, mikor szivárgott be a rasszizmus mérge a fehérek és feketék kapcsolatába:

bizonyosan a rabszolga-kereskedelem volt a kiindulópontja az emberi tudat végzetes megváltozásának.” (Ackermann és mtsai, 1994;17; Suret-Canal, 1983)

2.2. A „sötétség mélyén”: felfedezők és misszionáriusok

Felfedezők is jöttek, voltak, és bár voltak, akiket valóban a kíváncsiság, tudásvágy hajtott, de legtöbbjük meggazdagodásra vágyó kalandorként érkezett. Az angol Baker és Speake például kitartóan keresték a Nílus forrásvidékét az 1800-as évek közepén, őket talán csak a skót misszionárius, David Livingstone múlta felül, aki a Nílus forrásának megtalálását egy annál jóval nemesebb cél szolgálatába akarta állítani: ezáltal szeretete volna felhívni a figyelmet a rabszolgakereskedelem szörnyűségeire és annak végleges beszüntetésére.

A felfedezők nyomában utánuk mindig misszionáriusok is érkeztek Afrika szinte minden vidékére, de nem mind olyan elfogadó attitűddel, mint Livingstone, akinek emlékét ma is őrzik. Szívét Afrikában tenmették el, Tanzánia partjainál, Bagamoyoban ma emlékhely van a helyen, ahol testét őrizték hazaszállítása előtt.(Fotómelléletek)

A misszionáriusok mindenáron meg akarták óvni a népeket és jót tenni a „vademberekkel”, kivezetni őket a „sötétségből”, amelyben addig éltek. Ennek érdekében száműzték hagyományaikat, tárgyaikat, zeneszerszámaikat, művészi alkotásaikat hozzájárulva egy folyamathoz, ami ma is tart. (Bitterly, 1982)

A „vadembereket” kivezetvén a „sötétségből” száműzték hagyományaikat, tárgyaikat, zeneszerszámaikat, művészi alkotásaikat, hozzájárulva egy máig tartó folyamathoz. Jomo Kenyatta, Kenya első elnöke egy szállóigévé vált mondasában így foglalta össze az európaiakkal való találkozások következményeit: *„When the missionaries arrived the Africans had the land and the missionaries had the Bible. They taught us to pray with our eyes closed. When we opened them, they had the land and we had the Bible.”*

2.3. „Versenyfutás” Afrikáért: a világ újrafelosztása

A 19. században aztán egyre több és több gyarmat jött létre a felfedezéseket szorosan követve. Nyugat-Afrika partjain az angolok és franciák osztoztak, Kelet-Afrika pedig brit és német fennhatóság alá került. Német Kelet-Afrikát a mai Tanzánia, Ruanda és Burundi jelentette, de Namíbia is német kézen volt Délnyugat-Afrikában. Így döntöttek az 1884-85-ös berlini Kongó–konferencián. Kongót, a későbbi Zairét, a mai Kongói Demokratikus Köztársaságot Lipót, belga király vette tulajdonába Henry Morton

Stanley segítségével 1908-ban. Cecil Rhodes, a híres angol hódító Zimbabwe déli területeit 1893-ban szerezte meg Lobengula, a szintén híres ndebele király legyőzésével. (Davidson, 1984)

Az gyarmattartók ellen folyamatosan lázadások törtek ki, mint például Tanganyikában a hehek², vagy Namíbiában a hererók³ felkelése, vagy később a híres kenyai mau-mau⁴ mozgalom. Mindegyiket véres leveréssel fékeztek meg. A földek a gyarmattartók kezébe vándoroltak át, a lakosságot olcsó munkaerőként kezelték, megalázó körülmények közé taszítva őket. Így lettek szolgák otthonukban a helyi népek. (Sík, E. 1974; Davidson, 1984)

3. A gyarmatosítás következményei: gazdasági és társadalmi kilátástalanság

3.1. Gazdasági stagnálás és kilátástalanság

A gyarmatosítás súlyos gazdasági következményeket vont magával, végül a függetlenné váló országok nincstelen, kifosztott népei a szegénység, tömeges nyomor gyötrelmeit ma is sok helyen viselik, a kereskedelemben pedig – bár Afrika felvette az eladó, nyersanyagszállító szerepét is – még mindig a külföld, a vevő diktál. (Kourouma, 2001; Svedberg, 1987; Africa Recovery, 2002) A legtöbb afrikai országot ma is gazdasági válság sújtja. Az 1. táblázatból látható, hogy Afrika még mindig külföldi kölcsönökre szorul, és hogy milyen egyenetlenül oszlanak el a kormányok kiadásai az alapvető szociális kiadásokat, a külföldi adósságok törlesztését nézve. Az is világos, milyen kevés hányadot fedeznek a kölcsönök a kiadásokból. Kiugró minden összevetésben Zambia helyzete, ahol 1997-ben az ország költségvetésének 40 százalékát költötte külföldi hitelek törlesztésére, és csak 7 százalékát fordította alapvető szociális juttatásokra. (A világ helyzete 2001)

² Hehe: bantu nép a mai Tanzánia belső területein.

³ Hererók: namíbia etnikumainak mintegy 7,5 százalékát kitevő bantu nyelvű, észak felől bevándorolt nép.

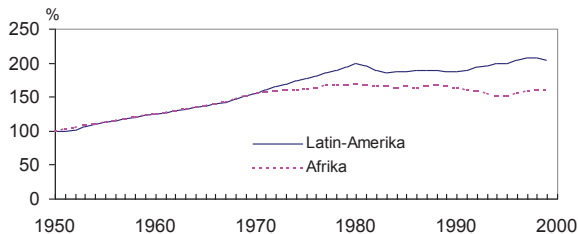
⁴ Mau-mau mozgalom: az 1950-es évek földalatti lázadása Kenyában a kikuyu földműves nép vezetésével. Híres-hírhedtté vált az ősi szertartások, eskük újraélesztéséről, és terrorcselekedeteiről. A név az ama szó fordítottja, ami rejtőzködőt, ellenséget is jelent.

1. Táblázat A külföldi kölcsönök által fedezett és a külföldi adósságszolgálatra, valamint az alapvető szociális kiadásokra fordított kormánykiadások megoszlása, kiválasztott országokban, 1996-1997

Ország	A külföldi kölcsönök által fedezett hányad (%)	A külföldi kölcsönök törlesztésére fordított hányad (%)	Az alapvető szociális ellátásra fordított hányad (%)
<i>Belize</i>	8	6	20
<i>Benin</i>	29	11	10
<i>Bolívia</i>	16	10	17
<i>BurkinaFaso</i>	20	10	20
<i>Kamerun</i>	36	36	4
<i>Costa Rika</i>	7	13	13
<i>Salvador</i>	47	27	13
<i>Jamaica</i>	14	31	10
<i>Nepál</i>	33	15	14
<i>Nicaragua</i>	14	14	9
<i>Peru</i>	36	30	19
<i>Sír Lanka</i>	21	22	13
<i>Zambia</i>	13	40	7

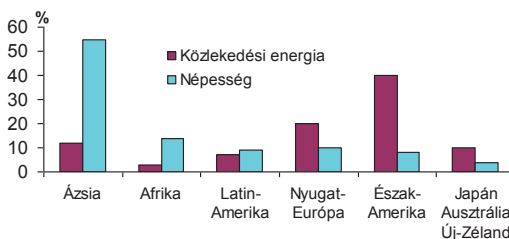
Az egy főre eső bruttó hazai terméket nézve Afrikáról elmondható, hogy bizonyos gazdasági stagnálás vette kezdetét az ún. adósságválságot követően, a '80-as évek elejétől, ami a bruttó hazai terméknövekedést megállította. Latin-Amerikával összevetve itt nincs még minimális felfelé haladás sem, ahogy azt az 1. ábrán láthatjuk. (A világ helyzete 2001)

1. Ábra Egy főre eső bruttó hazai termék, Latin-Amerika és Afrika, 1950-1999



“Egy ország az egész világ...”- írja Tylor a Primitive Culture-ban.(Bohanna-Glazer; 1997:112.) Érti ezalatt az emberi természet közös vonásait, az életkörülmények közös vonásait, melyek hasonlóak. Afrika ebben a tekintetben bármely más kontinenssel rokon, de ma rengeteg problémával küzd: elszivatagodás, szegénység, üldöztetés, túlnépesedés (625 millió ember otthona), városokba áramlás, víz, villany, közlekedési és oktatástügyi problémák. A közlekedés az olyan nagyvárosokban, mint Nairobi vagy Lagos, lassú és nehézkes a hatalmas tömegek miatt, a távolsági utazást meg az utak minősége és a megfelelő járművek hiánya nehezíti meg. Sok-sok ember gyalog vagy kerékpárral tesz meg naponta sok kilométernyi távolságot. A népesség növekszik, a közlekedés energiafogyasztása azonban az utóbbi időkben sem változott, ahogy azt a 2. ábra mutatja. (A világ helyzete 2001, 2003)

2. Ábra A közlekedés összes energiafogyasztása és a népesség, régiók szerint, 1996-1997



Aztán ott van a korrupció, mely a tribalizmusban⁵ gyökerezik, vagy a határok megszabásával egyes népek szétválasztása sajátjaiktól (maasaik⁶ Kenya és Tanzánia területén), mások ellenségeikkel való összezárása egy országba (hutuk és tuszik⁷ Burundiban), mely csak erősíti a törzsi tudatot, és további ellenségeskedésekhez vezet.

A gazdasági stagnációt szemlélteti a 3. ábra, amely szerint Szub-Szaharai Afrikát világviszonylatokban nézve egy lefelé ívelő görbe jellemzi. Eszerint 1965 és 1991

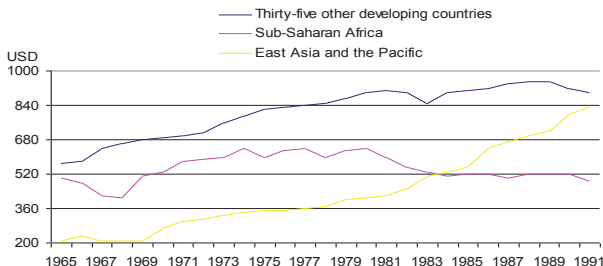
⁵ Tribalizmus: sógor-komaság, törzsi tudat tartása. A rokoni kapcsolatok tiszteteléből eredő, gyakran korrupcióhoz vezető ártatlan családtudat a korrupció eszközkévé válik a modern világ nyomása alatt. (Ackermann és mtsai, 1994)

⁶ Maasaik: Kelet-Afrika cigányainak is nevezik ezt a magas, karcú termetű nilusi pásztornépet. Hagományait ma is tartva öröses, színes leplekben vándorolnak marháikat terelgetve. (Lásd fotómelléklet) A határok lezárása előtt szabadon jártak-keltek Kenya és Tanzánia között. (Sankan, 1995)

⁷ Hutuk és tuszik: ősi ellenségek Burundi és Ruanda területén. A hutuk bantu földműves nép, többségben vannak, a tuszi harcos hamita pásztorok uralmuk alá vonták őket Európai hatalmak támogatásával. Az ellentétek etnikai konfliktusokhoz vezettek. (Davidson, 1965)

között az afrikai gazdaság stagnált, míg máshol egyenletesen javult a helyzet. (Adjustment in Africa, 1994)

3. Ábra Az afrikai gazdaság stagnációja, 1965-1991



Ezen adatok alapján azt gondolhatnánk, igaz, amit sokszor emlegetnek, hogy Afrika a „haldokló kontinens”. Afrika azonban él, csak a mindennapok mennek sokak számára nehezen.

3.2. Kontrasztok a valóságban

Amikor először érkeztem Afrikába, szinte sokkoló hatással voltak rám azok a kontrasztok, melyek az életszínvonalbeli különbségek megjelenési formái. Bevallom, elsősorban emicionálisan érintett meg minden találkozás Afrika mai valóságával. Ez legelőször a kontrasztok érzékelésében, illetve ennek tudatosulásában öltött testet. Nem az egzotikus világgal való találkozás maradt meg bennem, ami a köztudatban él. Inkább azt láttam, hogy az ember mennyire igyekszik azon körülmények között a lehető legjobban fennmaradni, amelyek adottak számára, amelyekbe beleszületik.

Első élményeim közül Nairobi két fele közötti különbség volt az egyik legszembetűnőbb. A városközpont hatalmas irodaépületei, széles utcái, nyüzsgő forgalma a nyugati városokat idézi. Itt parkok, fák vannak, és tiszták az utcák. Ha azonban elindulunk a másik irányba a keleti félbe, egyre inkább a szembesülünk a szegénység ádáz küzdelmével. Valóságos szeméttenger veszi körül a régi, koloniális épületekben tengődőket, de ennél is riasztóbb a bádögváros látványa még távolról is. A nyugati részen az utcán szemégyűjtő helyek vannak elhelyezve, itt azonban kénytelenek azt felhalmozni, és mellette árulni áruikat: néhány zöldséget, gyümölcsöt, esetleg ruhaneműt vagy háztartási eszközt.

Amikor ebédidőben a belvárosban sétáltam, feltűnt, hogy rengetegen ülnek kint a parkokban, a fűre heveredve. Ismerőseim mondták, hogy ebéd helyett így ütik el a szünetet még a jobb munkahelyeken dolgozó hivatalnokok is, mert nincs pénzük, hogy ilyenkor egyenek.

Vidékre indulva útközben egyre-másra tűnnek fel a faszenet áruló családok, a fát és vizet cipelő asszonyok és gyerekek, na meg a kerek, sárral tapasztott falú lakóházak. A kontrasztok itt is szembetűnőek, nem véltem felfedezni azt az idealizált afrikai világot, amit az utazási irodák kínálnak. Megélhetésük után szaladó emberekkel találkoztam, akik valahogy megpróbálnak fennmaradni a modern világ és felbomló vidéki, közösségi életforma útvesztőiben. Tulajdonképpen kultúrák találkozásáról, egymásra hatásáról van szó, amely a történelem folyamán kialakította a közösségek, emberek mai helyzetét, úgy gazdasági, mint érzelmi téren. Sokszor jutott eszembe Chinua Achebe „Széthulló világának” (1983) hangulata, amikor a két világ találkozásának csöppet sem feszültségmentes légkörében egyenlőtlen küzdelemként ismerjük meg a helyi emberek erőfeszítéseit a hozzájuk közel álló felbomló rend maradványain saját hazájukban. Egy nigériai költő, Mabel Imoukhuede (idézi Ochsner, 1991) soraival kifejezve így élheti meg az ember saját létének kilátástalanságait, mely kulturális és gazdasági feszültségekre egyaránt visszavezethető:

*„I”m tired of hanging in the middle way
-but where can I go?”*

Mégis, miközben folyamatosan változik minden, az emberek, gyerekek reménnyel néznek a jövőbe, miközben napi munkájuk után néznek. Afrika nem haldokló kontinens.

IV. OKTATÁSTÖRTÉNETI ÁTTEKINTŐ DIÓHÉJBAN

1. Kezdetek: erőd iskolák és oktatás a koloniális periódusig

Az első kapcsolatteremtés a nyugati oktatással mind Nyugat- és Észak-Afrikában a partvidéki erődítményeken keresztül, különbözőbb európai kereskedő nemzetek által történt, majd jelent meg Kelet-Afrikában is. Néhány ilyen erődítményben időről időre megjelentek az iskolák, ezeknek a tartóssága a személye érdeklődéstől, a kereskedők érdekeitől függött.

1.1. Portugálok

A történelmi források azt igazolják, hogy a portugálok vezették be legkorábban az oktatást Nyugat Afrikában. A korabeli beszámolók szerint Harmadik John király instrukciót adott arra, hogy a fekete gyerekeket a faluban tanítsák meg írni és olvasni, és énekelni az egyházi összejövetelek alatt. Az iskolában katolikus rendszer alapján tanítottak és a portugál nyelvet is oktatták, a portugál évente, kb. 15 diákot tanított.

Az oktatások többsége az őslakosok megtérítését helyezte előtérbe. Később olyan afrikaiak megteremtésére szolgált, akik tudnak olvasni és írni, így ki tudják nekik tölteni az üres helyeket a rendszerben. A vezető kereskedők sokszor elvették a gyerekeket az afrikaiaktól, vagy még gyakoribb volt, hogy rabszolgákat válogattak, akiket megtanítottak európai nyelveken írni és olvasni. Az oktatás vagy Európában, vagy közlekedő kereskedelmi hajókon történt. A 19.-dik századra a portugál és angol nyelv elterjedt a nyugat afrikai partvidéken (Lagosban, Warriiban, Beninben, Bonyban, Calabarban és Elminában).

1.2. Hollandok

Mikor a hollandok elfoglalták az Elmina erődöt, megnyitották ott is az erőd-iskolát. A céljaik ugyanazok voltak, mint a portugáloké, segíteni akartak a gyermekek taníttatásában, és a kereszténység megismertetésében.

Az iskola főként a mulatt gyermekeknek alakult. 1621-ben a holland kormány utasításba adta a keresztény iskolák felszámolását, átalakítva őket holland református templommá. Azt remélték, hogy a gyerekek, akik Elmina iskolában tanultak, elsajátítják a keresztény hitet, így jobban magukénak tudva a holland életvitelt és a holland nyelvet.

Néhányan a mulatt gyermekek közül, ösztöndíjas, kitünő tanulókká váltak a holland megszállás alatt.

1.3. Dánok

A dánoknak is sok kereskedelmi erődítménye volt a parton. A legfontosabb a Chrisiansborg erőd volt. 1722-ben egy dán lelkész (Elisa Svane) együttműködve az erőd parancsnokával, megnyitotta az első dán mulatt iskolát. A portugálokhoz és hollandokhoz hasonlóan, a cél az volt, hogy a gyerekeket keresztényként neveljék fel. A gyerekeket sapkákkal és ruhával látták el, egy katonával tanították őket. Az iskola nem volt eleinte sikeres. 1726-ban Sane magával vitt két mulatt gyereket Dániába, akik később megkeresztelkedtek.

1.4. Britek

A britek szintén oktattak Nyugat-Afrikában. 1694-ben megalakult Cape Coast erőd első tanárával, John Chiltmannal. Az erőd lelkésze 1712-ben újításokat hozott a gyerekek jó neveltetése érdekében. Ezekben az iskolákban jellemezően mulatt gyerekeket tanítottak, akiknek több joguk volt a tanuláshoz, mint a többi őslakos gyerekek az európai irányítás alatt. Az európai-afrikai házasságokból születet mulatt gyerekek megszokottak voltak a nyugat-afrikai partvidéken. Tehát a korai oktatás Nyugat-Afrikában a félévr utódokra specializálódott. Olyan helyeken, mint a Cape Coast ún. „mulatt tőkét” hoztak létre. A cél a félévr gyerekek jó taníttatása volt, és az afrikai nők segítése, akikről az európaiaknak gyerekük született. Előfordult, hogy az oktatás nemcsak ezeknek a gyerekeknek segített. Míg az erőd-iskola a félévr gyerekekre specializálódott, addig a Cape Coast-i kiterjesztett iskola mind félévr, mind afrikai gyerekeket fogadott. A gazdag vezetőkön és kereskedőkön kívül, a többi afrikainak is szükségessé vált, hogy taníttassa a gyermekét. Szelektálták a gyereket aszerint, hogy félévrek- e vagy nem, és néhány esetben nem félévr gyermekek is bekerültek az iskolába. Általában ezeknek az iskoláknak a tanterve egyforma volt. Tartalmazták az olvasást, írást, alapvető matematikai feladatokat és bibliai történeteket. Ezek az iskolák olyan tantervi színvonalon voltak, mint azok az európai iskolák, amelyeket a szegények tanítására emeltek. Egy másik tulajdonságuk, hogy a fiúkat sokszor Európába küldték tanulni. Úgy gondolták, hogy majd nyitottabban, keresztényen térnek vissza hazájukba, hirdetve a kereszténységet. A legtöbb gyerek, akit Európába küldtek tanulni valamilyen vezető fia volt. Megvolt rá a lehetőség hogy barátságokat kössenek

Angliában és az angol kormánnyal is szorosabb viszonyba kerüljenek. Emiatt a lehetőség miatt egyre több fiút küldtek Európába.

Észak-Afrikában a nyugati oktatásnak nem volt ennyi és ilyen hatása. A portugál keresztény missziósok portugál gyarmatokon tanítottak, ahol híveket toboroztak a rabszolgákból és a portugál dolgozók köréből. (Thompson, 1990)

2. Koloniális oktatáspolitikai

Az ún. koloniális periódus Afrikában a 19. század közepétől a 20. század közepéig nyúlik, vagy azon is túl és a mai oktatásra a legnagyobb hatást gyakorolta. Általánosságban kétféle koloniális adminisztráció alakult ki az afrikai gyarmatokon. Az egyik a franciák, belgák, portugálok által preferált direkt szabályozás, a másik, az angol indirekt szabályozás. Ezek között teoretikus különbségek voltak.

2.1. A francia direkt szabályozás

A direkt rendszer úgy vélte, hogy az afrikai csoportok és adminisztratív intézetek képtelenek voltak azt a megfelelő odafigyelést és politikai biztonságot nyújtani, amit a modern koloniális rezsim elvárt. Mivel technológiailag háttérbe szorultak, a politikai intézmények nem tudták befogadni a koloniális kormányt. Az új szabályozás, új, európai hivatalok által formált és irányított struktúrát adott az afrikai egységeknek és intézményeknek.

A francia koloniális felfogás a beolvasásra alapult, amelyet elit francia fekete férfiak alakítottak ki. A beolvasás hagyományos koloniális francia, belga és portugál terv volt. A franciák, úgy gondolták, hogy a beolvasással automatikusan az anyaország egy része lesznek. A fő célja a beolvasásnak az volt, hogy a helyi emberek, politikailag, kulturálisan és társadalmilag beintegrálódjanak a francia nemzetbe. Ez az ötlet nem egyértelmű beolvasáson alapult, hanem az európai civilizáció fontosságán, bár az emberek közötti egyenlőséget is szem előtt tartva. A helyiek azonban azt vonták le, hogy kultúrájuknak kevés értéket tulajdonítanak. A beolvasással a francia intézmények kialakították a birodalomban az általános egyenlőséget. Az oktatás szerepe volt, hogy a tanulókkal megismertesse az európai gazdaságot. A társadalmi és morális sorrendet első és legfontosabb dologként kategorizálták ezekben a társadalmi sorrendekben. A francia oktatás tehát nem változott meg módszerben vagy struktúrájában. Nem mellékes

szempontja volt olyan politikai és professzionális elit-réteget kialakítása, amely nagyon művelt, és beilleszthető a francia image-be. Az oktatásnak így olyannak kellett lennie, mint Franciaországban. Tény, hogy a francia rendszer az afrikai szempontoknak nem megfelelő, irreleváns volt az afrikai társadalmak franciává alakítása céljával.

A másik cél az oktatás nagyfokú elterjesztése és az életszínvonal növelése. Ezzel együtt, hogy még jobban egyenlővé tegyék a társadalmat magukkal, francia nyelvet és kultúrát is tanítottak. Ehhez sok francia tanárra volt szükség. A franciák, úgy gondolták, hogy a francia az egyetlen szükséges nyelv, amivel elérhetnek egy jobb életszínvonalat az életben és a francia kultúra oktatása a legfontosabb, mert a francia tudás majd segíti az általános iskolásokat, hogy magasabb szinten is folytassák tanulmányaikat.

A franciák később bevezették az asszociációs felfogást, ami lényegében ugyanaz volt, mint a befogadás. Az asszociáció egy új filozófiai lépés volt a francia adminisztrációban. Ez sokkal rugalmasabb volt, mint a beillesztés, a kolóniákban a gazdasági és társadalmi fejlődés szempontjait egyeztetni próbálta. A francia vezetők ekkortól nagyobb tiszteletben tartották a helyi tradicionális intézményeket. A koloniális házirendben benne volt a helyi földrajz és etnikai oktatás, a helyi politikai társadalmi és gazdasági fejlődési szint szerint rendszerezve. A bennszülöttek megmaradtak saját területükön, csak azokat vonták be az oktatásba, akik elfogadták a francia civilizációt. Az asszociációs oktatás azokra az afrikai kulturális dolgokra fókuszált, amelyek nem álltak ellentétben a francia normákkal. A francia oktatók francia civilizációról és nyugati technikai felfedezésekről tanították az embereket. Egy idő után, a koloniális adminisztrátorok nehezen tudtak különbséget tenni asszociációs és beillesztős oktatás között. (Sifuna, 1990)

2.2. Az angol indirekt szabályozás

A másik részről, az angol indirekt szabályozás úgy tartotta, hogy igenis kapjanak helyet az afrikai csoportok a koloniális kormányban. Napról napra folyt a vita a helyi afrikai közösségekről, úgy kívánták, hogy az afrikaiak nagy arányban vegyenek részt a kormányban. Pénzügyileg kevésbé tekintették terhesnek, hogy azokat a funkciókat, amelyeket helyi születésű személyek töltöttek be, behozott európai hivatalnokok váltsák fel. Ahelyett, hogy új koloniális adminisztrációt hozzanak létre, az indirekt szabályozás elfogadta a helyi egységeket a helyi adminisztráció alapjául. Az afrikai főnököknek hatalmat adtak azzal a céllal, hogy bár eleinte limitálva, később széles körben legyen erejük a modern angol fennhatóságú kormány funkcióinak irányítására.

A brit koloniális gyakorlat a kulturális befogadás fogalmát is elismerte, az európai intézmények kiegyenlítették a helyi politikai és társadalmi szervezeteket és a tanult afrikai csoportokat, akik ugyanakkor megmaradhattak a saját kultúrájuknál. A befogadás, mint intézkedés a brit kolonizáció szószólója lett Afrikában. A kormány ugyanakkor általánosságban elégedetlen volt azzal az elképzeléssel, hogy brit akadémiai iskolai tantervet alakítsanak ki a kolóniákon. A koloniális hivatalokban Londonban egy erős anti-akadémiai csoport lépett fel, politikai nyugtalanságot okozva például Indiában, ami kihatott az ipari gyakorlat iskolai tantervére is. A nézet kiemelkedő képviselője Lord Valentine Chirol volt. Könyvében, az Indiai Nyugtalanságban, úgy szólt, hogy az ipari oktatás jobban kiemelkedik az oktatási programokban az új kolóniákon, és az ilyen típusú oktatást kell befogadni Afrikában, mert erre van a helyieknek szüksége. Az brit kolonizációs oktatás szervezésének egyik fő célja olyan afrikai civilekkel történő rendszer kialakítása, akik értenek az adminisztrációhoz, de afrikai életet élnek tovább. A nézet képviselői (pl. Lor Lugard könyvében, a Mandate-ben) arra hívták fel a figyelmet, hogy a helyi embereket nem szabad nemzeti öntudatuktól elszakítani és hordhatják nemzeti ruháikat és gyakorolhatják nemzeti szokásaikat. Úgy gondolták az oktatásnak segítenie kell az embereknek jobb életszínvonalon élni. Olyan nemzetet kell nevelni, amelyben elérik saját vágyaikat anélkül, hogy Európa rabszolgájává és tudjanak mit kezdeni a jövőjükkel. Cseppet sem önzetlen céllal, hanem a birodalom egyben maradásának érdekébe állították a befogadást. (Sifuna, 1990)

A középiskolai és egyetemi szinten már nehéz volt megkülönböztetni a brit adaptációt a francia asszociációtól. Mindkét rendszer összekeveredett, és európai tantervre volt szükségük. Az afrikai lakosság oktatásának szükségességét nem vitatták, a koloniális adminisztráció másolatokat készített a Cambridge vagy Paris tantervről az afrikai területek oktatására.

Általánosságban **összefoglalva** az iskolarendszer a fő tantervekre, házirendre volt hatással. A brit általános iskolákban a helyi környezet és az etnikai nyelvek is helyet kaptak. Ez nem volt jellemző a francia oktatásra. A brit politika elfogadóbb hozzáállással, de csak saját érdeknek megfelelő szintig kezlet az oktatás kérdését.

3. Keresztény missziós oktatáspolitiká

A keresztény misszionáriusok trópusi Afrikába még a koloniális kormányok előtt érkeztek. 1914-re a misszionáriusok gyakoribbak voltak, mint a kormányhivatalok. A koloniális időszak kezdetével a missziós tevékenységek fordulatot vettek. A koloniális terjeszkedés intenzív missziós tevékenységet is hozott Afrikában. Mindenfajta missziós társaságok toborzásba kezdtek, és végül egész trópusi Afrikában megerősödtek 1890 és 1914 között. Az európai szabályzás egy sereg jogot és szabályt hozott létre. A kommunikáció is javult az utak és főutak átépítésének köszönhetően. Majdnem egész fekete Afrikában jelen voltak a misszionáriusok. 1910-re 4273 protestáns, és 5977 római katolikus misszió létezett Afrikában. Ez hatalmas változás volt az 1810-es néhány misszióhoz képest. A cél továbbra is térítő szándékú, az afrikaiak a templomokba járása volt. Ebben az időszakban ez egészen sikeresen alakult.

Mindegyik keresztény misszió azért küzdött, hogy megoldást találjon a falusi iskolákban, hogy az írás és az olvasás mellett matematikai alapeladatokat és vallási instrukciókat is tanuljanak, amelyek közelebb visznek a templomok világához. Ezek a korai iskolák, azért alakultak, hogy az emberek megtérjenek, és az afrikai munkásosztályból egy középosztály kerekedjen ki. Úgy gondolták, erre a legjobb megoldás, ha európai civilizációt tanítanak. Észrevették, hogy a munkásréteg elég kicsi, és mielőtt megalakulna a középosztály, abba fogják hagyni a tanulást. Ezért lett megerősítve az afrikai emberek lelkének kereszténnyé alakítása. Ezt a bennszülött főnök megnyerésével és közreműködésével tették legtöbb esetben, aki ezek után továbbadta tudását helyi nyelven a helyieknek. A kereszténység terjesztése a személy képességétől is függött, attól, hogy megtanul-e jól olvasni és érti-e a Bibliában leírtakat. Mind a protestánsok, mind a katolikus missziók feladata az volt, hogy megtanítsa a diákoknak az evangélium használatát. Éneklést, imádkozást, olvasást, matematikát és vallást.

A keresztény missziók gyakran Angliába helyezték a gyakorlati oktatást. Ezzel megtanították a kemény munkát és az evangéliumot. A 19. században úgy gondolták, hogy az afrikaiak romlottsága a kultúrájukban és hagyományos hiedelmeikben van. Ezért először az ördög jelenlétét kell kiiktatni a társadalomból, csak ezután mehet végbe a civilizáció. Ennek gyakorlati megoldásai: a pogányság felszámolása, a családok szétválasztása, az egyéniség bátorítása, és a többnejűség eltörlése.

A korai missziós elvek egyik jellemzője az alapszintű oktatás biztosítása volt. Az általános iskola folytatását nem bátorították, mert ez nem is fontos azoknak, akik nem

képesek a többséggel kommunikálni. Az ily módon kevésbé szorgalmazott középiskolai oktatás főleg az adminisztrációs munkát végzők előjoga lett. Ez a szemlélet a kétkezi munka kiemelésével vált a hit szószólójává a legtöbb misszióban a 19. századra. Általánosságban az afrikaiakat lustának tartották, és a gyakorlati/kétkezi munka volt erre a kóros attitűdre a csodaszer. Ezt megerősítette a 19. század közepén Európában kialakuló áltudományos rasszista nézet, amely szerint alapvető fizikai különbségek vannak feketék és fehérek között, és az afrikaiak felfogóképessége kisebb, ahogyan kisebb a koponyájuk és az agyuk. Néhány misszió cáfolta ezt a kijelentést, de az 1859-ben megjelent Darwin „A fajok eredete” című evolucionista könyve csak megerősítést adott a fehéreknek. Az afrikaiak még inkább perifériára szorultak az emberi fejlődés ezen nézetei miatt. Bár sok misszió próbálta bizonyítani kiváló tanulóival ennek ellenkezőjét, mégis sokan félig barbárnak, és intelligenciában gyengébbnek tartották őket ahhoz, hogy elérjék az európai színvonalat. A hivatásos oktatásról úgy vélték, hogy segít az afrikaiak tunyaságán és romlottságán. Az afrikaiak alsóbbrendűségének és istentelenségének képzete sokban befolyásolta, hogy az afrikaiaknak és amerikai leszármazottaiknak nem volt lehetőségük az írásbeliség előnyeit kiaknázni, azt értékelni. Ipari munkákra fogták és a kereszténységet gyakoroltatták velük, hogy ellensúlyozzák romlott lelküket.

A hivatalos oktatás szabad keresztényekké tette az amerikai feketéket, és úgy gondolták, ez Afrikában is sikerülhet. Ezeket a nézeteket követve sok missziós indult ismét Afrikába is. 1890-es években gyakorlatba akarták ültetni a szakképzést is Afrikában. 1890-ben a Keswicki találkozón az Egyházi Missziós Közösség úgy találta, hogy az ipari szakképzésnek szerepelnie kell a tantervben minden iskolában. Ezt a felfogást később sok misszió követte.

Azonban néhány iskolát kivéve, ezek a missziós iskolák Afrikában nem voltak anyagilag elég jól támogatva. Ha nem lettek volna földjeiken munkásaik, akkor bezárhatták volna az egész iskolát. Ezek a missziósok megtanulták, hogyan rakjanak el minden fillért az iskola számára. Saját maguk termelték az élelmet a misszióknak, és tanították ácsmesterséget, kőművességet és még néhány megélhetéshez elengedhetetlen alap-mesterséget. (Sifuna, 1990)

4. Az oktatás 1900 után

Elkövetkezett a nyugati oktatás teljes betelepítése. A koloniális iskolák megmaradtak a gyarmattartók érdekeit szolgálva, és az első tanult afrikaiak lettek a helyi adminisztrátorok és hivatalnokok, írnokok. Az oktatás továbbra is kézen fogva járt az evangelizációval. Mind a koloniális adminisztrációnak, mind a misszióknak fontos volt, segítette a nyugati értékek köztudatba való átültetésében. Az afrikaiak érdeke egyre kevésbé (vagy egyáltalán nem) szerepelt a koloniális oktatás céljai között, egy idegen kultúra szakadt a nyakukba a kereszténységgel és oktatással.

Dél- és Közép Afrikában a helyiek számára tiltva volt a nyugati oktatás. Az afrikai intézményes oktatási rendszer kiépítése Zimbabweben nem kezdődött el a 20. századig. Az első rendelet mely az afrikaiak oktatásával foglalkozott 1907-ben jelent meg. Ez a rendelet kimondta, hogy rendelkezhetnek saját földjeikkel, és maximum 4 évet tanulhatnak az általános iskolában. (Sifuna, 1975, 1990; Thompson 1990)

A legkülönbözőbb felekezet, társaságok alapították különféle iskolákat, az alapszintűtől a szakképzőig, de megjelentek a missziós szemináriumok és a tanárképzők is helyet kaptak sok esetben a kormánnyal együttműködésben alapítva. ahány alapító, annyiféle oktatási rendszer létezett, a követelményeket nem egységesen, hanem az alapító/fenntartó elképzelése szerint határozták meg.

A 2.,3.,4.,5 Táblázat ezeket foglalja össze régiók szerint nyomon követve az egyes országokat.

2. Táblázat, Brit Nyugat-Afrika iskolái a koloniális periódus idején

Ország	Iskolalapító/fenntartó	Iskolatípus	Évszám
Sierra Leone	kormány Amerikai Missziós Társaság	minden típusú iskola általános lányiskola fiúiskola és Albert Akadémia	1912-1916 1900 1904
	Angol Egyesült Metodista Egyház	Afrikai Püspöki Szeminárium általános és középiszkola	1908 1914
Gambia	kormány és kormány általi támogatás	általános iskolatípus	1900
	katolikus misszió	mezőgazdasági iskola	1908
Aranypart (Gána)	Basel Misszió	Misszió Szeminárium Fiú- és lányiskola	1908
	White Fathers kormány	Tanárképzés, szakképzés	1910, 1911 1915
Nigéria	Kormány támogatás	fiúiskola	1901
	általában	első állami iskola	1907
		első középiszkola	1910-re
	Egyházi Missziós Társaság	40 állami iskola nyelviskola	1908 és 1913

3. Táblázat, Francia Nyugat-Afrika iskolái a koloniális periódus idején

Ország	Iskolalapító/fenntartó	Iskolatípus	Évszám
Szenegál	Ecole Faidherbe és a Pinet- Laprade	általános és középiszkolák	1903 1904
	Ecole Normale	tanárképző	
Guinea	Ecole Faidherbe és a Pinet- Laprade	általános és középiszkolák	1903
	Ecole Normale		
Elefántcsonpart	Ecole Faidherbe és a Pinet- Laprade	általános és középiszkolák	1903
	Ecole Normale		
Niger	Ecole Faidherbe és a Pinet- Laprade	általános és középiszkolák	1903
	Ecole Normale		
Dahomey	Ecole Faidherbe és a Pinet- Laprade	általános és középiszkolák	1903
	Ecole Normale		

4.Táblázat Dél és Közép-Afrika iskolái a koloniális periódus idején

Ország	Iskolalapító/fenntartó	Iskolatípus	Évszám
Leszotó	Párizs Evangélikus Missziók	ipari iskola	1880
	anglikán egyház	missziós iskolája	1876
		tanárképző iskolája	1879
	protestáns csoportok	általános és	1900
	katolikus missziókhöz beolvadva	középiscolák	
	anglikán egyház	általános és középiscolák	1905
Szwáziföld	Berlin misszió (evangélikus)	általános és középiscolák	1887-től kezdve folyamatosan
	Dél-Afrika Misszió (evangélikus)		
	Skandináv Alliance Misszió (evangélikus)		
	luteránus missziók	általános és középiscolák	1902
Botswana	anglikán, holland református és luteránus templomok	általános és középiscolák	1882 1920-tól több
Zimbabwe	Jezsuiták	általános és középiscolák	1900-tól
	protestánsok a London Misszió (protestáns)		1899
	Wesleyn Methodisták 1899		
Zambiába	London Misszió (protestáns)	általános és középiscolák	1882-1905
	White Fathers (katolikus)		
	Jézus Társaság (katolikus)		
Malawi	Livingston Misszió (skót egyház)	általános és középiscolák	1900 körül
	White Fathers (katolikus)		1903

5. Táblázat Kelet-Afrika iskolái a koloniális periódus idején

Ország	Iskolalapító	Iskolatípus	Évszám
Uganda	Katolikus missziók - White Fathers Anglikán Egyetemes Misszó	általános és középkisiskolák	1920 előtt
Tanzánia	német fennhatóság Német Kelet- Afrikáért Evangélikus Misszió Közösség	általános és középkisiskolák bentlakásos iskolák	1914 1895, 1905, 1919-től
Kenya	Brit fennhatóság Katolikus missziók White Fathers White Sisters	adminisztratív iskolák- alapműveltség általános és középkisiskolák bentlakásos iskolák	1900-tól

Később születtek ugyan központi tantervek, és ma van törekvés egy viszonylagos egységesítésre, főleg az átláthatóság és átjárhatóság érdekében, de a fenntartó előjogának tendenciája maradt irányadó. A mai iskolák abban különböznek a koraiaktól, hogy az országok központilag rendszerezik a tantervi követelményeket, az egyes tantárgyakhoz füzeteket, tanmeneteket készítenek, amit mindenhol figyelembe kell venni. Másfelől az iskoláztatás szintjeit egységesíteni próbálják a korábbi anyaország oktatási rendszeréhez igazítva, legalábbis az állami iskolákban. Így a volt portugál területeken a portugál, a brit területeken a brit rendszer szerint szerveződnek az általános iskola évei, a középiskola és gyakran a felsőoktatásba lépés is. A tanév rendjét is ez határozza meg, bár ebben megintcsak eltéréseket lehet tapasztalni. Magam is láttam szeptember eleji és közepi kezdést, de Ugandában például éppen akkor lett vége egy szemeszternek, mikor Kenyában elkezdődött a tanév szeptember elején. A száraz és esős évszak váltakozása és a mezőgazdasági munkálatok, valamint sok távoli településen az időjárással változó közlekedési lehetőségek is befolyásoló tényezői a tanév felosztásának.

V. AZ OKTATÁS EGYIK FŐ SAJÁTOSSÁGA: A TÖRZSI ISKOLÁK ÉS A TRADICIONÁLIS NEVELÉS-OKTATÁS

1. Az európai etnocentrikus látásmód: képzetek és tévedések

Afrika népeinek már jóval az arabok és európaiak érkezése előtt léteztek saját nevelési rendszereik. Az első európaiak közül sokan úgy gondolták, hogy nincs megőrizni való történelmük és kultúrájuk, így nincs nevelés sem, nem tanítják gyerekeiket. Az afrikaiakkal való első találkozások után az európai utazók és missziósok primitív, kulturálatlan és barbár jelzőkkel illették az afrikaiakat, akiknek nincs oktatási szisztémájuk, gyerekeiket, fiataljaikat a tudatlanság homályában hagyják. (Ez mára sokat változott, a missziós munka is egészen arculatot öltött, ahogy azt majd egy másik fejezetben látni fogjuk.) Ezért a legtöbb misszionárius tabula rasa-ként tekintett a helyi népekre, és úgy gondolták, az ő feladatuk a nevelés-oktatás bemutatása első alkalommal. (Bogonko, 1992) Ez a képzet aztán bevonult a történelembe, majd elterjedt az európai köztudatban, és sajnos máig hatása van az Afrikával kapcsolatos nézetekre. Tévesen helyezték az írástudást és európai típusú iskoláztatást az oktatás és minden emberi tapasztalat alapját képező feltételnek. Ezekeknek a tudósoknak az afrikai oktatás a nyugati civilizációt jelentette. Az oktatás természetéről alkotott beszűkült nézeteik miatt elhanyagoltak minden hagyományos dolgot. A nevelésnek az iskola, írás, olvasás fogalmaival történő definiálása nyilvánvalóan téves; az iskoláztatás és a nevelés nem, ugyanaz a dolog.

Az európaiak érkezése előtt azonban már működtek azok a tradicionális helyi, oktatási rendszerek, amelyeket csak jóval később fedeztek fel és ismerték el annak, amire hivatott.

Ez valószínűleg abból az következik, hogy nem láttak semmilyen összefüggést, közös vonást az általuk előnyben részesített, és mindenáron bevezetett formákhoz ragaszkodó iskolák, és a szabad, kötetlen nevelési formációk között. Sifuna, a neves kenyai neveléstörténész a nevelést az enkulturációs-szocializációs folyamattal rokon értelemben definiálja: „...teljes folyamat, ami által egy generáció kultúráját a következőnek átadja, vagy még jobban folyamat, ami által az embereket felkészítik arra, hogy hatékonyan, megfelelően éljenek a környezetükben.” (Sifuna, 1990:4)

2. A törzsi nevelés fogalmáról

A törzsi nevelés kifejezés közismert és gyakran használatos, a kifejezés mindenkori helytállósága azonban nem egyértelmű, ami elsősorban a törzs fogalma miatt válik kérdésessé. „A törzs szó ... a „nemzet” régi jelentéséhez hasonlóan közös eredettel és szokásrendszerrel bíró népességet jelent, amelyik saját területtel rendelkezik” (Service-Sahlins-Wolf, 1973:137) Fontos, hogy az ilyen törzsközösségek létszáma elég nagy, és már csak ezt nézve is aligha nevezhetnénk törzsnek például a Kalahári-sivatagban vándorló san (ejtsd szan; ismertebb nevükön bushman) csoportokat, akik bár rokon népek, de pár fős hordákban élnek. A törzsi rendszer, a dinasztikus, nagy kiterjedésű rokonsági szálak nem érvényes minden népcsoport, kis közösség esetében, így a törzs elnevezés maga sem érvényes minden afrikai vagy más természeti népre.

Ezért is tartják sokan pontatlan gyűjtőnévnek a törzs kifejezést akkor is, ha van közös ős, közös múlt. A törzs ágazatokra bomlik, ezek tagjai nem élnek együtt, nem alkotnak egy csoportot, politikailag függetlenek, inkább csak baj esetén lép érvénybe egy szövetségi hálózat. A köztudatban azonban egy nép egyes ágazatait, leszármazási csoportjait is törzsnek nevezik, helytelenül. Közös ős esetében is teljesen egymástól függetlenül élhetnek ugyanazon néphez tartozó csoportok, akár szokásaikban is eltérő módon, helyi vezetőkkel (lásd például a már említett dél-afrikai sivatagi san csoportokat, hordákat, vagy a jóval nagyobb létszámú kikuyuk egyes klánjait, családi háztartásait Kenyában, akik rokonok, de szintén nem nevezhetjük törzsnek). Elfogadottabb és etikusabb a népcsoport, etnikai csoport elnevezés.

A nevelés-oktatással kapcsolatban azonban nehéz megfelelő kifejezést találnunk, beszélhetünk tradicionális/hagyományos nevelésről, őslakosok nevelési rendszereiről, ám néha akaratlanul is a törzsi nevelés, törzsi iskola kifejezést használjuk, természetesen a negatív, alacsonyabb rangúnak értékelés szándéka nélkül, ami sajnos szintén gyakran párosul képzeleteinkhez, ha nem a mi fogalmaink szerinti társadalmi szerveződésben élő népekről beszélünk. (Tomory, 2008)

3. A nevelés elsődleges színtere a család

A család a fekete-afrikai társadalmak legkisebb és legjelentősebb egysége. Jóval kiterjedtebb, népesebb rokoni közösséget jelent, még a mi nagycsaládos formáinkat is túlszárnyalja. A család különböző generációk sorát jelenti, amit a családtagok ismernek,

majd a gyerekekkel is lassan megtaníják, hogy kinek, kiknek a leszármazottai. (Turnbull, 1970)

Nem egyszer voltam tanúja Kelet-Afrikában, hogy fiatalok is megtudják nevezni rokonaikat több generációra visszamenően, de még távolabbra is visszatekinteni némely esetben.

Miért szükséges minden gyereknek számon tartani rokonait, megtanulni, ki kicsoda, hogyan rokona, milyen helyet foglal el a családban? Azért, mert a valahova tartozás, az egyéni identitás alapja, jelentősége, hogy egy nagyobb csoport része mindenki, ami biztonságos háttérrel jelent számára. A zimbabwei írónőt. Nozipo Maraire-t követve, - belülről, afrikai anya és lánya szemével - jól láthatjuk a szóban forgó kérdés mibenlétét az ember életében: "A kultúránknak sok olyan része van, amelyet nehezen tudsz elfogadni. Gyakran siránkoztál a bonyolult nemzeti kapcsolataink miatt. Bár éveken keményen igyekeztem, én magam is eltévesztetem, ki kivel milyen kapcsolatban van. Emlékszel, milyen elkeseredett voltál két évvel ezelőtt, amikor fölfedezted, hogy az új fűismerősöd, akivel „komolyan összejöttél”, közeli unokatestvéred? „De mama, egyáltalán van valaki ebben a városban, aki nem rokonom – sziszegted elkeseredve. – Valahányszor megismerek valakit, mindig kiderül, hogy a nagyapa nagybátyjának az unokahúgának az unokaöccse, vagy valami ilyesmi. Ez lehetetlen állapot!” Nevettünk, mert így igaz. Még zavarba ejtőbb az a hierarchia és azok a szokások, amelyek a kiterjedt családfánk különleges kapcsolataihoz tapadnak. Időbe telik, míg megtanulod.” (Maraire, 1997:39)

A család jelentősége nem is annyira méreteiben, mint az összetartozás biztonságában, és a kulturális jellemzők közvetítésében, az egység biztonságában rejlik (Turnbull, 1970) A zimbabwei anya így folytatja lányához intézett mondandóját: „A lányom vagy, a te dolgod lesz, hogy ápdol a kapcsolatokat. Ne ijedj meg attól, hogy ez mekkora munka! Ebben a van szépsége: mindig új valakit ismer meg az ember, mindig új barátot, üzleti partnert, bizalmast, s ez a tanács és segítség kiapadhatatlan forrását jelenti. Ez a nagycsalád a mi társadalmunk, érzelmi, anyagi és kulturális biztonsági hálónk. Ez Afrika leghatékonyabb erőforrása.” (Maraire, 1997:39) A változásokkal a nagycsaládok ezen közösségi jellege bomlik szét, és a beépülő új elemek veszik át a szerepet. A változás azonban hosszú, néha fájdalmasan nehéz folyamat.

4. A tradicionális nevelés, mint pedagógiai rendszer

A hagyományos nevelésről, mint egyetlen kizárólagos rendszerről nem beszélhetünk, mert a különböző társadalmak nevelési rendszereik kidolgozásában is különböztek egymástól. Téveszme, hogy egy adott társadalmon belül az összes fiatal ugyanazokat a készségeket sajátította el. Ez csak olyan etnikai csoportokban lehetett így, amelyekben a családok többé-kevésbé ugyanazokat a gazdasági törekvéseket követte, és ahol a politikai és a társadalmi szerepek nem igazán voltak elkülönítve. De néhány hagyományos társadalom, mint például a yoruba a kinyilatkoztatott politikai és társadalmi hierarchiának megfelelő specializációkat hozott létre a foglalkoztatást illetően. Bár megosztották az általános tudást, egy gyermek az ifei királyi palotában másfajta orientációt és készségfejlesztést kapott, mint az ibadani haditábor szegkovácsának fia. (Sifuna, 1990)

Másrészt a különböző nevelési-oktatási rendszerek emlékeztetnek is egymásra, nyilván hatottak is egymásra a különböző népcsoportok kapcsolatai, találkozásai által. Whiting (1992) is a nevelés egyetemes és helyi tulajdonságairól beszél, és Boglár Lajos (1988) az indián nevelésről szólva a módszertani, tartalmi változatosságra hívja fel a figyelmet dél-amerikai terepmunkájának eredményeképpen.

A hagyományos afrikai nevelés hatékony, megfogható, pontosan körülírt és az európaihoz hasonlóan világosan megérthető és rendszerezhető.

4.1. A filozófiai alapok

Bármilyen oktatási rendszernek, egyszerűnek vagy összetettebbnek valamilyen filozófiai alapja van, és a hagyományos afrikai nevelés sem kivétel ez alól.

Kommunalizmus. A kommunalizmus vagy csoportösszetartás filozófiája az volt, hogy a szülők azért a közösségen belül nevelték fel gyermekeiket, hogy a csoport jólétén keresztül sajátjukat is biztosítsák. A gyermekek inkábbba közösségi és közösségbe/n neveléssel, mint az individualizációval lettek felnevelve. Ezt abból a megfontolásból tették, hogy a nemzetség szerves egységét erősítsék. Minden gyermeknek kifelé fordulónak kellett lennie, a nemzetség egyéb, társadalmat alkotó elemeivel társadalmi kapcsolatot létesíteni képes társadalmat alkotó elemmé kellett válnia. Az egyén szabadsága teljesen alá volt rendelve a nemzetség vagy törzs érdekeinek; a verseny helyett együttműködést akartak. Az egyént úgy nevelték, hogy

szimpátiát és szeretetet és szolidaritást érezzen embertársai iránt, és ezt a szeretetet kivétítették valamennyi emberi kapcsolatra és tevékenységre.

A felkészítés elve. A felkészítés filozófiája uralta a hagyományos afrikai nevelés gyakorlati részét. A gyerekeket arra készítették fel, hogy a háztartás, a falu, a nemzetség és törzs hasznos tagjai legyenek. A lányokat anyjuk leendő feleségként, anyaként, a család kulcsszereplőjeként nevelte általában a közösség, a család más nőtagjaival együtt. A gyereket apjuk és a többi férfi szintén szoros együttműködésben nevelte, hogy értsen az olyan dolgokhoz, mint a marhák gondozása, és hogyan legyen a család felelős vezetője.

Célszerűségi elv. A bennszülött nevelés vezérelve a célszerűségi elv. A nevelés, mint azonnali társadalomba illesztés és felkészítés a felnőttkorra szigorúan haszonelvű volt. Életük nagyobb részében a gyerekek a gyakorlással történő tanulással, már eleve gyakorlati oktatásban vettek részt. Így tehát az oktatás egyfajta integrált tapasztalatszerzés volt, ahol a tanulók azon keresztül tanultak, ahogyan bekapcsolódtak a termelőmunkába és segítségük hasznos volt a felnőttek számára. A célszerűség elve magába foglalta a spirituális és erkölcsi életfelfogásokat, társadalmi és gazdasági közösségi részvételt, és a pályorientációt valamint alkalmazást.

4.2. A tradicionális nevelés céljai

Annak ellenére, hogy a bennszülött nevelési rendszerek társadalomról társadalomra váltakoztak, a rendszerek céljai gyakran nagyon hasonlóak. A bennszülött nevelés lelke alapvetően az életre való felkészítés volt. Fő célja az ifjúság képzése volt a társadalmon belüli felnőtt életre. Irányadó céljai a helyes viselkedéshez kapcsolódtak, de további közvetett célokat, az egységet és az egyetértést szolgálták. Olyan elemek is voltak a rendszerben, amelyek az intellektuális és a gyakorlatias versenyképességeket fejlesztették, ezeket azonban előző céloknak rendelték alá. Ez nem jelenti azt, hogy nem volt tárgyi tudás, értelmi fejlesztés, egyéni elismertség, illetve gyakorlatias készség, de minden egybefonódott a társadalmi étellel. Az egyéni kibontakozás összakapcsolódott a közösség érdekeivel, az egységgel. A politika, a morális értékek és társadalmi megbízhatóság felé orientálták a „tanítványokat. (Sifuna, 1990:5)

A nevelés tehát sokféle formájában szorosan egybefonódott és ma is (egybefonódik) a társadalmi étellel. Amit tanítottak, az összefüggésben volt azzal a társadalmi tartalommal, amelyben az embereknek élnie kellett. A tanzániai chagga népcsoport körében például egy imitációs játékot tanítottak, amivel magam is

találkoztam otthoni és iskolai környezetben egyaránt. Ez a felnőtt életből vett szituációkból állt, amelyeken keresztül a fiatalok megismerkednek azokkal a normákkal és ideálokkal, amelyek a társadalom teljes jogú, felelős tagjaitól elvárhatók.

A hagyományos nevelés nemcsak a fiataloknak a szélesebb társadalom normáihoz, hiedelmeihez és kollektív véleményéhez való szisztematikus szocializációjával volt kapcsolatos, hanem nagyon nagy hangsúlyt helyezett az egyén illetve az egész társadalom számára hasznos tudás illetve gyakorlati készségek elsajátítására is. Nagy vonalakban a társadalmi megbízhatóságra, pályaorientációra, részvételre a politikában valamint spirituális és morális értékekre helyezte a hangsúlyt. (Tomory, 2008)

4.3. A tanterv és tartalmak

Bármely nevelési rendszer sikere nem csak céljai természetétől, hanem tartamától is függ. A nevelés-oktatás a fekete afrikai kultúrákban a szorosan vett környezetből nőtt ki, lett légyen az valós, vagy csak képzelt. A gyermekeknek tanulniuk kellett a fizikai környezetről, a földrajzi környezetről, az időjárásról, és az állatok, rovarok életéről. Sokszor kegyetlen környezet volt ez és a gyermekeknek a túlélés és megélhetés érdekében meg kellett tanulniuk megbirkózni vele. Mivel az élet egy része valódi harc volt a nehéz környezeti feltételekkel, ez bizonyos érzelmeket, érzelmi kapcsolódásokat hozott létre körülöttük. A gyerekeknek rendelkezniük kellett a környezet tulajdonságairól olyan fontos ismeretekkel, hogy legyőzzék és hasznosítani tudják azokat. Megfelelő módosításokat kellett végrehajtani a fizikai környezetükön, fejszék, kapák, lándzsák és egyéb olyan szerszámok segítségével, amelyeket múltban szerzett tapasztalataik segítségével fejlesztettek ki. A környezettel való viszonytól függően megtanultak halászni, vadászni, állatot legeltetni, gazdálkodni, de a tanterv szorgalmazta a főzés, tárolás technikáit, a házépítési módok és általában a háztartás működtetésének titkait is. (Tomory, 2008)

A fizikai környezet azt is megkövetelte, hogy a zárt társadalmakat erős kormányzás és erős közösségi érzés segítse. Az egyéni tendenciáknak csakis a társadalom védőernyője alatt volt helyük fejlődni. Másik fontos tartalmi „zóna” volt a közösség más tagjaihoz fűződő viszony, a körülöttük lévő kapcsolatrendszerek átvétele. Tudni kellett, mi a szerepük, hol a helyük a családban, a rokonsági kapcsolatok hálójában, és meg kellett ismerkedni jogaikkal és kötelességeikkel. Fontos volt a házasság, családalapítás lényegének, miértjeinek megértése, az ebben vállalt feladat rögzítése, a gyermekek nevelésével kapcsolatos tudnivalók korai megismerése és gyakoroltatása. A

kikuyu házassági szisztéma egyik kiemelkedő jellemzője például, hogy a törzs minden tagja saját családi csoportjával meghosszabítsa apja klánját, a „mbarit”. A fiataloknak meg kellett tanulni, hogy ez a törzs, mint egész erősségének érdekében történik és rejlik. (Kenyatta, 2000)

A gyermekeknek gazdaságban játszott szerepe a képzésük leglényegesebb pontja volt. Az idősebbek célja az volt, hogy a gyerekeket hozzászoktassák a fizikai környezetükhöz és megtanítsák őket arra, hogy hogyan hasznosítsák azt. A szülők az újszülöttre gazdasági szempontból is tekintettek. Ha egy fiúgyermek napnyugtakor született, a ngoni anya ezt kiáltotta a bámuló szomszédoknak: "Látjátok a gyerek arra várt, hogy a marhák visszatérjenek, mert most már ő fog rájuk vigyázni!" A korai afrikai életről szóló valamennyi leírás leírja ezt a szoros kapcsolatot a nevelés és a gazdaság között.

A családi gazdaságon és környezetén belül a szülők és az idősebb rokonok voltak felelősek a gazdasági felelőségek képzésében. Az imitáción keresztül tanulás igen jelentős volt, mivel a gyerekek követték az idősebbek példáját - a fiúk esetében - az építkezésekben, pásztorkodásban vagy vadászatban, míg a lányok a sepregetésben, fa- és vízfordásban, vagy éppen főzésben. A kisebb gyerekek anyjukkal tartva növényeket vagy fát gyűjtögettek. Így a cél, hogy hozzászokjanak a fizikai környezethez és az abban való létehez, életben maradáshoz, a nevelést szoros kapcsolatba hozta a gazdasági, megélhetési célokkal. (Lásd Fotómelléletek) Néhány feladat olyan készségeket követelt, amelyeket csak hosszas gyakorlás után sajátíthattak el. Mások pedig gyors gondolkodást igényeltek, például egy nagy csorda átszámlálása. (Tomory, 2008)

A bennszülött nevelés a vallásos viselkedést beleépítette a hétköznapi életbe. A vallás, mely a moralitással állt kapcsolatban, támasza volt a közösség szokásainak és a törvényeinek és ezek elfogadott érintkezési szabályainak, amelyekben bennfoglaltott az udvariasság, a nagylelkűség és a becsület. A morális, etikai elveknek megfelelés miatt az egyénnek meg kellett tanulnia a természetfeletti erőkhöz fűződő történeteket, kapcsolatot, rítusokat, az ősökkel való folytatólagos kapcsolatot stb. (Sifuna, 1990)

Azt is meg kellett tanulni, hogy mikor hívja, és mikor kerülje az ősi szellemeket, illetve egyéb természetfeletti erőket a túlélése érdekében. Meg kellett tanulnia értékelni az igen szoros kapcsolatot a nemzetség élő tagjai, és a halottak vagy a láthatatlan világ ősi lelkei között. Így tehát megtanulták, hogy az egyén és a közösség jóléte milyen szabályoktól, törvényszerűségektől függ. (Bogonko, 1992)

4.4. Nevelők, instrukciók, módszerek

Az afrikai társadalmakban ma is a szülők játszik a legfontosabb szerepet a nevelésben, az iskolai oktatás általánossá válásának ellenére. A szülők között gyakran világosan meghatározott munkamegosztás volt. Az anya feladata volt mindkét nemű gyerekek nevelése a korai években, később – miután megtanultak jární - azonban az apa foglalkozott a fiúkkal, az anya pedig a lánygyermeket nevelte. Hatéves kor előtt még volt némi átfedés, de már a nemek szerinti munkamegosztásra koncentrálni sajtátították el lassanként későbbi tevékenységüket.

A nevelők közé tartoztak a nagyszülők, és más idősebb rokonok. A rokonsági, leszármazási rendszer szerint a gyerekek akár el is kerülhettek otthonról nagybácsi felügyelete alá. A közösség más tagjai, a szomszédok, vagy a férj többi felesége is nevelték mások gyerekeit, de a testvéreknek is gyakori feladata volt a kicsik vigyázása.

A tágabb család, a közösség szintén nagy szerepet játszik a nevelésben. Kezdetben, és sokszor később is, a gyermek a 12-25 fős nagycsaládban cseperedik. Mindenki vigyázza, mindenki felel érte. Amint jární kezd, a település közössége is vigyázójává válik, és szintén mindenki figyel, szereti. Egy-egy ilyen közösség családként, rokonként működik, a rokonsági szerveződés gyakori.

Mivel a gyerek kezdettől látta saját boldogulása és a közösség boldogulása közti párhuzamot, annak megfelelően nőtt fel, ezt eleve elfogadta, saját érdekeként is kezelte. Ennek hatása a mai családi, rokoni kapcsolatokban a távolabb élők körében is él. Nem egy alkalommal hallottam, ahogy egy rokon „kölcsonkérte” egyik gyereket, vagy épp a szülő mondta, hogy akkor most „kölcsonadom” a fiamat/lányomat. A kölcson egyszerűen azt jelenti, hogy egy időre elviszi magával, kicsit emlékeztet a rokoni nyaralásra.

A falu varázsló-gyógyító embere is fontos szerepet kap. Ahogy azt előzőleg láttuk, afféle „néptanító” szerepet tölt be. Nemcsak a „bozótiskolában”, hanem azon kívül is alkalomadtán egyénileg is oktat, vagy csoportos „foglalkozásokat” tart.

A nevelők az instrukciók sokféle módját alkalmazták, informális és formális módszereket egyaránt. Az informális módszerek a játékon keresztüli tanulást foglalják magukba. A játéknak olyan jelentőséget tulajdonítottak, hogy szinte kötelezővé tették a gyermekek számára. „Azt a gyereket, aki munka után nem vett részt aktívan a játékban, betegnek, sőt, abnormálisnak tekintették.” (Sifuna, 1990:7) A gyerekek saját maguk készítettek játékokat, saját választusok, kedvük szerint, illetve a rendelkezésre álló

anyagokból. (Bogonko, 1992) A kelet-afrikai partvidéken például gyakran készítenek ma is kis vitorlás hajókat, „daukat” és engedik vízre őket. (Sárkány, 2000) Szülei is segítenek a játékkészítésben, a fa, a fűfélék, levelek megmunkálásában. Magam is láttam példát kenyai kikuju családnál fű-ékszerek, Tanzániában a Kilimandzsáró lankáin élő csagga gyerek nevelésénél a kukoricalevélből, fűből készült babák készítésére. Ugandában és az előző két országban is kislányok elkészítik a maguk számára a súly fejre helyezését megkönnyítő kicsi rostból, levélből font karikákat, míg a fiúk kis nyilakkal, drót vagy faautókkal játszanak. Láttam maasai gyerekeket Kenyában útközben, amint valami rácsálófélét igyekeztek elkapni nevetve versenyt futva egymással (a futás náluk a tisztelettel övezett tudástartalmak közé tartozik), és pare fiúkat, aki éppen zöldkigyóra vadászatot játszottak a hegyi utakat szegélyező bozotosban. A birkózás vagy botos küzdelem/védekezés megtanulása is népszerű játék ma is sok afrikai népcsoportnál. (lásd Nelson Mandela gyermekkorát a Goodbye Bafana című filmben; Kulet, 2004)

Az előszóban előadott irodalom is az oktatás fontos módszere volt. Ma is őrzik a szájhagyományokat, a legtöbb ember ismeri szülei, nagyszülei útján népe történetét, meséket, mítoszokat. Ezek segítségével világították meg a megtörtént eseményeket, magyarázták az érthetlent, és erősítették a közösség egységét például a népmesék tanulságaival. A kenyai kikuyu nép eredetmítoszában benne rejlik például az imént említett nagycsaládi, illetve klán-rendszer, annak mitológiai magyarázatával.

Táncokon és dalokon keresztül is tanítottak, a zene a napi élet szerves része volt. Az események elmondása hír közlése, de az ünnepek, rítusok kísérésének eszköze is volt a zene és a tánc. A közösségi éneklés ma a társadalmi élet minden szintjén kíséri az ember életét.

Az instrukciók kötetlen módszerei magukba foglalták a termelőmunkába bevonást. Látással, utánzással, imitációval váltak képessé a megfelelő férfi vagy női szerepek felvételére. A szerepjátékok máig igen népszerűek, a felnőtt társadalmi szerepek az utánzása, imitációja a legfőbb funkciójuk. Bevezető jellegűek, képzeletdúsak és szimbolikusak.

5. Mérföldkövek az életben: átmeneti rítusok és beavatás a tradicionális iskolákban

Bizonyos életszakaszok, bizonyos változások lezárását, illetve kezdetét a beavatási szertartások jelzik. A „bozótiskolába”, ahol aztán teljes értékű emberré érik a tanulók, hogy aztán elkezdhesse életének következő szakaszát. Ekkor lépnek be közvetlenül a nevelésbe az ősök szellemei, mert a velük való kommunikációt, kapcsolattartást is elsajátítja az előző életből távozó, annak meghaló, de az eljövendőnek újjászülető, immáron valódi embernek számító ember. A fehér szín ezt jelzi az arcon és a testen.

A tanulók úsznak, futnak, másznak, birkóznak, hogy az esetleges külső agresszió ellen védelmezni tudják népüket, családjukat. Jövőbeli tevékenységeiket, munkájukat gyakoroltatják velük, mint halászat, vadászat, csapdaállítás, házépítés stb. A kulturális oktatás magába foglalja a törzsi dalokat, táncokat, dob használatát, a tradíciók, a jog és becsület fogalmainak elsajátítását és hangsúlyozottan az öregek tiszteletét. Fontos részét képezi a „bozótoktatásnak” az önértékelés és a konfliktusmegoldás tanítása.

A lányok a fiúkéhoz hasonló iskolát járnak ki, ahol a „tantárgyak” a női-anya szerepnek megfelelően változnak: háztartási, gazdálkodási, gyermeknevelési ismeretek stb. Fiatalkoruktól segítenek anyjuknak a tűzifa vagy víz hordásában, a főzésben, a napi fő táplálék elkészítésében, a földművelésben, a fiúkhöz hasonlóan elsajátítanak speciális ismereteket. (lásd Fotómelléletek)

5.1. Beavatás, rítus, átmeneti rítus a tradicionális iskolákban: fogalmi tisztázás

A beavatás egy *rítus*, tehát érdemes tisztázni, mi is az a rítus. Boglár Lajos, a magyarországi kulturális antropológia megalapítója, sokszor mondta, hogy „*A rítus nem más, mint maga a kultúra akcióban.*” A kulturális antropológia értelmezésében szervezett, szimbolikus cselekedetek soráról van szó, olyan viselkedésformákról, amely a társadalomba való beilleszkedést, egyes státuszok elnyerését, vagy a természetfeletti hatalmak befolyásolást szolgálják. (Hollós, 1995/5)

A beavatást a kulturális antropológia az átmeneti rítusokhoz köti, amelyeknek lényege, hogy az eseményt/eseményt megelőző valamely hosszabb-rövidebb szakasz, egy úgynevezett átmenet.

Az átmeneti rítusok az élet fontos állomásait jelölik, és rituális tevékenységgel, meghatározott cselekedetekkel kapcsolódnak össze. A társadalomban elfoglalt szerep, státusz meghatározói.

Az átmenetek összekapcsolódva, egymást követve felkészítenek az életre, annak mérföldköveire, jövőbeni feladatokra, státuszokra. Gyakran kapcsolják össze a gyermekkorból a felnőttkorba lépéssel, de nem csupán ezt jelenti.

A beavatás egy ilyen fontos mérföldkő. Különböző állapotokból egy másik állapotba való átmenetet jelöl. Mivel a beavatás lezár valamit, érdemes megnézni az előzményeit, hiszen oktatás-nevelés, felkészítés előzi meg, ami különböző formákban, különböző intézményekben zajlik, Afrikában törzsi iskolákban folyó nevelés-oktatás keretében (lásd előzőekben).

Ezen a ponton a beavatás természetes módon és elkerülhetetlenül a pedagógiával, összekapcsolódik az ún. törzsi iskolákkal. A fentebb már ismertetett pedagógiai rendszerben egyik fő feladat a beavatás előkészítése, végrehajtása, az egyén beiktatása, mint felnőtt tagé a közösségbe, új szerepekbe. A törzsi iskola az életre való felkészítésnek ad teret, és keretet a beavatásnak, az életre való felkészítés része.

Hangsúlyozni szeretném, hogy a beavatás nem egyszeri cselekvés, nem egyszerűen az a formális megjelenítési mód, amit a körülmételekben, vagy az azt követő ünnepségben, énekben, táncban látunk. (Müller-Müller, 2000)

5.2. A beavatások közös jegyei

A beavatásnak éppúgy változatos módjai, formái vannak, mint az életmódnak, egyes szokások alakulásának stb. Éppen ezért nehéz általános jellemzőket felsorakoztatni, általában érvényes szabályokat felállítani, bár a nevelés-oktatás"... kapcsolódik az életmód és a létfenntartás feltételeihez", ahogy Boglár Lajos fogalmazta meg a törzsi társadalmakról általában. (Pedagógiai Lexikon 1997:584)

Néhány közös jegyet tudunk általános érvényűnek tekinteni, amelyek a többnyire előfordulnak (de nem feltétlenül mind egyszerre):

- Bizonyos általános és/vagy speciális tudnivalók elsajátítása hosszabb-rövidebb idő alatt, tanulással összekapcsolva, annak spontán és direkt formáiba ágyazva
- Próbatétel, vagy próbatételek sora: aki szeretne belépni, beavatódni, az elé nehézségeket támasztanak. Ez azért fontos, mert egyszerre jelent testi-lelki-szellemi megpróbáltatást (lásd alább életmódok példáinál). Igazából a tudat és a tudat alatti próbatétele, amely mintha valami mágikus hatás alá kerülne.
- Sok esetben nehéz, fájdalmas mozzanat, fizikai fájdalom tűrése kíséri, ezért a beavatás nevezhető a tűrőképesség, az akarat próbájának is. Például Kelet-Afrikában pásztornépeknél és egyes földműveseknél verés, bot, ostor

használata előfordul, de az érintettek ezt vállalják, mivel eleget akarnak tenni a társadalmi elvárásoknak, nem akarnak megszegyenülni, mert úgy élik meg, hogy a közösség, mások felől bizalom adatott nekik.

- A tetoválás szintén az egyik jellegzetes kísérő jelenség, ez olyan, mint egy „kulturális bejegyzés” egy olyan jegyzékbe, ahol már a felnőttekkel egy lapon említik az embert már külső jegyekkel kifejezve, megerősítve. A tetoválás, az arcon, testen ejtett jelzések egy életen át emlékeztetik az embert erre a napra.
- Az érintettek többnyire úgy emlékeznek a beavatásra, mint egy iskolában lezajló dramatikus folyamatra, élményként emlegetik, az egyén és közösség számára egyaránt fontos élményként. Tulajdonképpen a kultúra dramatikus feldolgozásával szembesülünk, ha a beavatási iskolába lépünk.
- A beavatás záró aktsa: ünnepélyes, teljes közösségi részvétel, örömlélmény kapcsolódik hozzá. Az eseményeket Afrikában fontos mozzanat, a záró, ünnepi rítus kíséri. Ez magának az eseménynek egyfajta visszaidézése, eljátszása, megéneklése, spontán dramatizálása, amihez standard dalok, szövegek, játékok is kapcsolódhatnak, illetve közös étkezés, beavatottak és avató mesterek, tanítók és tanítványok együttes, egyenrangú ünneplése. Ez egyfajta kommunikációs forma is Afrikában. (Lásd később Kelet-Afrikában a ngoma kiemelt szerepét.)

5.3. Beavatás a különböző életmódot élő népeknél

a) Sivatagi, félsivatagi vadász népek

A beavatás többnyire nem kötelező, de gyakori. Önként jelentkezhetnek és jelentkeznek is rá a csoport ifjú tagjai. Az egyes san csoportoknál dalok, táncok által övezve ismerkednek meg az ijesztő, ismeretlen hangú zúgattyúval (csoma), ami része a *próbatétel*nek. Itt van tehát a beavatás egyik jellegzetessége, a próbatétel. A sanoknál a *homlokra vésett jegy* bevésése, annak türése meghatározó, ez jelzi, hogy átestek az avatáson. Mivel a sanok kis hordáiban nagy az összetartás és feltétlen együttműködés és önzetlenség nélkül a csoport léte és az egyén léte forog kockán, igen kicsi az esélye a lopásnak, támadásnak, konfliktusoknak, ezért nincs titkos tudás, amit meg kell tanulniuk. Így eltérően az általánostól, *avatásuk is nyílt*, nem különülnek el, és egyenesen a felnőtt életbe lépnek viszonylag rövid előzmény után.

A pigmeus erdei vadászok beavatási iskolája *két szakaszos*: a *tanulási idő* alatt elkísérik a vadászokat, bizonyos szerepeket kapnak, segédkeznek, kisállatokat ejtenek el stb. Az első igazi vad elejtése –nagyvad, azaz antilop, okapi, bivaly- már a második szakaszban történik, ez az avatás *végső feladata*. Ez nincs időhöz kötve, amikor sikerül, akkor avatják. Az ifjút megjelölik kis vágásokat ejtve homlokán, karjain, lábán és mellén. Innentől kezdve a férfakkal együtt ülhet le étkezni. Ezután jön az ünneplés. Az eseményt dramatizálva előadják. (Turnbull, 1970; Shostak, 2001)

b) A földművesek

A beavatás más alapokon nyugszik: *azért avatnak, mert bizonyos kort elér valaki*. 9 és 12 éves kor közé esik, és a falu öregje, esetleg egyben papja, vagy egy ágazat vezetője lesz az avatási iskola vezető tanára. Az avatás a földműveseknél *fontos ágazati, nemzetségi és családi ügy*. A *tanfolyamok egy évnél is tovább tarthatnak*, közben megerősítik, elmélyítik az addig szerzett, tapasztalati tudást, és mellette újat tanulnak. Mindennek oka és gyakorlati haszna van. Az avatás az ősök, a természetfelettiek jóindulatának megnyerését, ezáltal a közösség jólétét is szolgálja. Egyik cél az ősökkel való kapcsolatba lépés, mert, az avatandóknak az ősök áldását kell elnyerniük, majd ellátni ezzel kapcsolatos feladataikat.

Különbség a vadászok avatásával szemben, hogy itt nincs meg a fokozatos belenövés a férfikorba, *az avatás hirtelen jön, drasztikusabb is, nem alkalomadta próbálkozásokról, hanem szervezett, tervezett iskolai keretekről van szó*. A *tananyag tartalma igen sokrétű*. Magába foglalja a helyes magatartás megtanulását rejtvények, közmondások formájában, titkos avatási énekeket, akár személyre szólóan. Most már nem elég áhítattal hallgatni a törzs, a nemzetség történetét, mítoszait, de azokat jól észbe is kell vésni. Történelmi eseményeket, személyeket, uralkodó és alapító dinasztiákat kell megismerni és akár évszádokra tudni kell visszavezetni. Ismerni kell a *rokonsági rendszert, a leszármazási ágakat, a családalapítás lehetőségeit, házassági szabályokat, letelepülési szabályokat*.

Közben *fizikai próbák*, és sok helyen a körülmételés következik, aminek magyarázata tisztaság és bátorság próbájául szolgál. A halál színe a fehér, ezért a beavatandókat fehérre festik, ami jelképezi, hogy megszűnnek, meghalnak valaminek lenni. A fej leborotvtalása is gyakori, (például a kikuyuknál is), a változás folyamatát jelképezi. Azt jelenti, többé már nem lesz gyermek a gyermek, mire visszánő, már felnőttként fog élni, és ez az újjászületése maga.

Gyakran hallani a nők beavatási szertartását kísérő genitális csonkításról, amelynek különböző fokozatai, módjai léteztek a múltban. Ezek ma általában tiltott tevékenységnek számítanak, de sok helyen továbbélnek.

Kenyai családom egyik idősebb nőrokona, aki valaha átesett a kikuyu női beavatás, az ún. irua megrázó szertartásán, a női beavatáson, azt mesélte, hogy gyógyfözetekkel kezelték a vágás helyét, és gyógyszereket dörzsöltek az arcán lévő vágásokba is, (később is, mikor szült) egy másik nép, a kipsigik (ejtsd kipszigi vagy kipscsigi) tanító-gyógyfűves asszonyai, akiket azért hívtak, mert az ő saját javasasszonyaikat, a wacherákat (wacsera) nagyon üldözte a kormány az európai irányítás alatt. (Sárkány, 1999) Mivel nem találtak olyat, aki vállalja a közreműködést, olyan elérhető etikum segítségét vették igénybe, olyan másik népcsoportból hívtak valakit, akik megbízható szakemberek hírében álltak akkoriban. Az asszony arcán ma is láthatóak a hegek. (Fotómelléletek)

c) Pásztorok

Az állattartó legeltető csoportoknak sajátos rendszerük van, a korcsoportok. Ebbe avatódik be mindenki, a feladatok is kor szerint oszlanak meg, együtt kell végrehajtani, de az egyén szerepe fontos. Külön jelvényeik, színeik, tevékenységköreik, étkezési szokásaik stb. vannak. Az avatási iskola bizonyos életszakaszra, bizonyos feladatokra való felkészítést jelent. Ezek a szakaszok az életben korszakonként követik egymást saját szerep és feladat „előírásukkal”, amelyet a csoport tagjai megosztanak egymás között.

Ha egy kisgyerek borjút kap egy pásztor csoportnál, azt megtanulja gondozni, tisztelni. Csak ezután kerülhet a beavatandók sorába. A kisfiúk fiatal férfikoruk előtt a kisállatokat őrzik, majd lassan bekapcsolódnak a marhák terelésének fontos feladatába. Naponta hosszú távolságot gyalogolnak be, gyakran a marhákat őrző férfiak nyomában haladva, máskor meg külön kis csoportokban. Ők a kisgyermekkor és a harcosok közötti csoport tagjaiként róják az utat eleinte a közelben, majd fokozatosan távolodva a településtől.

A maasaik-nál a beavatandó harcosok nem kisfiúk, hanem fiatal férfiak. Valaha egy oroszlánt kellett elejteniük egyenként lándzsával felfegyverkezve. Ám a világ változik, és ma ezt a beavatási gyakorlatot is korlátozza törvény. Ez esetben a vadvédelmi törvény, mert az oroszlánok száma csökken. Ezért napjainkban áthidaló megoldásként a legények csoportosan kelnek útra, és a feladat leredukálódott egy oroszlán

körbevételére, ingerlésére, döfködésére, illetve sörényét, farkát kell meghúzgálni a harcossá lépő fiataloknak. A beavatás pszichológiai oldala, az együtt cselekvés, együttes közösségi élmény ily módon megerősödik és új teret kap.

A maasai pásztorok nehéz fizikai erőpróbát is tartanak a beavatásra készülve, azon túl pedig rendszeres erőnléti gyakorlatként. Ilyen például a minél magasabbra történő felugrás. Napi gyakorlattá válik, amit esténként a tűz mellett az erő, a bátorság megmutatására, ifjak közötti barátságos versengésre alkalmaznak. Néha órákon át tart, énekekkel, vidám megjegyzésekkel kísérik. Először a beavatandó harcosok gyakorolják, és később, mint harcosok, moranok, csak ők tehetik egymás között. Manapság azonban egyes esetekben (főleg Kenyában), turistalátványosságként is bemutatják ezt a rítust. Jómagam több alkalommal véletlenszerűen lettem tanúja a fiatal moranok erőpróbájának. Egy alkalommal egy harcos lányomnak akart imponálni, legutóbb pedig a maasai eredetű szent hegye, az Oldonyo Lengai közelében levő faluban lakó fiatal emberek gyakorolták vidáman egy este Tanzánia észak-nyugati részén. (Tomory, 2008; Lásd fotómelléletek)

6. A tradícionális nevelés alapvető eleme: zene, mozgás, dramatika

Egy fontos elemet figyeltem meg mindenhol, amely ugyanúgy jelen van az iskolákban, mint az otthoni, családi vagy nagyobb közösségekben, az élet minden színterén, a hétköznapiakban és ünnepekben egyaránt Afrikában. A jelenség közös szuahéli elnevezése a három nagy kelet-afrikai országban (Kenya, Tanzánia, Uganda) ngoma. Jelenti a dobot, mint hangszeret és ugyanakkor egy zenés-táncos kommunikációs formát, mely az egykori és mai közösségek híradó, szórakozási közege egyszerre.

A kommunikációnak ez a népszerű formája ősidőktől fogva a tradícionális nevelés alapvető része volt, ami végigkísérte az ember életét és szerepet kapott a beavatási rítusokban, de a rendkívüli eseményekről is ennek a segítségével adtak hírt. Sokszor felidéznek vele ma is sikeres vadászatot, kellemes vagy kellemetlen híreket mondanak el.

Nem egyszerű éneklésről van szó, hanem dramatikus, mozgásos színházi elemek összességére kell gondolnunk, melyekkel gyakran valóságos előadások születnek, színészi játékot nem nélkülöző szereposztással és előadással.

A ngoma mára átveődött a hétköznapiakba, a napi események része, vagy egyszerűen csak szórakozás gyanánt játszanak ngomát. Így kerül át a beavatás

élményéből egy kis mozzanat a hétköznapi életbe és az iskolai életbe is. Van spontán formája, amikor valamilyen előre nem ismert eseményt mond el, de az oktatásban tudatosan szorgalmazzák a ngoma gyakorlását, mint a hagyományörzés egyik legfőbb útját. Az oktatás minden szintjén sokféle formában fordul elő. A ngoma fontosságát és eltörölhetetlen népszerűségét mi sem mutatja jobban, mint az, hogy csak Tanzániában kb. ötvenféle irányzatát tartják számon. Ezek különbsége nemcsak az előadási, zenei, de sajátos öltözködési stílusban is megnyilvánulhat.

A ngoma népszerűsége és értéke a közösségösszetartó-szerepben rejlik. A lényegét nézve arról van szó, hogy a ngoma a hovatartozást, közösségi érzést erősíti meg.

Az iskola szerepe itt válik jelentőssé: közösségformáló szerepet ölt magára. Ez a közösségformáló szerep pedig közvetlenül kapcsolódik az identitás alakulásához, az egyén biztonságérzetéhez. Így a téma még messzebbre, az identitás útvesztőibe nyúlik.

7. A beavatás tanulságai az európai oktatás, a hazai pedagógia számára

A beavatás ugyan nagyon elrettentő lehet a mi szemünkkel nézve, de érdemes végiggondolni azon pozitívumait, amelyek azt az élményt biztosítják, ami a hazai iskoláinkban hiányosságnak bizonyul, és amit a mai fiatalság a legkülönbözőbb módokon igyekszik pótolni. A beavatottság, a kompetensnek lenni valamiben érzése hiányzik, a közösséghez tartozás élményének jelentőségében, igényében nevezhető meg ez a hiány, és ezt a hiányt jelzi és pótolhatja a különböző zenei és más szubkultúrákhoz csatlakozás, a mi vagyunk megmutatása napjainkban, ami egyre több esetben veszélyes, kárt okozó keretekbe tevődik át.

A beavatás azt mutatja, mennyire fontos az ember számára, hogy tartozzon valahová, egy csoporthoz, egy közösséghez, ahol elismerik, tisztelik. Ez közös emberi szükségletre utal. Az ember testi-lelki-szellemi megpróbáltatásoknak veti alá magát, és ennek lényege visz el a beavatás pedagógiai lényegéig: csak akkor érhet el valamit az ember, ha megdolgozott érte, a felnőtt életért is, a házasságért is, a tudásért, a jó eredményekért is.

Élmény és követelmény egyszerre: átélés, mert az ember kinyit valami felé, a másik felé, a társak felé. Az élmény egyenlő magával a változásra való felkészüléssel, az új elfogadásával, magunkba építésével, a nyitással a világ felé.

Oktatás és nevelés egyszerre: tapasztalati ismeretszerzés, változatosság, kreativitás, színesség.

8. A tradicionális oktatás elemeinek mai megjelenési formái: etnográfiai mozaikok terepmunkáim tapasztalataiból

8.1. Uganda: Beavatási rítus egy misszió iskolájában

Uganda déli részén, Mbale várostól nem túl messze, egy falu közepén régi missziós épületek (lásd Fotómellékletek) szomszédságában kap helyet a misszió iskolája. Általános iskola, középiskola és tanárképző működik, mindig telt létszámmal az évfolyamok és a kollégiumi férőhelyek is. Ősszel, amikor nálunk tanévkezdés van, itt pár hetes szünetet tartanak, vége egy szemeszternek, és a diákok elutaznak haza, néhány kivétellel, akik itt maradnak a nővéreknél pihenni. A nővérek és az atya afrikaiak, egyetlen fehér ember sincs a misszióban, kivéve a néha erre vetődő látogatókat, mint amilyen én is vagyok. Egy-két világi tanár is van, de legfőképpen az apácák tanítanak az iskola minden szintjén, a tanárképző vezetője is az egyik nővér.

Éppen az iskola és misszió közötti földúton sétálunk egy apáca-tanárral, mikor hirtelen közeledő ütemes dobogásra leszek figyelmes. Egy szempillantás alatt gyerekek, tinédzserkorúak és felnőtt fiatalok csoportjával találok szembe magam. Középtűt fehérre mázolt arccal futnak néhányan, előttük és mögöttük leveles ágakat és tehénfarokból készült eszközzel a kezükben a többiek éneklő szövegkísérettel időnként dobbantanak, és megcsapkodják őket. Ezután kórusban kiabálják: „Hujj, ejje-jeje!”. Ez a jelenet olyan váratlan volt számomra, hogy egy pillanatig csak meglepetten álltam és néztem az elhaladók után. Mások, akik az úton közlekedtek, nevetve üdvözölték a csoportot a nővérel együtt. Aztán a nővér nyugodtan folytatta a sétát, említést sem téve az eseményről. Úgy tűnt, számára nem volt olyan nagy jelentőségű, mint számomra az, amit láttam. Óvatosan feltettem a kérdést, mi volt ez. Az apáca legyintett és azt mondta, csak egy beavatási ünnep része, „tudod, ilyenkor a diákok ünnepelnek, partit rendeznek, mert örülnek, hogy vége a félévnek, és jön a szünidő”. Láttam, hogy ez engem érdekel, úgyhogy visszafordultunk, hogy megnézzük a „partit”, és közben elmagyarázta, ez itt így szokás, mindig felavatják az újakat, és azokat is akik elvégeztek egy szakaszt. Azt ünneplik ilyenkor, hogy túl vannak egy féléven, és egy másikba léphetnek, illetve mehetnek majd vizsgázni. „azért festik fehérre az arcukat, mert ez afrikai tradíció, és ez fontos számukra. Ezt már a családban megtanulták kicsi korukban. A beavatás itt, Ugandában nagyon fontos. Mért ti mit csináltok, mikor vége az iskolának, nem ünneplitek meg?”

A legtöbb tanuló vidáman táncolt, énekelt, ngomát rendeztek. Egymásnak feleselő csoportok alakultak, több épületben is folyt a mulatság. Az iskola tanárai nevetve szaladtak egyik helyről a másikra, vagy ültek le a lépcsőre és onnan figyelték a tanulókat. Egyes diákok közben már készülődtek hazafelé, sorra hordozták ki, és kötözték össze matracaikat, lavórjaikat és vödreiket, melyet aztán majd visszahoznak magukkal a kollégiumba. Nyüzsgés, hangzavar, jövés-menés, ngoma és a beavatás „hujjogó” hangjai keveredtek. A fehérre mázolt arcú beavatandókat körbefogták, és tovább csapkodták, azok meg hol egyenként, hol kórusban feleseltek társaikkal, míg végül szétoszlott a kör és szabadon járt-kelt mindenki. Akkor szólhattak a többiekhez, nemcsak a beavatókkal beszéltek.

Még aznap este kollégista lányok, akikkel barátságban voltam, beszéltek arról, hogy ez a rítus nagyon fontos számukra, hogy ezen mindenki átesik, de ebben a formájában ez nagyon kellemes élmény. Azt jelenti, hogy közelebb kerültek céljukhoz, hogy előbbre lépjenek, és ezért tiszteletet érdemelnek másoktól. Azt is elmondták, hogy sok helyen vidéken még a körülmetélés is hozzátartozik a beavatáshoz, de ez így jobban tetszik a fiataloknak. Ők nem szeretnének soha átesni a lányok beavatásán, mert félnek, hogy fájni fog, meg hogy utána betegek lesznek. De az ilyen ünnepek nélkül nem lenne igazi az élet. Örülnek, hogy a nők nem ellenzik, hogy az iskolában is lehet ngomát tartani és beavatást is rendezni. Szerintük ez egy vidám és szabad hely, nagyon szerencsés az, aki iskolába juthat, és egy ilyen helyen tanulhat. Szüleik, családjuk nagyon hálás a misszióknak, hogy segíti őket mindenben. Ezek a tizenéves lányok álmokat szőnek, tervezgetik jövőjüket, tovább szeretnének tanulni, mert nem felejtik el otthon maradt testvéreiket, és másokat, akik nem járhatnak iskolába és sorsuk nehezebb az övéknél. Ők legalábbis így látják.

Hasonlóan nyilatkoztak a környékeliek, a falu lakói. Többen alig tudnak megélni és a gyerekeket etetni, de itt segítenek nekik, ha valamilyen munkát elvállalnak. A szakács és konyhai segítők itt is laknak gyerekekkel, akik így megfelelő ellátáshoz jutnak. „Azelőtt nagyon szomorú és fáradt voltam mindig, mert nem tudtam, mi lesz velünk, nincs elég földünk sem, és ha a termés nem sikerült, vagy egy nap nem tudtam valamit eladni, akkor nem tudtam, mit adok a családnak vacsorára. Nem volt elég az a kicsi ennyióknak.”- mondta egy asszony, aki a misszióban találta meg a helyét, és gyerekei jövőjét így látja biztosítva. Szerencsésnek tarja magukat, mert itt akkor is tanulhatnak, ha nincs pénzük, és ők majd könnyebben kapnak munkát.

A tanárképző intézet vezetőjével interjút készítettem, melyet hosszas beszélgetések előztek meg. A beavatási rítussal kapcsolatban mondta, hogy ha valaki igazán segíteni akar másokon, akkor ismernie kell, és meg kell értenie azokat, és el kell fogadni a kultúrájukhoz tartozó dolgokat. Csak így lesz értelme a segítségnek, különben egy idő után otthagyják azt, bármilyen jó legyen. „Mi nem kritizálunk, Afrikában vagyunk, és ezek a diákok afrikai családokból jönnek. A beavatás pedig az afrikai kultúra része.”

8.2. A ngoma hagyománya

Az iskolák minden típusában találkoztam a ngoma különböző formáival. Tanzániában a Pare-hegyekben (a Kilimandzsáró előhegyei, a pare földművesek vidéke) a környék egyetlen általános iskolájában az igazgató gyakran veszi át a szólóénekes szerepét a tanulókhöz csatlakozva, míg azok kórust alkotva válaszolnak. Itt a ngoma egy példájaként egy olyan egy játékot láttam, melyben feleselget egymásnak anya és szülő. A hodi a kopogás, bejöhettek jelentéstartalommal bír, a gyerek kérdezi a felnőttől, illetve kér segítséget tőle, hívja őt. Nyilvánvaló nevelési-oktatási tartalom van beépítve: udvariassági formula – mielőtt belépünk valahová, engedélyt kérünk arra; másfelől az anya fontos szerepére is utal az anya-gyerek kapcsolatban a rövid szöveg.

Ugyanitt azonban egy teljesen másféle tradícióval is találkozhattam: rögtönzött szöveggel és ritmuskíséréssel jelenítették meg az én látogatásomat és jókívánságokkal tüzdelték tele, szerencsés utat és további sikereket kívánva velem. Ez volt az ajándék számomra, de azt is tanúsítja, hogy a ngoma az olyan eseményeket is „közhírré tesz, megbeszél”, mint idegen érkezése, távozása a vidékre.

A ngomát erősítik, szorgalmazzák, sőt kifejezetten tanítják, magyarázzák, tudatosítani igyekeznek az iskolákban, mint az afrikaiság egyik szimbólumát, kulturális örökségként tartják számon. Ez érvényes mindhárom országban ahol jártam, középiskolában és felsőoktatásban is. Kenyában a Moi Egyetemen Eldoret városban egy nemzetközi felsőoktatási konferencia résztvevőit köszöntötték így, majd folytatták az események megéneklését a szünetekben.

Szintén Kenyában például ősszel, tanévkezdéskor hivatalosan meghirdetett ngoma versenyt írnak ki, Nairobi utcáin vonulnak a különböző iskolák csoportjai és mutathatják be magukat és ngoma tudásukat.

Egy másik alkalommal középiskolások mutatták be számomra Ugandában, a gisu vidéken a közös éneklés örömét, akik arra kértek, hogy én is énekeljek nekik valamit a mi ngomáink közül. A diákok különböző etnikumokból származnak, van, aki más

országból érkezett ide tanulni. Sokat faggattak, vajon mi szeretünk-e együtt lenni, énekelni, dalba foglaljuk-e a fontos eseményeket, van-e ngoma Magyarországon.

Az oktatásban való jelenlétét nemcsak a kormányok szorgalmazzák, hanem a nemzetközi szervezetek is kezdik felfedezni és megérteni ennek a hagyománynak a jelentőségét és az iskolai ismeretterjesztő programokban használják. Ezen is túlmenően kampányokban is a kommunikációba való beépítésével próbálják ismerős élményt nyújtva kifejtetni mondandójukat. Ennek leggyakoribb helyszíne egy-egy iskola és gyakori formája a szülők, nagyszülők meghívása gyerekeik ngoma bemutatójára. ez nem fog ellenszenvet, bizalmatlanságot kelteni, sőt örülnek a hagyományok megtartásának.

Több alkalommal találkoztam iskolai programmal, amikor különböző korú tanulók, iskolások segítségével hívják fel a helyi közösségek figyelmét a környezetvédelem, egészség, biztonság egyes kérdéseire. Láttam például vízről, maláriáról és AIDS-ről szóló üzenet előadását versekbe, drámába és táncba rejtett üzenetként, ami által a szülők, helyiek oktatása valósult meg.

8.3. Etnográfiaia mozaikok

a) Nagyapa kincsei

Nagyapa egy kikuyu család legidősebb tagja, akit mindenki szeret és tisztel. Egy kis faluban él egy nagy farmon Nairobi és a Kenya-hegy között félúton, amelyet vejével együtt irányít, a rokonok és környékbeliek segítségével művelik meg a földet. Marhát, kecskét és nagyapa kedvenceit, nyulakat is tartanak. A család fiatalabb tagjai már nem laknak itt velük, kivéve egy rokon kislányt.

Nagyapa erős, szikár öregember, korát senki sem ismeri pontosan, de valószínűleg 94 -97 éves lehet. (Erre lehet következtetni emlékeiből.) Csak kikuyu nyelven beszél, és a gazdasági épülettel egybeépített külön kis, egyetlen helyiségből álló házikójában él, az úgynevezett nagyházzal szemben. Étkezéskor megjelenik a házban, de igazán a szabad tűzön készített ételt szereti, gyakran ő maga készíti el, és kínálja a unokáinak, dédunokáinak, vagy az éppen jelen lévő gyerekeknek.

Nagyapa sokat megélt és sokat tud, unokája tolmácsolásával nekem is mesélt fiatalságáról, arról, amikor még építkezésen kellett dolgoznia a fehéreknek, mert

kényszermunkára vitték gyerekként. Emlékszik a Mau-Maura⁸ és arra, hogy féltek. Emlékszik az etnikai konfliktusokra is, sokszor elmondja, hogy ők nem idevalók, csak emiatt kellett elköltözniük. Ezért jött a család erre a környékre, ide a farmra, ez békés helynek tűnt. Nagyapa mindezt megpróbálja átörökíteni unokái számára, ahogy azt gyerekeivel is tette. Tanította és ma is tanítja a gyerekeket, de a felnőtt fiatalokat is. Az írástudatlan, iskolázatlan öreg tudását a család apraja-nagyja tiszteli, és szeretnének belőle minél többet magukénak tudni.

Amikor unokáival, Nairobiban élő fiatalemberekkel, nővérukkal, annak két kislányával és a család egy barátjával meglátogattuk, a fiatal anya gyerekeit kézenfogva kérte, jöjnek ki, vagy beléphessenek hozzá, hogy köszöntsék. „Mondjátok neki, hogy Shikamo, és szépen hajoljatok meg! Tudjátok, ha ő nyújtja a kezét, akkor ti is tegyétek ezt!” És nagyapa nyújtotta kezét, megveregette a látogatók hátát. A gyerekeket azonnal a kertbe vitte, hogy nézzék meg a farmot, lássák, mennyit haladtak a munkával, mióta itt jártak. A dédunokák nem voltak olyan tudatlanok, mint én, sőt, előre tudták, mikor mi következik, már várták, mikor kapnak gyümölcsöt, hogy cukornádat fog nagyapa vágni, mert a vendégnek ajándékba ezt adnak. Leginkább azonban azt várták, hogy nagyapa mesét mondjon. Pici koruktól részesei voltak nagyapa ezen „szertartásainak”, ismerték a sorrendet, hogy mikor mi illik és mi nem. Amikor anyjuk vagy nagybátyjuk jelezte, hogy most már hagyják békén az idős embert, mert már fáradt, azonnal visszavonultak.

A gyerekek örültek, amikor előkerült nagyapa kincsei közül a csúzli. Beindult a csúzli-iskola, ahol ő volt az egyetlen tanító, és mi többiek, a diákok. Hosszú ideig tanítgatott türelemmel, újra és újra elmagyarázva és szemléltetve a siker titkait. (Lásd Fotómelléletek) Arra tanított, hogyan riasszuk el a majmokat, aztán megmutatta, hogyan kell csapdát állítani a kisállatoknak, és azt is, hogyan kell halkán lépkedve megközelíteni valamit. Fiúk és lányok, gyerekek és felnőttek, izgalommal követték mindenhova, az egész olyan volt, mint egy izgalmas kaland, de nem felejtettük el közben, hogy ez most egy iskola, ahol tanítanak.

A gyerekek nevetve álltak be, mikor nagyapa örömeiben énekelni kezdett és táncra perdült, mert meleg kabátot vittem neki a hajnali hidegek, és téli időjárás ellen. (Unokáitól tudakozódtam előre, még az út szervezése alatt, hogy mivel lephetném meg.) Kikuyu nyelvű ünnepi dalt énekelt, engem is magával vitt a táncba. Aztán mindenkinek mutogatta a lépéseket és a dallamot. Tolmácsaim fordítása szerint arról szólt a dal, hogy

⁸ Mau-Mau: a kikuyuk által vezetett, radikális mozgalom a gyarmati uralom ellen (50-es évek).

örülni kell, mert isten segített és most már „viszlát hideg, és üdvözlégy jó meleg örökre.” (mindig mindenki lelkesen tolmácsolt, sokszor többen is egyszerre, megerősítve, helyeselve a másiknak.)

Nagyapa ezt és hasonló eseményeket kihasználva sokszor tanította a gyerekeket kikuyu szavakra. Panaszkodott, hogy már nem beszél mindenki a családban a nyelvet, és hogy a fiatalok nem fogják megtanulni. Unokáját, a két kislány anyját, Agnest kérte, beszéljen velük anyanyelvén, mert ők is kukuyuk.

A „táncóra” után ünneplésül nyulai közül ajánlott fel egyet, amit az egyik fiú vágott le, majd együtt nyúzták meg, csak a férfiak, ahogy náluk szokás. Mi nők és a gyerekek csak nézői voltunk ennek. Nagyapa közben megint tanított és bemutatta kultúrájuk egy szeletét: Élénken gesztikulálva, távolba mutogatva magyarázta, hogy az ott a Kenya-hegy és ott lakik „Ngai”, a kikuyuk teremőistene. Mutogatta a nyulat, hogy azt Ngai adta, és hogy abból neki is kell adnunk. A nyúl fejét egy tányérra rakta és biztonságba helyezte házában. Végül elárulta, hogy majd napnyugta után a kert hátuljába viszi, ahol a kártékony állatok és egyéb, termést fenyegető veszélyek ellen védelmet kér. Unokáinak és dédunokáinak megmutatta azt a néhány követ és fát, melyek a védelem megerősítését szolgálják. Ezeket a kertben rakta le. A gyerekeket okítva figyelmeztette, hogy azt ott kerüljék ki, nehogy rálépjenek, mert akkor a szerencse elmegy. A legkisebbek is megtanulták, hogy azok a kövek nem véletlenül kerültek oda, ahol vannak. Azt is, hogy a kikuyuk a Kenya-hegyről jöttek, és hogy ez a vidék az övék. Bár a gyerekek a mesehallgatás áhítatával figyeltek az öreg szavaira, mire felnőnek, éppúgy tudni és érteni fogják a tanítás lényegét, mint felnőtt rokonaik, és tudni fogják, bárhol is járjanak a világban, hogy az ő világuknak egy része nagyapa világa is.

Máskor nagyapa félrevonult a férfiakkal, Megfigyeltem már első látogatásom alkalmával, hogy iszogatnak. Akkor kaptam is az erős, barna folyadékából, de nem árukt el túl sokat senki a mibenlétéről. Rájöttem, hogy ez a „morattina”, a kikuyuk ősi – ma hivatalosan tiltott – itala, aztán el is árulta nekem az egyik unoka. Utóbbi látogatásom alkalmával óvatosan megközelítve a férfitársaságot bekapcsolódtam a beszélgetésbe. Végül elárultam, tudom, mit isznak, emlékszem rá azelőttől, és azt is tudom, hogyan készül. Erre aztán megoldódott nagyapa nyelve, és odahívott bennünket a kinti tűzhöz. Körbevették családtagjai és hallgatták. Kincsei közül megismertük a morattina készítését, nyersanyagait, megmutatta a kolbászfát, ami az alapanyagot adja.

Más növényeket is kerestünk a Tana-folyó (Kenya nagy folyója) partján, és gyógynövényitalokról beszélt. Másnap reggelre összeszedte számomra egy

gyógyítalhoz való növény leveleit és fakérget, ami megelőző erősítő védőszer. Unokái tolmácsolták: „Megiszol belőle egy pohárral minden nap, és nincs betegség. A maláriát sem kapod el olyan könnyen.” Nagyapa maga is ezt teszi, és erős, fiatalos maradt. Régi poharából, egy tülökből szeret inni, (bár saját bádögbögréje is van), ebben kínálgatja italait.

Nagyapa büszkén mutogatta tárgyait. Az új beépül a már meglévőbe, néha feltváltja azt, így kerül a vajás doboz a régi vászonzsák mellé, a nyúlfej a műanyagtányérra a rádió szomszédságába nagyapa világában.

Néha, amikor tanított – és nagyapa szünet nélkül, minden mozdulatával ezt tette - az volt az érzésem, hogy ő az egész család egy személyben, mintha valami örök, állandósult, mégis folyamatosan változó világból jött volna, aminek részesei olyanok, akik már nincsenek közöttünk, de azok is, akik, még meg sem születtek. Magával hozta a múltat, de utat mutatott a jövő felé.

Amikor beszélt, amikor unokáit, dédunokáit körbevitte a farmon, leültette lakhelyén vagy a tűz mellé, amikor történeteket mondott és tekintete elmerengett a Kenya-hegy felé, mindig valahogy olyan volt, mintha már rég ismerném, mintha már megéltem volna ezeket a szituációkat, mintha idetartoznék az ő világához. Pedig az én világom távol van és egészen más. Mégis, a családot összetartó ereje valahogy engem is ott tartott, beléptem közéjük és ottmaradtam. Bourdieu írja a családról, hogy „egyszerre rituális és gyakorlatias tevékenység eredménye, e tevékenység célja pedig az, hogy a közösség minden egyes tagjában tartósan olyan érzéseket keltsen, amelyek biztosítják az integrációt, mint a közösség létezésének és fennmaradásának feltételét.” (Bourdieu, 2002: 120) Valami ilyesmire képes nagyapa. Bár Bourdieu szerint a családi szellem érzésének megerősítése a nőkre hárul leginkább, én mégis azt hiszem, ez esetben nagyapa személyében rejlik az a kohéziós erő, mely odavonzza az új életmódot választó unokákat is, és amely számukra érdekessé, fontossá teszi nagyapa nevelő-tanító tevékenységét. Ne feledjük persze el, hogy a kkuyu kultúrában a gyerekeket az idősek és azok tudásának feltétlen tiszteletére nevelik. Nagyapa idős, és tudása határtalan.

Mikor nagyapa visszaidézte a múltat, mindannyian átélünk gyerekkorát. Jómagam most is elképezelem, ahogy mezítláb szaladgál. Mintha vele együtt Meja Mwangi, neves kenyai író egyik regényének főhőse, a kikuyu kisfiú, Kariuki is megelevenedne. (Mwangi, 2000) Mezőkön és erdőkön át mennek, kisállatokra lesnek, megpróbálják elejteni azokat. Közben hatalmas tövis megy egy fiú lábába. Nagyapa unokáit ma is

ilyen izgalmas kalandokba viszi, nemcsak képzeletben, de a valóságban is. Ez játék, de ugyanakkor a valóságot élék meg – kikuyu módon.

Azt is felidézte az idős ember, hogy aztán elérkezett a gyarmati sorból való felszabadulás ideje, ahogy a nyugat-afrikai író, Ahmadou Kourouma (2001) nevezi egyik regényének címében: a függetlenség fényes napjai. Ezek a napok nem is olyan fényesek. Nagyapa, akit „Ngai”, a kikuyu teremtő tiszteletére neveltek, találkozik egy másik istennel, Jehovával, akit a fehérek hoznak el lányához, majd a család sok tagjához. Az öregember azonban már megtanulta: az is az övék lehet, amire nem tanították gyerekkorában, és amire ő sem nevelte gyerekeit. Jól megférnek egymás mellett: Jehova és a morattina, egyik a nagyház falain, és szekrényeiben, másik meg benn a szekrény mélyén tökedényben és műanyag flakonban egymás mellett. A függetlenség sok változást hozott; van, amelyik tetszik, és akad, ami nem. Ezt tükrözi az öreg tekintete, mikor emlékszik.

Ismerős helyzetekre bukkantam nagyapa megismerése közben, mint amelyeneket az imént említett Ahmadou Kourouma (2001) megörökít Nyugat-Afrika megváltozott társadalmi rendjéről a függetlenség után. Ott a malinke nép hercegét látják el személyi igazolvánnyal és párttagsági könyvvel, itt nagyapának születési anyakönyvi kivonatot próbálnak készíteni.

Nagyapa múltjával együtt megéli unokái jelenét, és az őket fenyegető veszélyeket, amelyekről azelőtt soha nem hallottak. Meja Mwangi regényei ebben is összecsengenek nagyapa világról alkotott képével: az író naturalisztikus képet fest az AIDS, a létfenntartás, a pénz utáni hajsza egyre inkább teret nyerő formáiról, az iskolába járás és ott szerzett tudás előnyeiről és hátrányairól. (Mwangi, 1997;1998) Ez azonban mind része a mai Kenyának, és nagyapa nem akar mást, mint családjának, a gyerekeknek jó utat mutatni ebben a világban, miközben a kikuyu kultúrával is „megajándékozta” őket.

Egyik nap a gyerekek vidáman ugráltak a tv előtt a „nagyházban”. Az öreg megkérte anyjukat: szóljon, álljanak arrébb, hogy lássa a képet. Kedvenc műsorát akarta nézni (egyébként nem nagyon figyeli a tv-műsort). Ez pedig nem más, mint amerikai pankrátorok küzdelme. Azt mondja, olyan, mint gyerekkorában, mikor birkózóversenyt rendeztek a fiúkkal. Ez is nagyapa kincsei közé tartozik: egy másik kultúra jegyeinek átvétele és azonosítása a sajátjával – tévén keresztül. Nagyapa legnagyobb kincse mégis az a mindenre kiterjedő szellemi és gyakorlati tudás, amelyet történeteiben, dalokban, táncban, Ngairól szóló hitében, és főképp nevelői attitűdjében őriz, amellyel gyereket és felnőttet egyaránt tanít, és tudásra ösztönöz.

b) „Az ő gyereke az én gyerekem is”

Nagyapa családja igen népes, de ma alig van állandó lakója a családi háznak. Mikor először jártam náluk, még élt nagyapa lánya, a Nairobian élő gyerekek édesanyja, aki azóta meghalt rákban. Így csak veje és egy rokon kislány, Pati él a nagy házban. Ez a tizenöt éves kislány nagyapa testvére gyerekének lánya. A kikuyuknál sem ritka (akárcsak a rangiknál Tanzániában), hogy rokonok, itt konkrétan az anyai nagybácsi, illetve férfirokon háztartásában nevelnek fel egy gyereket. Ez történhet pusztán a rokonság megtartása miatt, vagy anyagi indokból, de nyilván kapcsolódik a kikuyu rokonsági rendszerhez, amely a közösségben és a családban igen fontos szerepet tölt be (emlékezzünk a “mbari” intézményére a neveléséről szóló fejezetben). (Kenyatta, 2000; 195) Nagyapa halott lányának férje, (a Nairobian élő gyerekek édesapja), Pati egyik – nem közvetlen - bácsikája hangsúlyozza, hogy számára fontos saját családi csoportjának felépítése, életben tartása. Ezért is gondoskodik Patiról, akinek szülei szegényebbek. A gyerek így az ő háztartásának tagja lesz, de anélkül, hogy szüleitől elvonná őt. Pati iskolába sem járhatna náluk olyan könnyen, mert túl messze van a lakóhelyüktől. Elsődleges szempont azonban, hogy a jelenlegi családfő nem akarja, hogy apja klánja (mbari!) elpusztuljon, és fontos, hogy ennek érdekében mindenki a neki szánt szerepet és helyet foglalja el a családban. Ezért Pati évek óta nála van, és kikuyu lányhoz méltóan nevelik. Ez nem olyan “kölcsonadás”, mint amelyet Tanzániában hallottunk, de funkcióját nézve hasonló: a rokoni kapcsolatok, a családi kötelék erősítése.

Pati saját helyzetéről azt gondolja, hogy ők, kikuyuk összetartanak, neki joga van itt lakni, rokonainak meg kötelessége róla gondoskodni. Örül, mert iskolába járhat, angolul tanulhat, és tervezheti a jövőjét. Tudja, hogy mindenben segíteni fogják, de tudja, hogy cserébe kötelességei vannak. Arra nevelik, hogy az iskola mellett a háztartást ellássa, megtanuljon főzni és viselkedni, mindenkivel, ahogyan illik. Nőrokonok jönnek egymásra, és együtt dolgoznak hétvégén a kertben, együtt szedik le a piacra szánt virágokat, kukoricát morzsolnak, és együtt készítik el az ételeket.

Pati kicsi korától ott volt bátyja felesége mellett, régebben ő tanította a női munkára, minden munkába bevonta, közben pedig elmagyarázta, hogy viselkedik egy rendes kikuyu lány. Most a bácsi és nagyapa, meg más rokonok is nevelik. Ma a pótmama hiányában több munka szakadt a nyakába és önállóbbnak kell lennie. Szinte mindent egyedül végez a ház körül, főleg hétköznapokon. Reggel korán felkel, vizet melegít, teát készít, és előkészíti a reggelit mindenkinek, mielőtt iskolába megy. Estére, mikor

hazatér, vacsorát főz, mos és tereget. Ő szolgál ki mindenkit, ő mosogat el, és ő zárja be az ajtót. Számára ez napi fárasztó rutinmunka, de a férfirokonok szerint ezt tudni kell.

A kislány azt mesélte, hogy az iskolában nagyon figyel, mert akkor nem kell otthon is annyit tanulnia, és több ideje marad.

Láttam, ahogy unokabátyjai és a család minden idősebb tagja vele szolgáltatta ki magát, és azt is, hogy mikor Nairobiban élém jött, hogy találkozunk, szintén mindent vele csináltattak meg. Kiragu, az egyik férfirokon tud és szeret is főzni, minden nap ő készít vacsorát Nairobiban. De amint megjelenik Pati, azonnal az ő dolgává válik ez a feladat. Az ő helye ilyen a családban, egy férfinak szégyen lenne ilyen munkát végezni, ha nő is van a közelben. Én azért számítottam kivételnek, mert nem vagyok sem kikuju, sem kenyai, egy másik kultúrában nőttem fel. Ezért engem kiszolgálni sem volt kellemetlen ugyanennek a fiatalembernek, aki értésemre adta: vendég vagyok és ráadásul európai, tehát ő tisztelettel tartozik nekem.

Őszintén szólva engem már kezdett zavarni, annyit ugrált férfirokonai kiszolgálására, és az enyémre is ez a kislány. Kiragu azonban határozottan rám parancsolt: ne sajnáljam, ne segítsek neki, mert neki ezt kell megszoknia. Nem tudni, mi vár rá az életben, ezért az egész család arra neveli, hogy kibírjon mindent, türelmes és kitartó legyen. „Különben milyen feleség lesz belőle?” - kérdezte Kiragu mosolyogva.

Azt gondoltam, ilyen az, amikor az egész család nevel. Meg kellett tanulnom, számukra ez jelenti azt, amit a bácsi kijelentett Pati szüleiről beszélve: „Nehezebb helyzetben vannak, mint mi, de semmi baj, mert az ő gyereke az én gyerekem is!”

Ez a kislány lányommal csaknem egyidős, de annyira másképp lettek nevelve, és annyira más a sorsuk, mint ég és föld. Mégis megértették egymást. Lányomnak volt egy nyaklánc, amit talizmánként vittem magammal Afrikába. Észrevettem, hogy mennyire tetszik Patinak, de arra is rájöttem, neveltetése nem engedi, hogy elkérje, ez szemtelenségnek tűnne. Megbeszéltem lányommal, hogy mielőtt visszatérek Magyarországra, nekiadhatom a láncot. Kiragunak adtam oda a reptérre indulás előtt, aki csak mosolygott, hogy micsoda női praktikákkal tudunk mi rávenni egy kikuyu férfit, hogy közreműködjön ilyesmiben.

Patira emlékezve eszembe jutnak azok a szegény rokon vagy szomszéd gyerekek, akik barátai voltak, és akik tágra nyílt szemmel szegődtek a nyomomba, kértek, hogy tanítsam őket, és reménykedtek, hogy talán kapnak valamit a nagyházban enni, vagy én adok nekik valamit (bármit, ruhát, édességet). Nagyon szegények voltak. Nem jártak Patival együtt iskolába, de gyakran vizet, rőzsét, gabonás zsákokat cipeltek. Láttam a

tekintetükben a vágyat, a reményt egy jobb, tisztább, kényelmesebb élet után. Nehéz lenne őket elfelejteni, és hálátlan lennék, ha nem emlékeznék meg róluk, hisz ők is kikukuk, őket is nevelik, ők is hordozói a kikuyu kultúrának. A gyerekek sokszor többet látnak a körülöttük lévő világból, mint mi azt gondolnánk.

Viselkedésük, tekintetük, a kimondott és ki nem mondott szavak szinte kényszerítő erővel hatottak rám, hogy megfogalmazódjon bennem: gyerekefjével szembeülniük kell azzal: különbség van Pati sorsa, világa és az övék között, és ugyanúgy köztem és köztük. Egyszer hazafelé tartottak páran, ki-ki a maga munkáját cipelve vállán, kezében. Én Patival sétálgattam, aki fényképezőgépet próbálgatta. Hátrafordulva megálltak és szó nélkül néztek ránk. Nem akarták, hogy lefényképezzük őket, de két ismerős kislány megkérdezte, én vettem-e Patinak a ruháját. Másnap arra kértek, tanítanom meg őket úgy kimosni a ruhát, hogy olyan legyen, mint az enyém és Patié. (Egyszerű „terepre való” ruhákban jártam.)

Elgondolkodtam. Egy gyerek hogy éli meg a másságot? Ki tanítja meg, mit jelent az, mit gondoljon róla? Honnan tudja, mit gondoljon, mit kell csinálnia, mit jelentenek ezek a dolgok nekem, és mit neki? Hogyan magyarázzam meg, hogy ami rajtam van, annak nincs jelentősége, nem olyan, amilyenek ők képzelik. Világos, hogy az enkulturáció-szocializáció-nevelés során ilyen dolgokkal is szembeülni a gyerek, és az is, hogy mennyire fontos tényező ebben a családban élő képzetek, a család helyzetének szerepe. Ezek a gyerekek szinte napról-napra kézzelfoghatóan megélik a másság egy formáját a szegénység tükrében.

Sokszor olvastam ki kíváncsisággal, csodálattal vegyes irigységfélét, - nem a szó rossz értelmében, mint inkább vágyként valamire, ami elérhetetlennek tűnik – más helyeken is, más gyerekek, néha felnőttek szeméből is. Arról hogy ez nem egyedi jelenség, tanúskodik az, ahogy Nozipo Maraire regényének főhőse, zimbabwei gyermekévei alatt megélt hasonló szituációkra emlékezik: „...elnézem a fehéreket, amint tiszta, keményített ruhában elmasíroznak mellettem. Már korán fölfedeztem a különbséget közöttünk. A ruhájuk sose volt pecsétes vagy lyukas, a szoknyájuk se cupfos. Gyerekként különösen a cipőjük büvölt el: először is azért, mert a két cipő tökéletesen egyforma volt, s a cipőfűző csinosan és simán bújít át a megfelelő lyukakon, amelyek nem szakadtak ki, mert attól a pertli elnyüvődik és kirojtosodik, annyira, hogy ha valaki újra be akarja kötözni, összecsomózva kell átbújtatni a megmaradt lyukakon. Másodszer azért, mert fényes volt a cipőjük, nem poros és elnyűtt. Még csodálatosabb volt, hogy a cipő pontosan illett a lábukra, nem volt se szűk, se túl nagy, mint az

afrikaiak cipője általában. Akkoriban azt hittem, biztos jobb cipészük, szabójuk és vasalójuk van, s ha elmennénk az európai boltokba, min nekünk is olyan csinos és rendezett lehetne a külsőnk.” (Maraire, 1997:32)

Pati igen, de vannak gyerekek, akik ma sem jutnak el a boltokba, melyekből szüleik, nagyszüleik egykoron ki voltak tiltva. Mégis, mintha valahogy ugyanazt láttam volna egyszer-egyszer felvillanni a tekintetükben. Talán valami hasonlót élhetnek meg, mint a regénybeli gyerek Afrika egy másik táján. Valahogy mégis derűvel néznek a jövőbe, helyezkednek bele abba a világba, amelyben élni rendeltettek. Saját környezetük, kultúrájuk akkor is az övék, amikor a szociális, megélhetési különbségekkel szembesülnek. Talán ebből fakad a derű, talán abból, hogy még gyerekek. (Lásd Fotómelléletek)

VI. AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁS LEGRÉGEBBI FORMÁJA: AZ ISZLÁM OKTATÁS AFRIKÁBAN

1. Az Iszlám oktatás

Az Iszlám oktatás az első nem „bennszülött” oktatási rendszer megjelenését jelentette Afrikába, ami formális, intézményes keretekben történt. A Korán iskolákról azonban nem volt alkalom megfelelő mennyiségű és értékelhető személyes tapasztalatot gyűjteni. Ezért ez a terület nem kerülhet bővebb kifejtésre ebben a dolgozatban. Későbbi kutatások tervei között szerepel ennek mélyebb megismerése, de mivel az idők folyamán egyes fekete-afrikai országokban szintén a tradicionális oktatás részévé vált, nem mehetünk el mellette említés nélkül.

A formális oktatás már jóval az európai típusú iskolák előtt megjelent Kelet-Afrika partvidékén az arabok érkezésével a 7. századtól kezdve.

Nyugat-Afrikában az Iszlám a 11. század vége körül öltött markáns arculatot, amikor egy muszlim dinasztia került hatalomra Bornu Királyságban 1085-ben. Innentől kezdve folyamatosan terjedt a vallás és kapcsolódott össze az iskolázással évszázadokon át egészen máig Afrika-szerte, hol megerősödve, hol kevésbe megvetve lábát. Kelet-Afrikában például nagyjából harmadolni lehet a lakosságot vallási szempontból: harmadrésze muszlim, egyharmada keresztény, a maradék harmad pedig a természeti vallások híve.

Az Indiai-óceánon át történő kereskedelem kiterjedésével a kelet-afrikai partvidék városiasodása és iszlamizációja folyamatosan zajlott. 1333-ra már sok mecset és Korán iskola épült végig Kenya és Tanzánia partvidékén (Mombasa, Malindi, Lamu, Zanzibár szigete stb.) A helyi lakosok és arabok közötti házasságok leszármazottai a szuahéli emberek, akik szintén muszlimmá váltak, a szuahéli nyelv pedig a „linga. franca” szerepét kezdte betölteni az egész régióban. (Furley and Watson, 1978)

A különböző kulturális létesítményekhez, épületekhez, mecsetekhez Korán iskolákat kapcsoltak már a kezdetektől fogva. Ezek a gyerekek nevelésének, spirituális és morális jólétének hordozói voltak céljuk szerint. A fő cél a Korán és a muszlim jog tanítása volt a z Iszlám vallásra térítés és az vele járó morális attitűd terjesztése.

1.1. A Korán iskola rendszere Afrikában

Az Iszlám oktatást fő jegyei elválasztják a hagyományos afrikai oktatástól és a nyugati oktatástól egyaránt. A gyerekek 6 és 15 éves koruk között járnak iskolába, de az Iszlám oktatásban nem fontos a kor, egy muszlimnak bármikor lehetősége van tanulni, fiatalon vagy felnőttén, néha idős korban is. Ez a tulajdonsága hozzájárult megerősödéséhez, mivel sok esetben nem volt, nincs lehetősége a nehéz körülmények között élő családoknak gyerekeiket nyugati típusú iskoláztatásra. Ha egyszer elkezd, egész életén keresztül tarthat. A tanulók el is jöhetnek az iskolából, mikor úgy gondolják már kellően kiképezték magukat, és nem kötelező a beiratkozás. A tanulók átmehetnek másik iskolába, ha egy bizonyos tantárgyra akarnak specializálódni. Az iszlám oktatás nem függ a működést szolgáló speciális, adminisztratív intézményes keretektől, mint az állami támogatás, ám versenyképessége sem erős. A Kelet-Afrikában elterjedt belépő vizsgadolgozat, ami általában szükséges ahhoz, hogy egy diák egyik szintről a másikra léphessen, idegen az Iszlám oktatás számára, ez a záróvizsgára is vonatkozik. Kevesebb hangsúly van a bizonyítványon és a diplomán. Helyette az iszlám alkalmazza az ún. ijazza eszközt, egy olyan vezető genealógiát, ami kapcsolatba hozza a diákot azzal a sor tudóssal és tanárral, akinek hálás lehet a tudásáért. Az ijaza egy diploma, amit a mester ad át a diáknak, ez jogot ad a diáknak a tanításra. Ehhez tartozik az isnad. Ez azoknak a neveknek a listája, aki hagyományt és tudást adtak át, és az ijaza-t. Ebből a a tanár tekintélyére lehet következeteni az iskolában, azzal, hogy a tanuló megnézi a listáján szereplő vezetők nevét. Ha sok vezető van a papíron, a tanárnak nagy tekintélye van.

Az Iszlám oktatás sikere nem függ a pénztől. Minden Iszlám vezetőnek megvan a joga ahhoz, hogy tovább adja tudását, és mindenki úgy fizet, ahogy családi háttérének függvényében megengedheti magának, nincsenek fix árak. A család úgy is fizethet a tanárnak, ha valamilyen ajándékot ad neki. Ha ezt nem tehetik meg, akkor a gyerek dolgozhat a tanár földjén, vagy tűzifát gyűjthet, sok lehetőség van. Ha egy nagyon szegény családból származó gyerek tovább akar tanulni, akkor a tanárnak dolgozik, amíg be nem fejezi az iskolát. Az órákon való megjelenés rugalmas. Az órák elosztását a tanárok döntenek el minden osztályban, iskolában. Az Iszlám oktatás alapjai a Koránban keresendők, illetve Mohamed próféta hagyományaiban és a hadithban, ami kötelezővé teszi a tanulást, tanítást. Ez leírja, hogy mind a férfiak mind a nők tanuljanak és váljanak bölcsőbbé. Egy másik fontos tulajdonsága az Iszlám vallásnak a muszlim tanárok

helyzete. A tanárok nagyon fontosak az muszlim társadalomban, nélkülözhetetlenek, mert ők tanítják a Koránt. Nagyra becsülik őket, mert képesek továbbadni tudásukat, ugyanakkor egyszerű, luxusmentes életet élnek.

Természetesnek veszik a muszlimok lakta területeken, hogy a muszlim gyerekek két órát az esti iskolában töltenek akkor is, ha akár egész nap dolgoztak a kormányban vagy egy keresztény misszióban.

Az Iszlám oktatás ma tovább terjeszkedik, például a francia nyelvterületű Nyugat-Afrikába, és az olyan észak-afrikai országokba, amit az afrikai kormány elhanyagol. Pár dolog segít megmagyarázni az Iszlám oktatás kívülálló számára talán túl erős természetét. Az egyik ok az arab nyelv karakteres természete. A muszlimok szemében az arab nyelv isten nyelve, nem úgy, ahogy a latint használták a liturgikus keresztény nyelvben. A másik ok az ösztönzés és lelki táplálék, amiket muszlim afrikai közösségek más afrikai országokból kapnak muszlimoktól, ami erőteljes hatással van a muszlim világra. Az évi záróoktatást a szent helyekre, fenntartja a lelkesedést, várakozással tölt el és értelmet ad az Iszlámmal való azonosulásra. Az is különlegessége, hogy nem csak egy vallás, hanem egy életvitel. Definiálja a különbséget aközött, hogy mi a vallásos és mi a világi, karakterizálja a nyugati társadalmat és oktatást, ahogyan saját oktatási rendszerét is. (Murray, 2003) Bogonko, 1992)

1.2. Az Iszlám oktatás a nyugati oktatás integrációjának kérdése

A korabeli gyarmati kísérletek óta folyamatosan rajzolódtak ki a nyugati és Iszlám oktatás hagyományai és ezek eltérései. Alapprobléma, hogy a muszlim közösségek sok helyen Afrikában nem fogadták el a nyugati oktatást, mert ezek keresztény tanításra alapultak idegen tartalmakkal és filozófiával keresztény környezetben. Attól féltek, hogy a keresztény környezet miatt gyerekeiket kereszténnyé nevelik.

Az iszlám fontos szerepet játszik sok ember életében Afrikában, így ahhoz, hogy a gyakorlatban is működjön az oktatás, össze kell hangolni a modern fejlődéssel.

Voltak és vannak törekvések mindkét fél részéről az integrációra, két különböző céllal és megközelítéssel: bizonyos világi témákat belefoglalni az Iszlám oktatás szerkezetébe, vagy hozzáadni egy Iszlám szerkezetet egy világi tantervhez. Másfelől ott a törekvés, hogy hagyományos Iszlám tantárgyakat tanítsanak, részben arabot, de másik modernebb módszerrel (a Korán iskolákban az ismétléses, „szajkózós” betanulási módszerrel dolgoztak elsősorban)

Új tantárgyakat akartak bemutatni a Korán iskolákban, részben számtani és műveltségi tárgyakat, római betűkkel írva. Ennek két előnyét látták a kormányok oktatási képviselői és a muszlim vezetők: megakadályozza, hogy az Iszlám és nyugati oktatás teljesen külön váljon az iskolák közötti átjárhatóságot szem előtt tartva. Ugyanakkor meghagyták az előző tananyagot is, így a muszlimok, könnyebben fogadják be a nyugati tananyagot is. Ez arra is jó volt, hogy modern tanítási eszközöket vezessenek be az Iszlám oktatásba. A folyamat ma kezdi megmutatni eredményeit, de hozzá kell fűzni, hogy az integráció sikere minden afrikai városban változóan alakul. Ez ugyanis gyakran túlterhelte a tanmenetet és megoldatlan ellentéteket hagyott a két hagyomány között.

Saját tapasztalatom szerint például Dar es Salaamban (Tanzánai legnagyobb városa az Indiai-Óceán partján) jól működik ez a megoldás, de ez kerületenként változó és ahol muszlimok laknak, ott gyakori, hogy a gyerekeke más iskolába járnak, ami a családi anyagai helyzetétől függően lehet egy állami fenntartású iskola, sok esetben viszont drága nyugati típusú, külföldi tantervvel és vizsgarendszerrel működő (általában angol) iskola. Mellette rendszeresen látogatják a Korán iskolát is apjuk kíséretében. ennek oka a tanulás és megélhetés praktikus szempontja, miközben az eredeti Iszlám tanítást részesítik előnyben.

Ennek oka és **tanulsága**, hogy az állami iskolákban többnyire erős keresztény környezet veszi körül a muszlim gyerekeket, mert a legtöbb tanár keresztény. Ezek a szituációk arra késztették a muszlim szülőket, hogy ne engedjék gyerekeiket ilyen iskolákba, és ezzel minden marad a régiiben.

VII. AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁS MÁSIK FORMÁJA: A NYUGATI TÍPUSÚ OKTATÁS AFRIKÁBAN – A KÖZOKTATÁS

1. Problémák a statisztikák tükrében

A közoktatás talán a legismertebb szegmense az afrikai oktatásnak szerte a világon. Gyakran hallani az iskoláztatás nehézségeiről, hiányosságairól, a tanuláshoz, oktatáshoz való jogokról, és az oktatás elősegítésére felhívó kampányok is leginkább az alapoktatás biztosítására irányulnak. A köztudatba világszerte beépült, hogy mennyire drámai az oktatási helyzet Afrikában, hogy a legsúlyosabb lemaradásokat kéne behozniuk a kormányoknak, holott Afriká-szerte egyik legnagyobb probléma, hogy az állam nem támogatja az oktatást, vagy csak a GDP igen kis százalékát tudja az oktatásba fektetni. Már csak 5 év van hátra a Millenniumi Fejlesztési Célok teljesülésére kitűzött 2015-ös évig, de már egyértelmű, hogy a jelenlegi erőfeszítések mellett biztosan nem fognak teljesülni a célok. A Világbank legfrissebb jelentése szerint (Global Monitoring Report 2009) a helyzetkép igen vegyes.

A statisztikák időről időre szinte ismételve önmagukat a következőkről számolnak be:

- Száz ország bevétele kisebb, mint 10 évvel ezelőtt. a legnagyobb szegénység a Szaharától délre fekvő országokban, és ez növekvő tendenciát mutat (Uganda, Angola, Zambia stb.). 230 millió ember él mélyszegénységben. (UNDP adatok, 1997-98, humán Fejlődési Beszámoló)
- A szubszaharai Afrikában a gyermekek egyharmada (közel 69 millió kiskorú) dolgozik.
- A világon több, mint 110 millió gyerek (az iskoláskorúak 21%-a semmilyen iskolába nem járhat, az alapvető oktatáshoz sem juthat hozzá). Ezeknek a fele lány, holott az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye kimondja, hogy minden gyermeknek joga van a tanuláshoz. (Unicef, 1989, 2004, 2007, UNDP adatok)
- A világ népességének 1/4-e írástudatlan, 1/6-a funkcionális analfabéta, és az iskolába beiratkozott gyermekek több, mint egyharmada később kimarad az iskolából. (www.unicef.org; www.unesco.org; Unicef 1999, 2005)
- 2005-ben Etiópiában az iskoláskorúak 31%-a járt iskolába, az összlakosság 76%-a írástudatlan. Unicef, 2005 éves riport)

- Az Szubszaharai Afrikában és Dél-Ázsiában az alapfokú írni-olvasni tudás az ifjúsági korosztályban (15-24 év között) még mindig csak 60-80 % körül mozog (ennek ideális esetben 99-100%-nak kellene lennie. Magyarországon 98.6 %). Néhány ország esetében pedig a számok még ennél is sokkal rosszabbak. 7 országban 45 és 60 százalék között mozognak: Guinea (46.6), Etiópia (49.9), Szenegál (50.9), Benin (52.4), Mozambik (52.9), Sierra Leone (54.1), és a Közép-Afrikai Köztársaság (58.5). Míg 5 országban még a 45 százalékot sem érik el: Afganisztán (34.3), Niger (36.5), Mali (38.8), Burkina Faso (39.3), Csád (44.4). (www.unesco.org)
- „Fekete-Afrikában az elemi iskolába járó gyermekek száma négyszeresére nőtt 1960 óta. A lányok beiskolázási aránya több, mint kétszerese a harminc évvel ezelőttinek. De továbbra is csak az iskoláskorúak fele jár iskolába, a lányoknál pedig ez az arány még kevesebb.”- állapítja meg az Unicef 1998-as riportjában. A későbbi hivatalos jelentések ugyan javuló tendenciákat mutatnak, de az „Education for All” világméretű program csak részben, és van, ahol egyáltalán nem oldja meg a problémát. (Unicef, 1998)
- 2000-2007 között a Szubszaharai Afrikában 15 %-al növekedett ugyan a beiratkozott gyermekek száma, az iskolába nem járó gyermekek közel fele így is ebben a régióban található. További egynegyedük Dél-Kelet Ázsiában él, míg pl. Pakisztánban az iskoláskorú gyerekek több mint egy harmada nem jár iskolában. (www.globalance.hu)

Az ENSZ Millenniumi Fejlesztési Céljai periodikusan megújulva, az előző leteltek után mindig újabb időpontot kítűzve igen komoly célszámokat fogalmaztak meg a gyermekek fejlődéséhez létfontosságú alapoktatás biztosítását illetően. A 2000-ben 189 ENSZ-tagállam által elfogadott tervezet a Millenniumi Fejlesztési Célok közül a 2-es számú végcélja: megvalósítani a mindenkire kiterjedő alapfokú oktatást. Ezen belül a 3. rész cél: 2015-ig biztosítani, hogy a világ minden részén minden fiú és lány befejezze az általános iskolát. Az ehhez rendelt mutatók (indikátorok): nettó beiratkozási arány az alapfokú oktatásba; az 1. osztályt elkezdő és az 5. osztályt befejező tanulók aránya; az írni-olvasni tudók aránya a 15-24 évesek között. Fenti adatokat nézve ez elgondolkodtató.

A statisztikák és a sokat sajkózott információkat megerősítő beszámolók mellett érdemes azt megnézni, hogyan, miben nyilvánulnak meg a problémák a hétköznapiakban, mi az amit személyesen tapasztalhatunk, amit tanárok, oktatási

menedzserek, helyi iskolavezetők megfogalmazzák. Terepmunkáim helyszínein különböző országok sokféle iskolájában hallottakat összegezve a következő pontok szerint bontakozott ki előttem a statisztikák valósága vagy, ami a statisztikákban nem szerepel.

2. A közoktatás helyzete ma: problémák és törekvések

2.1. A beiratkozások száma, az írástudatlanság felszámolása

A hivatalos jelentésekből dokumentumokból kiolvasható megállapítások, következtetések és célmeghatározások, de az oktatási/fejlesztési szféra „hétköznapjaiban” dolgozó személyek gyakori témája is az iskolai beiratkozások aránya, ennek hiánya Afrika országaiban.

Tanzániában például az általános iskolai beiratkozás aránya 1949-1979 között így alakul: fiúk 47%, lányok 48%. Az olvasni, írni tudók aránya 1966-ban 68%. Az általános és középiskolába beiratkozók aránya szakemberek szerint ma sem kielégítő. A statisztikák is ezt támasztják alá. Egy Szub-Szahara országaival való összevetésben Lawson, tanzániai szakember (1995) megállapítja, hogy bár a szub-szaharai átlagot (68%) megközelíti, hátul marad a 63%-os általános iskolai beiratkozást tekintve. Ehhez képest közvetlen szomszédai, Kenya és Uganda 94, illetve 76%-kal dicsekedhetnek. A középiskolai beiratkozási ráta tekintetében utolsó helyen áll, mindössze 4%-kal.

Már az 1974-es „Muszomai Határozat” az írástudatlanság felszámolását és az általános iskolai beiratkozások számának növelését tűzi ki célul többek között. (Lawson, 1995) Az „Oktatás Mindenkinek 2000-re” program azonban itt is csak részben hatott, a beiratkozások száma még mindig elmarad a többi szub-szaharai országhoz képest is, amelyek szintén hasonló helyzetben küzdenek a jövőért. Ezért a fejlesztési szervezetek jelenlétének ma is nagy jelentőséget tulajdonítanak állami és privát szinten egyaránt.

A 6. Táblázat mutatja a Szub-szaharai beiratkozási átlagot. Tanzánia csak Etiópiát előzi meg, de a középiskolába beiratkozottak arányait tekintve messze elmarad az összehasonlításban. A táblázatból azt is kiolvashatjuk a szub-szaharai átlag alapján, hogy mind az általános, mind a középiskolai beiratkozásokat tekintve van még tennivalója a mindenki oktatását szorgalmazó törekvések képviselőinek. (Lawson,

1995) A kelet-afrikai országok politikusai éppen ezért szívesen működnek együtt a különböző egyházakkal és támogatókkal.

6. Táblázat Az oktatási státusz összehasonlító statisztikája Szub-Szahara országaiiban az általános és középiskolai beiratkozás tükrében

Country	Primary School	Secondary School
Ethiopia	38	15
Kenya	94	23
Tanzania	63	4
Uganda	76	13
Zambia	93	20
Sub-Saharan Africa	68	17

Az okok adatközlőim szerint is nyilvánvalóan a szegénységben és lehetőségek hiányában gyökereznek. A családok jó része nem engedheti meg magának az iskolába járatás luxusát, hiszen munkanélküliségben tengődnek, jó, ha a maguk ellátást meg tudják oldani. számtalan esetben a gyerek maga próbálja megkeresni az iskolára valót vagy nyújt a családnak támogatást munkájával. Nagyrészt az utcán dolgozik, különböző árucikkeket kínálnak hajnaltól estig az utak mentén, közlekedési csomópontokban. akad, aki fizikai munkát vállal.

Hozzá kell azonban fűzni, hogy ugyanakkor éppen Tanzániában lakul jól az utóbbi években az iskolai végzettség aránya, különös tekintettel a nők és férfiak iskolázottsági arányát, illetve egy sajátos alfabetizációs programot nézve (lásd később).

Széleskörű nemzeti, és kisebb helyi programokat indítanak ma is. Az alapoktatást nemcsak kötelezővé, de ingyenessé, de legalábbis hozzáférhetővé próbálják tenni a gazdasági lehetőségek függvényében. Zimbabweben még a mozgássérült gyerekek számára is ingyenes és önkéntes oktatást szavazott 1975-ben a nemzeti kongresszus. (Zindi, 1996) Alapelv, hogy minden gyerek, tekintet nélkül nyelvi, szociális, gazdasági és kulturális hátterére illetve földrajzi származására, a lehető legegyszerűbben hozzáférjen az alapvető elemi oktatáshoz, és hogy minél nagyobb számban folytatni is tudják tanulmányaikat.

2.2. Az iskolák száma és a tanulói létszám aránytalansága, területi eltérések

Tanzániában, Kenyában és Ugandában egyaránt azt tapasztaltam, hogy sok iskola van, de Etiópia is csak a távolabbi vidékek tekintetében marad le. Ez viszont hasonló probléma mindenhol, hiszen a nehezen megközelíthető helyeken mindig kevesebb az iskola szerte a világon. Ez ugyan nem kibebíti a problémát ott, ahol hiányként könyvelik el az oktatási intézményt, de általában egymás után tűntek fel az általános és középiskolák. Államiak, egyháziak és magánkézben levő sokféle intézmény. Mégis minden egyes helyen, minden egyes személy, akivel beszéltem, és azok, akik kérdőívem kitöltésével fáradtak, azt nyilatkozták: bár sok iskola van, mégsem elég, mert a gyerek még több. Ezért a kormányok figyelmet fordítanak új iskolák létesítésére, az egyházakkal való együttműködésre ez ügyben. Azt is fontosnak tartják, hogy a távolabbi, elzárta vidékeket is ellássák a szükséges anyagi, eszközi és humán erőforrással. Valóban, Ugandában láttam, hogy felfelé haladva a Wanale-hegység⁹ vidékén levő falvacskákban egyikében szó szerint érik egymást az iskolák, majd távolabbra és magasabbra érve már semmi nincs a kerteken, hegyi utakon és a szegénységen kívül.

Annál több a gyerek egy-egy faluban, akiknek számára az iskola távolságban vagy más okokból elérhetetlen. Megtudtam, hogy egyes szülők gyakran féltésből sem engedik el őket a több kilométeres, fásasztó gyaloglást igénylő iskolába. Láttam fiatal fiúkat, akik egy kis falu lisztőrlő műhelyében naponta tüdőt nem kímélő, nehéz fizikai munkát végeznek, és láttam vizet vagy rőzsét gyűjtő és cipelő gyerekeket, meg testvérüket hordozó kislányokat, akik családjuk megélhetéséhez azzal járulnak hozzá, ami tőlük telik. (Lásd Fotómelléletek).

2.3. Az ingyenesség és a kötelező egyenruha paradoxonja

Afrikában teljesen természetes az iskolai egyenruha viselése, még felsőoktatási intézményekben is gyakori. Senkitől nem hallottam, nem olvastam, hogy ez nem jó, vagy nem tetszik, sőt inkább fordítva: ezzel mutatja valaki, hogy ő tanul, és büszke iskolájára. Ugyanakkor sokan jelölték meg az iskolából való kimaradás egyik okának a

⁹ Wanale-hegység: Dél-Kelet-Ugandában, a kenyai határhoz közel eső két nagyobb hegység, az Elgon és Tororo között több kisebb hegyecske, dombos vidék terül el. Ezek egyike a Wanale-hegység vidéke, a gishu nép otthona. A vidéken missziós nővérek és helyi születésű, egyszerű emberek segítették tájékozódásomat.

népszerű egyenruhát, mondván, hogy bizony, hiába ingyenes az oktatás, sokan nem tudják még a ruhára valót sem előteremteni. Sok család nem tud eleget tenni a 7-14 éves kor közé eső tankötelezettségnek, mert oka, hogy még az egyenruhára való pénzt előteremtése is gondot okoz. Márpedig az kötelező még a tanárképzőkön is. Az is gyakori, hogy a gyerekek csak később jutnak el iskolába és az életkor már az alsó tagozatban vegyes.

Mivel anélkül nem lehet, ezért be sem iratják a szülők gyerekeiket az iskolába. Nem véletlen tehát, hogy az első osztályba felvettek kora felfelé tolódik, ahogy azt a nemzeti alapstatisztika is kimutatta. Eszerint az első osztályba beiratkozók többsége 9 és 13 év közötti gyerek, míg a hét évesek kevesebben vannak. (The Ministry of education and Culture Dar es Salaam, 2000)

Terepmunkáim alatt a következtetésre jutottam, hogy ez is egyik sarkalatos oka az iskolából való kimaradásnak, de ezt nem hangsúlyozzák, úgy tűnik, nem irányulnak a változtatás felé. Nyilván ennek megvannak az okai az egyenruha praktikuságát és pozitívumait tekintve. Ezt a kérdést érdemes alaposabban körbejárni, és a jelen oktatáspolitikája foglalkozik is vele Kelet-Afrika szerte, a döntés és megoldás azonban még várat magára.

2.4. Finanszírozás és tankönyvhány

Az iskolák jó része általában állami támogatást élvez, de az oktatásra fordított összeg elég alacsony. Ugandában és Kenyában például ingyenes az általános iskolai képzés, de a probléma ezzel még nem oldódott meg. „Tanzánia, amely egykor a csaknem mindenkire kiterjedő általános iskolai rendszeréről volt ismert, 1986-ban tandíjat vezetett be, amely kirekesztette az oktatásból a legszegényebbeket. Zairéban pedig a pedagógusok egyötödét bocsátották el 1984-ben.” (A világ helyzete, 2001) Hozzá kell fűznöm, nem azért, mert nem volt rájuk szükség, hanem mert nem tudták kifizetni őket. A tanárok fizetése a kormányok feladata, de nem mindig jut el a bér az illetékeshez. El sem indul, vagy útközben valahol elvész a tribalizmus és a korrupció útvesztőiben. Nem csoda hát, hogy a missziók, az apáca-tanítók elég népszerűek, hiszen ingyen iskolát biztosítanak, és akkor is hajlandók dolgozni, ha nem küldik el bérüket. Gyakori kép a mai Ugandában, hogy apáca tanít az iskolában. Itt, sok más országgal egyetemben az iskolák nagy hányadát nem az állam, hanem különféle keresztény missziós társaságok, egyházak tartják fenn. Egyik apáca-tanár segítőm mondta, hogy: „Legalább fél éve nem kaptam fizetést, mert a kormánytisztviselőknek fontosabb dolga van, mint az egyházzal

kötött egyezményeket betartani. Én megvagyok itt a misszióban így is, de mit tehet a többi tanár, aki végképp nem tud miből élni fizetés nélkül?

Az állami iskolákban gyakran késik a tanárok fizetése, hónapokra is elakadhat a bürokrácia útvesztőiben, de a magániskolai alkalmazás sem biztosíték, mert ott a befizetett tandíjak függvénye minden, és a tandíjat többnyire a tulajdonos-vezető veheti át, akinek a befolyó összegek felett rendelkezési joga van. A fizetés időben érkezése így szinte soha sehol sem biztos.

Nigéria oktatási rendszere az angol gyarmati időkből maradt fenn, és az iskolák tanmenetét, tankönyveit, majd a vizsgátelek kidolgozását a '80-as években még teljes egészében Londonban állította össze a nyugat-afrikai oktatási bizottság. A vizsgák után nyugat-afrikai iskolai bizonyítványt kaptak. (Nigéria, 1982) Ez évben a már említett, Kenyában megrendezett konferencián ennél azért jobb híreket hallhattam, de még mindig sok ország importálja a könyveket, mert nem tudják megoldani az országon belüli előállítását. A taneszközök hiánya jelentheti a füzet és ceruza hiányát is, ami a biztos alapok elsajátítását ingatja meg. ez leginkább a távoli vidékek szegény lakosságát érinti, ahol nem tudják megfizetni az ilyesmit, vagy nem jut minden gyereknek a családban, de az is lehet, hogy egyszerűen csak nem jutnak hozzá a termékekhez. (Lásd Etnográfiai mozaikok)

A memorizálás így újra az oktatás szerves részévé vált a régi, törzsi iskolákhoz hasonlóan. (Egyfajta túlélési technika, mely a múltban megalapozta az oktatást, később háttérbe szorult, de újra elő kellett venni).

A tankönyvhiány másik oldala, hogy a tanár a táblára jegyezve magyarázza el a tanulandókat leckéről leckére saját könyvéből vagy rutinos szakemberként fejből, a tanulók ezt lemásolják saját füzetükbe és abból fognak tanulni. Ez erős viszont erős íráshoz ragaszkodást eredményez.

Az iskolaépületek száma gyakran kevés, esetleg nincs is, vagy ha van, állapota nem megfelelő. Szintén ugandai apáca mesélte, hogy sokszor kell egy terembe bezsúfolni a gyerekeket, és a földre ültetni őket tanterem, szék hiányában. Ezért az alapoktatás finanszírozása az oktatáspolitikai egyik kulcsproblémája. Folyamatos párbeszéd zajlik az oktatási és a gazdasági tárca, irányítás között. Nem volt véletlen, hogy Kenyában a konferencia egyik vendége és a záróbeszéd prezentálója éppen a gazdasági miniszter volt.

2.5. Iskolák eloszlása és tanárhiány

Bár sok iskola létesült, mégsem mindenhol elegendő, elsősorban a már említett területi ellátottság különbségei miatt. Gyakori jelenség az is, hogy egy-egy elzártabb vidéki iskola legfeljebb egy-két épületecskéből áll, vagy még épület sincs, hanem a szabad ég alatt folyik az oktatás.

Ennél is nagyobb probléma, hogy kevés a tanár, ahogy azt a rendelkezésre álló szakirodalomból is kitűnik. (Mbonile, 1997) A megfelelő számú és képzésű tanárállomány még egy-egy magániskolában is hiányként jelentkezik. Az elzártabb vidékek helyzete még nehezebb, még kevesebb tanár jut rájuk, mint a nagyobb városokra. Ezért a minisztériumok a Kelet-Afrikai közösség országaiban (Kenya, Tanzánia, Uganda) egységesen rendelkeznek a joggal, hogy a frissen végzett tanároknak kijelölheti első munkahelyét, általában az ilyen, gyakran képzés nélküli dolgozókat is alkalmazó intézményekbe küldi őket. Hogy meddig maradnak, az már más kérdés.

A problémát jól érzékelteti, hogy Tanzániában 2007-ben több, mint tízezer tanár hiányát észlelték az oktatásban, miközben az iskolák száma jelentősen növekedett a külföldi iskolaépítési programoknak köszönhetően. A tanárképzés sem tudja mindezidáig pótolni a hiányzó szakembereket, ezért kényszermegoldáshoz folyamodtak: kénytelenek voltak középiskolát végzett személyeket, diákokat három hónapos tanári szakos tanfolyami képzéssel tanárrá avasználni. Kelet-Afrika szerte szintén rengeteg iskola van, ahol többszáz diákra is csak néhány tanár jut.

Etiópia helyzete hasonló, viszont jóval több külföldi szervezet programjával találkozhatunk, ami a gyakorlatban némileg jobb ellátottságot jelenthet ott, ahova elérnek a projektek.

a) Ahol nincs tanárhiány: a kivétel, Kenya

Kenya a tanárok számát tekintve kivételt képez, mert nemhogy kevés, de túl sok a tanár. sokan munkanélkülivé válnak és más területre térnek át, de gyakori a külföldön munkát vállaló tanár is. Tanzániában legutóbb nagyon sok kenyai tanárral találkoztam, hiszen szomszédos országok, és a munkavállalás sem ütközik nehéz akadályokba. A kialakult helyzet azonban nem annyira kedvező Kenya számára, mint gondolnánk, mert nem jelent biztosabb menkát és megélhetést a tanárok számára, de az iskolák számára sem biztos munkaerőket. A munkaerő túltermeléssel elindult egy migrációs folyamat, aminek célországai már a nem a szomszédos országok, hanem Európa és Amerika vagy

bármely hely a világon, ahol jobb megélhető lehetősége merül fel, az így elvándorlók többsége átmeneti időre indul el, de legtöbbször közülük már nem akarnak visszatérni, ez egyúttal a legjobb, legképzettebb munkaerők elvesztését is jelentheti az oktatás számára, miközben mások állás nélkül tengődnek otthon. Még nem tudni, milyen lesz a helyzet végkimenetele, de jelenleg is sokan hagyják el a szakmát és/vagy az országot.

2.6. Tradíciók és modernitás: képzetek, hiedelmek, feszültségek az iskolával kapcsolatban

Az iskolába járás Afrikában mindig egyfajta modernséget szimbolizál, a változásokat jelenti. Előfordul, hogy a tábla, kréta, ceruza szinte varázserővel van felruházva. Érvényes ez különösen azokra a vidékekre, népekre, ahol az életmód, a társadalomszerkezet erősen őrzi múltbeli jellegzetességeit. Az afrikai hagyományok a múlt kultúrájából fennmaradt „csökevények” formájában vagy azok sokkal élőbb, teljesebb változatai formájában szüntelen találkoznak a modern világ törekvéseivel, és és gyakran ütköznek is az iskola világában. A kulturális antropológiában „survival”¹⁰ és „revival”¹¹ néven ismert jelenség napi szinten tartogat situációkat, amelyek során egyes kulturális elemek valamilyen megmaradt formája találkozik egy merőben más környezetben annak másféle elemeivel. Ez a találkozás sok esetben zökkenőmentes, sokszor viszont a már elhalványuló kulturális jelenségek újraélesztését jelenti.

Ma is élnek bizonyos hiedelmek a társadalom minden rétegében, melyek a hagyományok elhalványulása után fennmaradtak. Ne gondoljuk azonban, hogy ezek csupán a diákok által kerülnek be az oktatási intézményekbe. Otthonról hozott hiedelem – állítja a tanzániai szakember, Sumra (1996) – hogy az iskola rontó hatással lehet a lányokra és kiengedve őket az otthon védelméből, könnyebben teherbe eshetnek. Számos esetben csak egy gyerek mehet egy családból iskolába, és az a legidősebb fiú.

¹⁰ Survival: kulturális csökevény, olyan kultúraelem, amely eredeti kialakulásának és teljes funkcionálásának korából régebbi jelentőségét elveszítve, a megszokás erejénél fogva későbbi időszakokban is fennmarad. A koncepciót ebben az értelemben E.B.Taylor alkotta meg, és más evolucionistákkal együtt a survival-nek minősített jelenségeket a kulturális evolúció láncszemeinek rekonstruálására használta. Az újabb felfogás vitatja a funkcionáltság kritériumát és azon a véleményen van, hogy a survival pusztán létevel is funkcionál, továbbmenően pedig kiterjeszti a fogalmat azokra a jelenségekre is, amelyek egy korábbi kulturális situációban keletkeztek ugyan, de később funkciójuk megváltozásával élnek tovább. (Forrás: néprajzi Lexikon? Lásd még Tylor Primitív Culture 1873)

¹¹ Revival: valamilyen már funkcióját veszített vagy csak emlékeknek számító kulturális jelenség újjáéledése, újbóli funkcionálása. A revivalra akkor kerül sor, ha a szóban forgó jelenség kialakulási körülményeihez hasonló olyan állapot jön létre, amely a kifejezésre alkalmas, egyszer már megtalált és ismert formát új étellel tölti meg és ezzel újból érvényessé teszi. (Forrás: Néprajzi Lexikon)

Ennek oka inkább a lányok féltése, mint nemi diszkrimináció, ahogyan az sem véletlen, hogy a fiúgyerekek közül is az idősebbre esik a választás. Egyfelől neki koránál fogva kevesebb az esélye, másfelől a kisebb fiúgyereket a lányokhoz hasonlóan féltik, hiszen még nem képes magára vigyázni.

A tanult, nyugati iskolázottságú szakemberekkel éppúgy előfordul, hogy valamiféle varázs hatásának tudhatunk be bizonyos eseményeket, főleg, ha betegségről van szó. (Lásd Etnográfiai mozaikok)

Meg kell értenünk, hogy itt szó sincs semmiféle butaságról, elmaradottságról, ahogy az a legtöbb embernek azonnal eszébe jut. Egyszerűen csak arról van szó, hogy az ilyesmi általában nem megy furcsaságyszámba, a társadalomban benne van az a kicsit misztikus légkör, ami Afrika sajátja. Ez a kultúra része, nem úgy látják az ilyesmit, ahogy mi innen, sokezer kilométerről a mi „kulturális szemüvegünkön” keresztül. Amit mi hiedelemen nevezünk, az ott egyszerűen elképzelhető dolognak számít, az emberek annak gondolják, mert egyszerűen ebben nőnek fel, ebbe nevelődnek bele, és mert más magyarázatokat, megoldásokat tartanak és tanulnak el, meg bizonyos eseményekre. (Tomory, 2005)

Mivel az iskola sok esetben teljesen más világot képvisel, mint amibe beleszületik az ember egy fekete-afrikai országban, a két világ közötti feszültség gyakran okoz feloldhatatlannak tűnő, megmagyarázhatatlan eredetű feszültséget az iskola és saját eredetei családja, közössége között ingázó diákoknak. (Lásd Etnográfiai mozaikok)

2.7. Sokszor csak teher az iskola

Különösen nehéz az állandóan vándorló pásztornépek körében bármiféle hivatalos tananyagot, vagy intézményes keretek között történő oktatást meghonosítani, hiszen egyik napról a másikra továbbmehetnek állataik legelőhöz juttatása miatt. Több etnikum is igényt tart a gyerekek jelentős részvételére a napi munkában (akár korszisztéma szerint csoportosítva őket, különböző napi feladatokkal): főzés, vízfordás, rőzseglyűtés, kisállatok legeltetése, testvérek felügyelete. (Tomory 2005)

Több maasai pásztorcsoport is úgy gondolja, hogy nincs szüksége a gyerekeknek több tudásra, mint ami a mindennapi megélhetéshez szükséges, azt pedig a családok meg tudják tanítani nekik. Így a Kilimandszáró hegységrendszer vidékén, illetve a két nagy híres park, Serengeti (Kenya és Tanzánia határa) és Ngoro-Ngoro (Tanzánia északirésze, Serengeti közelében) területén, valamint az Oldoinyo Lengai hegy (Tanzánia északnyugati távoli vidéke a Nagy kelet-afrikai árok mente) mellett élő csoportok

intézményes oktatására tett kísérletek többé-kevésbé kudarcot vallottak. A hivatalos álláspont az, hogy utazó tanárookra lenne szükség, de kevés vállalkozó akad a feladatra. Valójában azonban inkább a fiatal férfiak vándorolnak, míg a közösség tagja állandó településen tartózkodik, ahova az állatokat legeltető férfiak is mindig – az utóbbi években egyre rövidebb időn belül – visszatérnek. A hatalmas területeket bebarangoló, nőket, gyerekeket költöztető családok sztereotípiája tapasztalataim szerint legtöbb esetben nem valós úgy, ahogyan mi hisszük. Következésképpen inkább van szükség egy faluban tanárra, mint valakire, aki utazgat. Megint más kérdés a városokba vándorlás, a megélhetési mobilitás, amit viszont külső tényezők idéznek elő. (Lásd Etnográfiai - mozaikok)

Felmerül viszont a **kérdés**, hogy feltétlenül szükséges-e a mindenáron való integráció, hiszen épp a maasaik, úgy tűnik, nagyon is jól érzik magukat apáik, nagyapáik életmódját folytatva. Ha egy család mégis másképp gondolja, elküldheti gyerekeit iskolába, hiszen ha kedvük van jogukban áll tanulni. Ezt a kulturális antropológus fejjével gondolom, de mért ne lehetne működőképes megoldás?

2.8. Az oktatás nyelve

„Meg kell erősíteni az afrikai nyelvek gyengülő helyzetét Afrikában – véli a Dél-afrikai Köztársaság felsőoktatási minisztere, aki azt javasolja, az afrikai egyetemeken tegyék kötelezővé valamelyik afrikai nyelv tanulását. A politikus szerint egy afrikai nyelv elsajátítását a diplomaszerzés feltételévé kellene tenni az egyetemeken és a tanárokat, jogászokat, orvosokat tömörítő hivatalos szerveknél.

A miniszter úgy gondolja, nem ártana a diákoknak, ha elsajátítanának egyet az ország hivatalos nyelvei közül – kivéve persze az angolt és afrikaanst, mert azok nem szorulnak népszerűsítésre. (Az afrikaans nyelv a hollandból önállósodott a 17-18. század folyamán, és körülbelül 6 millió ember tekinti anyanyelvének.) A politikus szerint a változtatás előnyére szolgálna minden egyetemistának, ezen kívül megerősítené az afrikai nyelvi tanszékek és az afrikai nyelvek helyzetét – írja a news24.com. Az ország felsőoktatásában emellett problémát jelent még, hogy egyre idősebbek az egyetemi oktatók, és a kereseteket is keveslik az egyetemi dolgozók. A gondokra ígyekeznek megoldást találni.” (www.nyest.hu)

Az idézett cikk nem Dél-Afrika egyedi problémája, sok országban féltik az anyanyelvüket szerzte Afrikában és a világon féltik az anyanyelvüket. Kelet-Afrikában a helyi kisebb-nagyobb etnikumok eltérő nyelvhasználata is problémát okozhat egyes

területeken, egy európai nyelv - a volt gyarmattartó nyelve – pedig sokakban kelt ellenérzést. Nem mindenhol alakult ki az a szerencsés helyzet, hogy a külföldi (többnyire az angol) hivatalos államnyelv mellett létezik egy helyi közvetítő nyelv is, ami szintén hivatalos nyelv, és a lakosság jó része érti is, mint például a szuahélit. (Qorro, 1997)

A helyzet azonban a két nyelv közötti „ingázásnál” is sokkal bonyolultabb, mert az angol, francia, portugál és a helyi közös közvetítő nyelv (szuahéli, afrikaans, amhara stb.) mellett megjelenik egy harmadik, szűkebb környezetben beszélt nyelv. A gyerekek ezt hozzák otthonról, majd az iskolában a tanítás nyelvének hivatalosan rendelt nyelvet is el kell sajátítsanak, a kettő pedig kiegészül a harmadikkal, a kívülről jövővel, ami majd a későbbiekben válik a tanulás nyelvévé.

A nyelvhasználatnak gyakorlatilag két síkja van a kelet-afrikai országokban: a szuahéli a hétköznapi kommunikáció, a nemzet és kultúra nyelveként funkcionál, az angol viszont a formálisabb szituációkban és az üzleti, kereskedelmi szférában, valamint a felsőoktatásban kerül előtérbe, bár Kenyában és Tanzániában ez a középiskolai oktatás nyelve is.

A vidéki falvakban azonban szinte lehetetlen az oktatásban még a helyi lingua franca használata is, mivel az iskolába kerülő gyerekek általában csak az anyanyelvét ismeri, azaz etnikai nyelvét, amit otthon és a környék falvaiban is használnak. (Lásd Etnográfiai mozaikok a közoktatásból)

2.9. Az írásbeli vizsgák, a nyelvtanulás és a taneszköz hiány paradoxonja

A Kelet-Afrikai Közösség tagállamaiban (Kenya, Tanzánia, Uganda) már az általános iskola felső osztályaitól kezdve írásban történik a számonkérés. az állami és magániskolákban is tanév végi vizsgaidőszakot határoznak meg, amit az állami iskolákban a különböző tantárgyak között elosztva előre meghatároznak. Előre készített vizsgakérdésekkel folyik a vizsga megírása, ami egyfelől nehézséget, másfelől könnyebbséget jelent a tanárok számára, akiknek így nem kell külön energiát fektetni a tesztek, kérdések összeállításába. A rendszer logikája azon alapszik, hogy ily módon egységes formában, azonos esélyekkel adhatnak számot a diákok tudásukról és valóban a meglévő tudást mérik a szóbeli, személyes szimpátia, részrehajlás elkerülésével. A dolgozatokat ráadásul arra külön kijelölt tanárok javítják.

Ez a vizsgarendszer a tankönyvek hiányával kéz a kézben jár, és a tanár által a táblára írt tudás minél pontosabb visszaadását generálja. Nem mondhatjuk, hogy a

jegyzetektől és órákon való memorizálás rossz következménye ennek a rendszernek, de idegen nyelv tanulásának esetében a szóbeli kommunikációs készségek ilyen mértékű mellőzése egyértelműen a nyelvtudás kudarcához vezethet. akiknek nincs alkalmuk környezetükben a tanult nyelvet, mondjuk Tanzánia esetében az angolt gyakorolni, azok sikeres vizsgát tehetnek ugyan belőle, de tulajdonképpen csak a passzív tudásuk gyarapszik vele, miközben egyre inkább az aktív tudásra lesz szükségük.

A vizsgakérdések, vizsgalapok előállítása félévenként vagy évenként sokezer példányban ráadásul hatalmas összegeket visz el az államháztartásból, amit az oktatás más területére is fordíthatnának. egy kedves ismerősöm, aki korábban Tanzánia oktatási és kulturális minisztere is volt, nemrég arról számolt be nekem, hogy ez napirenden levő témája napiaink oktatáspolitikusainak egész Kelet-Afrikában. Parlamenti képviselőként és tanácsadóként ő maga is felemelte szavát a változtatás mellett.

3. Etnográfiai mozaikok

Itt mindössze pár kapcsolódó esetet, azokból is mozaikot tudok közreadni hely szűkében. Ebből a pár esetből is látható, hogy az adatközlőim által felsorolt, előző pontokban leírt problémák nem egyszeri eseteket jelentenek. Mivel az alább említett töredékeknél jóval több esettel találkoztam és egybeeséseket láttam közöttük, valószínűsíthetőek általánosságban hasonló problémák, az egyes esetek eltérése mellett is.

3.1. Kétfős tantestület...?

Mikor 2009-ben Tanzánia középső vidékén, rangiföldön jártam (muszlim vallású, kusita eredetű népcsoport Kondoa város környékén), egy falusi iskolában láthattam, hogy a környékről idejáró mintegy 200 főnyi diákra mindössze 5 tanár jut. A pár faluval lejjebb levő középiskola helyzete pedig egyenesen katasztrófálisnak mondható az összesen két főt számoló tanári karával. ebbe az igazgató is beleértendő. Igen, két fős tantestülettel találkoztam egy viszonylag nagy befogadóképességű intézményben. A tanárképző főiskoláktól és a körzeti pedagógiai központtól próbálnak segítséget kérni. A nehéz, hegyi utakon megközelíthető kistelepülésre azonban nem mennek el szívesen a munkaerők.

3.2. Végre fizetés van...(?)

Egy alkalommal arról panaszkodott egy magániskola igazgatóhelyettese, hogy a tanárai egyre kevésbé végzik el rendesen a munkájukat, mert hónapok óta nem kaptak fizetést. Ő maga sem. A tulajdonos arra hivatkozott, hogy nem iratkoztak be elegendő befizetett tandíjakat meg épületfejlesztésre, konferenciaszervezésre stb. kellett költenie. Hónapról hónapra, majd hétről hétre nyomon követtem a helyzet drámai feszültségbe fordulását, mivel az igazgatóhelyettes jó barátom, nála voltam elszállásolva és követtem őt naponta munkába, mindenhova. Az iskolában töltött idő alatt a tanárok elkedvetlenedését, tehetetlenségét.

Egy napon aztán egyszer csak lélekszakadva érkezett hozzánk (otthon voltunk éppen egy szombat délelőtt) az iskola egy alkalmazottja, hogy menjen be gyorsan a helyettes, mert jöttek befizetni, az igazgató meg szerencsére nincs. ez azt jelentette, hogy a helyettes veheti át az összeget. Így is történt, lélekszakadva indultunk és a lehető leggyorsabban nemcsak átvette, hanem szét is osztotta a pénzt a kollégák között. mindenki örömmel távozott, pedig az elmaradt fizetésnek csak töredékét kapták meg ezzel a kis csellel. kiderült, hogy előre megfontoltan pontosan ezzel a szándékkal szalajtották el az alkalmazottat is a helyettesért, mert tudták, hogy ő átveheti és lesz olyan bátor, hogy szét is osztja a befolyó összeget felettese megkérdezése nélkül. A futár szerepbe lépő férfi örült legjobban, mert neki már csak arra az egy buszjegyre valója volt, amivel eljött értünk. visszafelé már mi fizettük ki a jegyét...

3.3. A porba is lehet írni

Amikor 2007-ben Tanzániában az Oldoinyo Lengai maasai lakosai között jártam, többször találkoztam rözsét hordó gyerekekkel, és szorosabb barátságot kötöttem egy kislánnyal, aki örömmel számolt nekem be iskolai sikereiről. Pontosabban azzal dicsekedett, hogy ő bizony már megtanult írni és le tudja írni, hogy Mama. Szerette volna megmutatni, de nálam sem volt íróeszköz és papír, ezért a porba írva mutatta meg tudását, majd azt kérte tőlem, hogy legközelebb vigyek majd magammal sok tollat és papírt Arushából, a messze fekvő legközelebbi nagyvárosból. (Lásd Fotómelléletek) Ezt a problémát sajnos nem hidalhatjuk át egy-egy akcióval, amikor gyűjtést rendezünk a szegény sorsú gyermekek számára, inkább az a kérdés merül fel az emberben, ami bennem is az eset után: persze, legközelebb hozok annyit, amennyit csak elbírok, de mi lesz azután, ha elfogy? Bennem még egy további kérdést is feszegetnek az ilyen esetek: valóban mindent megoldanak-e az iskolapadba ültetés tendenciái, és ha ilyen alapvető

problémák vannak, akkor milyen esélyei vannak az érintetteknek a továbbtanulás terén? Az „Education for All” növekvő sikerét mutató ráták pozitívak, de a statisztikák tényleg olyan jól tükrözik a valóságot?

3.4. Bagamoyo túl közel van

A rontásban iskolázott szakemberek is hisznek, jártasak lehetnek, bármilyen szakma képviselői, gyakran hisznek az ilyesmiben. Így történt egy alkalommal, hogy amikor Tanzániában egy dar es salaami oktatási-képzési intézményben eltűnt valakinek a nyaklánc és sehogy sem akart előkerülni, a vezető azzal fenyegetőzött, hogy elmegy Bagamoyoba. Ez a partvidéki régi város híres varázslóiról, orvosságos embereiről, akiknél akár átkot is lehet „rendelni”. A történet vége, hogy a tettes ijedtében másnapra visszacsempészte az ékszert a tulajdonos szekrényébe. Az eseményt az igazgató így kommentálta: „Szerencse, hogy előbb figyelmeztetett az illető, mert ha elmegy Bagamoyoba, ki tudja, mik történtek volna még az iskolában. Bagamoyo amúgy is túl közel van!”

3.5. Kulturális feszültség vagy vizsgaláz?

a) Világok határán

Több esetben is szembesültem Tanzániában a Kilimandzsáró lankáin levő iskolákban és ugandai, valamint etiópiai missziós iskolában egy általam „kulturális feszültségnek” nevezett jelenséggel.

Ezt a feszültséget leginkább a bentlakásos iskolák és hallgatók köreiben éreztem. Nem minden iskolában, de legtöbb helyen tapasztaltam egy feszültséget (vagy legalábbis hallottam róla). Valamiféle mentális összeomlást láttam, aminek külső megnyilvánulási formája a vizsgadrukk, amely szinte sokkos állapotot jelentett egyes esetekben. Egyik alkalommal például Tanzániában a főváros tanárképző főiskoláján jártamkor a kollégiumban a diákok eszeveszetten szaladgáltak, többen rosszul lettek, és még többen el akarták halasztani az előttük álló vizsgákat. Utánajárva egy szintén ott végzett tanárnő és ismerősei segítségével arra lettünk figyelmesek, hogy a hallgatók, akik olyan vidékekről, falvakból érkeztek, ahol a falusi élet különböző formái mellett a kereszténység is létezik, különösen feszültek. Nem tudták mivel magyarázni ezt a jelenséget, amelyet leírni igen nehéz.

Két évvel később egy missziós iskolában Etiópiában szintén arra lettem figyelmes, hogy néhány diák hasonló „tüneteket” mutat, és ezek a diákok egy távoli vidékről érkeztek ide tanulni. Sidamo etnikai csoportból, délről jöttek, ahol teljesen más életszemlélet és a helyi hagyományos vallás van túlsúlyban.

A misszió vezetőjével (aki maga is tanár) és két munkatársával és a tanzániai kollégákkal hasonlóan arra a következtetésre jutottunk, hogy a diákok tudatában legalább kettő, sokszor akár három világ létezik egyszerre. Sok idős embernél vagy egy többgenerációs nagycsalád esetében a fiatalabbakon is észlelhető hasonló terepnaplómba írt jegyzeteim szerint, mint például kenyai nagyapám és hozzátartozói esetében:

„Most, hogy drága „nagyapámhoz” másodszor is visszatértem, csak megerősödött bennem, hogy neki és az egész családnak borzasztó nehéz lehet. Nem két, hanem három világot élek meg egyszerre, és hozzá még itt vagyok én, a messiú Európából. Nem is tudom, kinek lehet nehezebb: nekem vagy nekik. Én mindenestre kiszállhatok, és hazamehetek. Magamról tudom, milyen nyomasztó és nehéz két világ között „evickélni”, hiszen most kinn is vagyok, benn is vagyok.

Nagyapa ma különösen boldog volt, és ugyanakkor különösen feszült is. A többiek is, csak a Nairobiban élő egyedülálló fiúk bírják jól, de rajtuk is kiütözik valami megmagyarázhatatlan kedvetlenség néha. Úgy érzem, hogy nagyapa és unokája, Kiragu a végtelenül jó lelkével, egyszerre próbálnak meg igazi kikuyu és beleváló, mai férfiként viselkedni. De nem találják a helyüket. Nagyapa eljött a családdal megint a vasárnapi Jehova tanú istentiszteletre, de ma reggel megmutatta nekem, hogy ott lakik Ngai, a teremtő fenn a Kenya-hegyen. Mindig figyelni a hegyet, sokszor felé fordul és mormog magában valamit. ...

...Nagyapa erős, szívós „túlélő” típus, imádja az unokáit, a kis dédunokákat. De a szemében ott ül valami bizonytalanság, amikor bejön a nagy házba, leül és nézi őket. Kiragu azt mondja, nem tud mit kezdeni azzal, amiben ők élnek, pedig ő már megélte a fehérek világát is gyerekként. Kiragu azt is elmesélte ma, hogy ő maga is küzd azzal, mit is kezdjen az életével. Tanulni menjen még, vagy próbálja meg túlélni a napokat, ahogyan eddig is tette Nairobiban. ...”Ha tanulok, az vajon tényleg jó lesz valamire? Nem tudom, segít-e majd rajtam. Ha nem, akkor mi lesz velem, szeretnék jobban élni, szeretném, ha nem a bátyám házában élnék, és nem függnék senkitől. Ha visszamegyek a farmra, mi lesz az itteni életemmel? Én már nem tudok csak ez, vagy csak az lenni, mind a kettő vagyok...”

Ma kiderült, hogy nagyapa bejár a Tv-hez az amerikai pankrációt nézni. Eszembe sem jutott volna, hogy ez a kedvence. Azt mondja, olyan, mint gyerekkorában, mikor birkózóversenyt rendeztek a fiúkkal. Kiragu hozzáteszi (az öreg ezt nem érti): mert már csak ez maradt neki, hát keresi benne a régi életet értelmét.” „Nagyapa próbálja egyik világot összeegyeztetni a másikkal, és megtalálni benne saját helyét, és unokái, dédunokái helyét, „...múltjával együtt megéli unokái jelenét, és az őket fenyegető veszélyeket, amelyekről azelőtt soha nem hallottak. Meja Mwangi regényei ebben is összecsengenek nagyapa világról alkotott képével: az író naturalisztikus képet fest az AIDS, a létfenntartás, a pénz utáni hajsza egyre inkább teret nyerő formáiról, az iskolába járás és ott szerzett tudás előnyeiről és hátrányairól. (Mwangi, 1997;1998) Ez azonban mind része a mai Kenyának, és nagyapa nem akar mást, mint családjának, a gyerekeknek jó utat mutatni ebben a világban, miközben saját kultúrájukkal is „megajándékozza” őket. (Kenya, Nairobától 120 km-re északra egy farmon, 2002)

Egyfelől a tradicionális valláshoz való viszonyulás és a különböző szokások, mágikus mozzanatok az otthoni környezetben, másfelől a modern világ, a jóléti társadalom hatása találkozik, annak minden tudományos és technikai jellemzőjével. A falusi közösségben létező keresztény kongregáció ehhez még további eltérő kulturális formákat adhat, így a tradíciók Afrikája, a keresztény világkép különböző megnyilvánulásai, és az iskolák tudományos világa fogja körbe az embert. A diákok egyszerre vannak kitéve az iskolákban, egyházakban az új hitek, világnézetek, modern tudástartalmak és a tradíciók hatásának, de otthon meg a tradíciók hatásának vannak kitéve. Ez egy feloldhatatlan kontraszt, amely a kiüttlanság, értelmetlenség, kilátástalanság, jövőtől való szorongás érzését kelti. Az ember nem tudja feloldani, mivel meg sem fogalmazódik, csak érzésként jelenik meg.

Kiderült, hogy egy esetben a keresztény lányiskola haza is kellett küldeni, mert valóságos hisztéria tört ki, amit a vizsgaláznak tudtak be. Mikor már többszörre is megtörtént, szakemberek (pszichológus, pszichiáter, pedagógus) kezdtek foglalkozni a problémával, és egy ún. „átalakulási hisztéria” diagnózist állítottak fel.

A szorongás kiküszöbölésére az ember választhat az őslakos életmód vagy a teljes nyugatias életre való áttérés/visszatérés között. Így ezekben a járványos jelenségekben a „betegé” válás a nehéz szituációból való menekülés egyik útjává válik, és ennek megnyilvánulása a kezelhetetlen viselkedés.

A diákok és hallgatók, akik olyan falvakból érkeztek, ahol a keresztény kongregáció már legalább egy vagy több, mint egy generáció óta létezik, és gyakorolják is a vallást, a

feszültség nem csupán két világ – a régi és az új- de három között van: a tradicionális animista világkép; a falusi kongregáció eltérő kulturális formái, és a tradicionális valláshoz való a gyakori antagonisztikus attitűd között. A feszültség tovább fokozódik és ott húzódik más keresztény közösségek és a modern jóléti világ és a szekularizált társadalom között, annak tudományos és technikai jellemzőivel együtt. A kérdés már csak az marad, hogy ki hogyan tudja kezelni, tudatosítani és feldolgozni. Terepmunka-naplómba ezt jegyeztem be. Dar es Salaamban 2000-ben)

„Többen is panaszkodtak, hogy nem lehet eldönteni, mi számít helyesnek, és mi nem, mert egyszer ezt, másszor azt várják el tőlük. Az idősek úgy érzik, amit ők tudnak, az már nem számít tudásnak, amit ők tisztelnek, azt lenézik....Egy fiatal tanár azt állítja, hogy már maga sem tudja, hogyan, mire tanítsa diákjait, milyen utat mutasson nekik, mikor maga sem látja már világosan a saját céljait. Amikor egyetemre járt, kezdett világossá válni számára, hogy egyszerre kell képviselnie egymásnak feszülő értékeket...Sokszor teszi fel magának a kérdést: melyiket erősítse meg, mi a fontosabb: minél jobban élni a nyugati kultúra értelmezésében, vagy saját gyökereihez kapaszkodva megteremteni a jövőt. A válasz azonban eleve behatárolt, mert már a nyugati világ cikkei is az egész ország részévé váltak, tehát nem lehet elvonatkoztatni az iskolában sem ettől, történelmükhöz is hozzátartozik, nem tudnak elbújni, elfutni előle. Megkérdeztem, hogyan oldja fel magában ezt a feszültséget. A válasz: „Sehogyan, csak megpróbálok túlélni, de szerencsére rugalmas, alkalmazkodó a mi kultúránk. Láthatod, ezért keveredik annyi minden benne....”

b) Megoldás a feszültségre: ngoma, tradíciók, rítusok

A modern világ, az európai típusú iskola és a hagyományos környezet kötötti feszültség oldásának megnyilvánulásai az iskola világában megjelenő tradíciók. főleg a hétköznapiakban játszott ngoma és a legkülönbözőbb rítusok változatos formáinak megjelenésével próbálják a diákcsoportok önmagukat „gyógyítani”. ez félig-meddig tudatos, de nem feltétlenül, általában azt hallottam megfogalmazódni adatközlőimtől, hogy szeretnek ngomázni, mert kikapcsolódást, jó érzés, vidámak lesznek tőle és nem érzik annyira szeretteik hiányát.

A jelenséget és gyökereit világosan látó és megértő az oktatáspolitikai részéről bizonyára nem véletlen tehát a ngomát és a tradíciókat megtartó, iskolával összehangoló törekvés, amit már említettem korábban. Ehhez kapcsolódik az a tendencia is, hogy a leendő tanároknak a képzés során hangsúlyozzák a hagyományok tisztelését,

elfogadását. ennek érdekében kap nagyobb hangsúlyt a közoktatás és atnárképzés szintjén is a „social studies„ és a „religion studies” tantárgy. Ahogy a mi oktatásunkban ismeretlenek a hasonló átmeneti rítusok, a ngoma hangulatot idéző tevékenységek, úgy ezeknek a tantárgyaknak a tartalmi is csak részben azonosíthatók a mi tananyagtartalmainkkal. Pedig a hatásuk nem kétséges, ugyanis napjainkra egyre inkább jelen vannak az afrikai országok iskoláiban, miközben eltűnőfélben van az a kezelhetetlen viselkedési probléma, amit itt kulturális feszültségnek neveztem. Ha másért nem, ezért érdemes a jeleségen eltöprengenünk.

3.6. Kontrasztok - S.O.S. Gyermekfalu és utcagyerekek

A Nairobi S.O.S. Gyermekfaluból nagyon pozitív élményekkel és örömmel jöttem el, mert igazi otthon láttam, rendezett környezetet, lelkiismeretes dolgozókkal, szerető pótyanyákkal, és önfeledten játszó gyerekekkel. Az igazgatónő beszámolt ugyan problémákról, hiányosságokról, de azok megoldási alternatíváiról is.

Azóta sem tudtam azonban megfedekezni arról, ami odafelé menet, útközben történt. Akkor már kezdtem hozzászokni (ha ugyan ez egyáltalán lehetséges), hogy rengeteg az utcagyerek, hogy folyamatosan előkerülnek valahonnan, és kéregetnek. Az sem volt ismeretlen, hogy sokan közülük ragasztós zacskóval a kezükben élnek, mert másképp nem bírják elviselni, amit a sors rájuk mért. De akkor, útközben az S.O.S. felé, láttam egy fiatal fiút, ragasztós belélegezve, fejét lógatva üldögélt az út szélén alig pár méterre a gyermekfalu kerítésétől. Odamentünk hozzá, de nem akart velünk szóbaállni, kiabált, hogy menjünk azokhoz beszélgetni, akik iskolába járnak. Visszautasított mindent, mondván, hogy pár fillértől nem lesz jobb élete.

Az S. O. S. faluban elmondták, hogy annyi a segítségre szoruló gyerek, hogy nem jut hely mindegyiknek. Hozzájuk csak a bizonyítottan árva gyerekek kerülnek be, és mindig teltház van. Sajnos, nem tudnak helyet adni senkinek, aki az utcáról akar bekérezkedni.

Visszafelé még néhány gyereket láttam, akik a falu közelében letelepedve csak elképzelhetik, milyen a kerítés másik oldalán. Rajtuk, ki segít majd?- gondoltam, és ahányszor eszembe jut, mindig megerősödik bennem a tenni akarás érzése. Ilyenkor a segély-és fejlesztési szervezetek segítségével kapcsolatos dilemmák valahogy mintha köddé válnának, és a tenni vagy nem tenni kérdésre a válasz világos.

3.7. Nyelvhasználat: szuahéli vagy angol?

Tanzánia két hivatalos nyelve az angol és a szuahéli. Szuahéliül mindenki gyerekkorától kezdve tanul, mert ez Kelet-Afrika közvetítő nyelve, különböző változatai vannak, de a legtöbb nép beszéli, vagy legalábbis érti valamelyiket. Ezért általános iskolában nincs is probléma, hisz ott még ez az oktatás nyelve. Középiskolába kerülve azonban már angolul kell, vagy legalábbis kellene kommunikálni. A bajok itt kezdődnek. Az elvárások ugyanis nem állnak párhuzamban az angol nyelv oktatásával. A nyelvtudás attól is függ, milyen környezetből jön a középiskolás diák, és főleg, hogy ki és hogyan tanította. Mivel a vizsgák mindig írásban történnek, nem is lehet igazán gyakorlati alkalmazási készségre szert tenni, felmérni sem lehet, ki hogyan kommunikál angolul. Legvitatottabb azonban az a tény, hogy a felsőoktatásban mindkét nyelv használatos. Egyesek szerint a szuahélit kell meghagyni, mert az mégiscsak afrikai sajátosság, és így többeknek van esélye továbbtanulni. Mások szerint az angol nélkülözhetetlen, ha külföldön szeretne valaki tanulni, illetve az ország kifelé nyitása szempontjából szükséges. A vita ma sem dőlt el.

3.8. Angol tanár angol nélkül

Etiópiában, Addis Ababa tanárképző főiskoláján az oktatás nyelve az angol. Sok hallgatóval beszélgetve azt vettem észre, hogy alig van, aki legalább pár szót beszél angolul. Kiderült, hogy amhara nyelven tanítanak, ami az ország egyik hivatalos nyelve, de akad, akinek azzal is meggyűlik a baja a tanulmányok során, mivel könyvek, amikhez hozzá lehet jutni, angol nyelven íródtak.

Egy fiatal, középiskolásnak tűnő fiúval az udvaron elegyedtem szóba, és nagy meglepetésemre közölte velem, hogy ő angol tanár lesz, miközben ismerősöm tolmácsolására szorultunk, mert csak pár szót tudott angolul. Kiderült, hogy ő valójában még középiskolás, de szeretne tanár lenni és mivel nagy a tanárhiány, máris kapott egy állást, ami mellett tanulhat. az óráit amhara nyelven és saját nyelvén (orormo) tartja, és mindig csak annyit angolul, amennyivel ő maga megelőzi tanítványait.

Végül csatlakozott hozzánk egy fiatal lány, szintén angol tanári ambíciókkal, de egyetlen szó angol nyelvismeret nélkül. Hasonlókról számolt be, és mosolyogva közölte, hogy általában nem is szeretik és nem is használják az angol nyelvet, mert idegen és nehéz az embereknek. Ő azért választja szakjának, mert tetszik neki és egyszer majd kamatoztatni tudja a jobb megélhetés miatt bármilyen területen.

3.9. Egy oromo kislány amhara iskolában

Etiópia hivatalos nyelve az amhara, ez az általános iskolai oktatás nyelve is. Az ország iskoláiba ellátogatva azonban azt tapasztaltam, hogy sok helyen mégis a helyi nyelvel cserélik fel, azt beszélik a hétköznapiakon és az iskolában egyaránt.

Pár évvel ezelőtt Etiópiában megismertem egy 12 év körüli kislányt, a neve Adhanu. Akkor Addis Ababa, a főváros volt az otthona. Egy orvos-ápoló házaspárnál élt rendezett, tiszta házban, elég jó körülmények között, ők gondoskodtak róla már több, mint egy éve. Adhanu úgy került ide, hogy anyja beteg lett és kénytelen volt a fővárosba jönni egy időre, ahol a feleség rokonaként a házaspárnál kapott szállást. Később aztán az anya hazatért, de a kislányt otthagya, azt gondolva, jobb sorsa lesz velük. A kislány így ott lakott, iskolába járt, ételt kapott. Mégis első pillanatban átérződött a félszegség, néha ügyetlennek is titulálták, és mintha szomorú lett volna az állandó mosolya ellenére.

Akkor tanult írni, olvasni, ahogy egy alkalmazott mondta a házban: „Jó kis késéssel, mert előtte nem tanították semmire, biztosan az árokparton töltötte a napot és kecskét legeltetett”. Számomra más derült ki, de tény, hogy rájöttem, nagyon nehezen megy neki a tanulás, és erős stresszben van emiatt, de nem nagyon volt kire támaszkodnia. Sejtettem, hogy eleve nehézséget okoz neki a nyelvi probléma, hiszen ő anyanyelvén (oromo) beszélt jól, amharául kevésbé, angolul pedig egyáltalán nem, miközben kizárólag ezeken a nyelveken beszéltek körülötte és tanították az iskolában. Próbáltam kérdezősködni tanult emberektől, tanároktól is, hogy hogyan lehetne segíteni, hogy ne maradjon le, de mikor mondtam, hogy oromo, általában csak legyintettek és hozzáfűzték, hogy azok nem valami okosak és nem tanulnak jól. Láttam a kudarcot, ugyanakkor a hatalmas igyekezetet, ahogy Adhanu megpróbált napról napra tanulni és megfelelni az elvárásoknak. Azt is láttam, hogy dislexya problémája lehet. Kérdeztem, hogy nem lehetne- e külön foglalkozni vele a tanítónak, hogy ne maradjon le. Túl sok a gyerek, túl sok a munkája és nem tud külön mindenkire figyelni. Értésemre adták, hogy ha megbukik, majd ismételi, de hiszen úgylis csak oromo és olyan butácska is....

Aztán egy nap leültem mellé és tanultunk, betűket, szavakat gyakoroltunk, leírtuk és kiolvastuk. Angol szavakat kellett tanulnia amhara nyelven. Minden egyes betűnél, szónál megdicsértem és azt mondtam, ügyes, okos. Így folytattuk végig, míg ott voltam. Rábredtem, hogy egészen másban élt és másféle tudást, „útravalókat” tanult előtte,

mindent tudott, amit saját világában tudnia kellett. Felismertem, hogy nagyon hiányzik neki az anyanyelvi környezet és nehézségeit főleg a nyelvi bizonytalanság okozza, nem pedig a képességek hiánya. Ráismertem az oromo társadalmi-oktatási rendszer, a gadaa rendszer elemeire is viselkedésében, ami szintén az anyanyelvi környezetet idézte. Akkor még nem sokat tudtam erről a rendszerről, de azt láttam, hogy nagyon is praktikus, világos ismereteket rendel világos feladatokhoz adott korosztály számára. Ebben a másik világban azonban nem akarták ezt figyelembe venni, nem volt mihez illeszteni, annyi maradt meg belőle, amennyi elegendő volt, hogy Adhanu napról napra elvégezze a rá osztott házimunkát, segítsen főzni, takarítson, majd induljon iskolába, hétvégén pedig mossa ki a ruháit. Mindezt a gadaa tanította meg vele, de erre senki gondolt.

4. Az oktatás szerveződése, szintjei

Az afrikai országok oktatási rendszerei a függetlenség utáni reformok után is maradtak Európa-orientáltak, a gyarmattartók által rájuk hagyott utakat próbálták továbbépíteni, kiszélesíteni. A korábbi gyarmattartó ország szisztémáját követő állami iskolákban eltérés akkor látható, ha a támogató, együttműködő partner (felekezet, fejlesztési szervezet, céges támogató, speciális egyedi projekt, felsőoktatási támogató anyaintézmény) másként határozza meg. A nem állami fenntartási intézményekben is változatos a fenntartók országától, saját szisztémájától függően.

Másik dolog, hogy még mindig fókuszáltak a megszokott vizsgakövetelményekre, illetve fontosnak ítélték meg a vizsgák európai szinten tartását.

Anglofon Afrikában néhány vizsgarendszer még mindig brit vizsgabizonyítványt ír, és ahol helyi vizsgarendszer lett bevezetve, többnyire abban is ezt a brit szisztémát másolják le, mint például a Nyugat-vagy Kelet-Afrikai Vizsgatanács által megszabott követelményeket. Maguk a vizsgabizottságok is bizonyosan a régiék mintájára alakultak és működnek, legfeljebb némi változtatással.

A kolonialis oktatási szisztémák tehát úgymond, jóformán érintetlenek maradtak, bár volt néhány kísérlet az eredeti, teljes szocializációs programok visszaállítására

(Tanzániában például a függetlenség utáni első elnök, Nyerere „Ujamaa”¹² programjában integrálva szorgalmazták, Etiópia egyes vidékein is éppen manapság kezdenek el ezekre oktatási programokat felépíteni, ennek egyik példáját később ismertetem).

Az óvodai programok nem kötelezőek, és nem finanszírozottak szinte sehol, vagy csak részben. Magánóvodák léteznek lassan növekvő számban, Sierra Leonében például 52 van, ezek két vagy három éves előkészítő programot kínálnak, betűtanítással egybevonva.

Főiskolára, egyetemre a jórészt több szintű középiskola magasabb szintje után kerül az ember, így lehet valakiből például tanár. Nem ritkák azonban a középiskolai tanárképzési programok sem egyes középiskolákban. Az innen kikerülők az alsó fokú oktatásban taníthatnak, vagy további 2 év képzés után az általános iskola felsőbb osztályaiban. Ez a képzés lehet három év is, a különbség a minősítésben, a bizonyítványban van. Ez elég gyakori mind a kelet-, mind a nyugat-afrikai régiók országaiban.

A dolgozat keretei nem engedik meg, hogy minden országra kiterjünk, de az oktatási rendszerek felépítésének áttekintését a 7. Táblázatban foglaltam össze az iskolában eltöltendő évek alapján Fekete-Afrika nagy régiói és azokon belül országok szerint.

¹² Ujamaa: szuahéli szó, jelentése testvér(i)ség, rokonság, családiasság, ifjúság, és politikai értelemben Tanzánia függetlenség utáni szocialista rendszerének elnevezése. Alapvetően demokratikus elemekkel az egységre és esélyegyenlőségre épülő attitűdöt képviseli, amely a hagyományok megtartásával, megtanításával szerveződik, de tudatosan a jövőre koncentrálnó közösségi életben, együttes munkában és haladásban valósul meg (Ujamaa villages).

7. Táblázat Oktatási rendszerek felépítése Afrikában régiók és azokon belüli országok szerint

Régió	Ország	Óvoda	Általános iskola	Középiskola	Főiskola, Egyetem
Angol Nyugat-Afrika	Sierra Leone	2	6, 7	4, 6	2, 3, 4
	Gambia	3	6	5, 7	2, 3
	Gána	2	6	3, 5	3, 4
	Nigéria	3	6	3, 5	2, 4
Francia-Nyugat Afrika	Senegál	3	5, 6	4, 7	3, 4
	Elefántcsontpart	3	6	4, 7	1, 3
	Togo	2, 3	6	3, 4	2, 3
	Burkina Faso	2	5	4, 7	nincs adat
	Mali	0	6	3, 4	2, 3
	Niger	0	6	4, 7	nincs adat
	Közép Afr. Köztársaság	2	6	4, 7	nincs adat
	Csád	0	6	4, 7	nincs adat
	Gabon	0	6	4, 7	nincs adat
	Kongói Köztársaság	0	7	3, 4	nincs adat
Angol Dél-Közép-és Kelet-Afrika	Kamerun	2	7	5, 7	nincs adat
	Lesotho	0	4, 6	5	2, 5
	Botswana	0	6	3, 3	3, 4
	Zimbabwe	2	5	4, 6	nincs adat
	Zambia	2, 3	7	3, 5	2, 3, 4
	Malawi	2, 3	8	4, 6	nincs adat
	Uganda	0	7	4, 6	2, 3, 4, 5
	Tanzánia	2, 3	7	4, 6	1, 2, 3, 4
Kenya	2, 3	8	4	4, 5	

Terepmunkáim országaiban az oktatás felépítése a következők szerint alakul.

4.1. Kenya

Az oktatási szisztéma a mai Kenyában egy nyolcosztályos általános iskolát, négyéves középiskolát és további négy év felsőbb szintű, főiskolai tanulmányokat jelent. Az alapoktatás osztályainak közismert neve „standard”, tanítanak matematikát, történelmet,

földrajzot és más természettudományos tárgyakat (science), humán és technikát és művészeti tárgyakat (arts and crafts) és vallásismeretet.

A középiskola osztályainak neve „forms”, a humán és reál tárgyak, valamint szakmai tárgyak vannak a tartalmakban. Utóbbi természetesen szakosított iskolákban, illetve a középiskola felsőbb osztályaiban oktatják (upper secondary level).

A felsőoktatás a három vagy négyéves főiskolai tanulmányokból és a további egy vagy két év után egyetemi szintű képzésből áll. Gyakori a nálunk is ismert BA és MA képzés, hasonlóan az ittenihez.

A tanév januártól vagy szeptembertől kezdődik, decemberben is tart az évszaknak megfelelően.

Az oktatás nyelve az angol az oktatás minden szintjén, de néhány esetben a helyi nyelven vagy szuahéliül történik az első három évben. Addig meg kell tanulni annyira angolul, hogy folytatni tudja a gyerek az iskolát. Kenya ebből a szempontból eltér szomszédjaitól, az angol nyelv használata elterjedtebb és a már említett megfelelő számú tanár lehetőséget teremt a korai gyakorlati fejlesztésre és tudásra.

4.2. Tanzánia

A tanzániai oktatás a 7-4-2-3 rendszert követi. A 7 osztályos általános iskolába 7-8 évesen iratják be a gyerekeket. Itt szuahéli nyelven folyik az oktatás, és angol nyelvet tanítanak már az alsóbb osztályoktól kezdve (amennyiben van tanár). A középiskola négy éves, két szintű, az ún. „O-level” (ordinary, azaz általános szint) vizsgái két év után tehetők le, 9 tantárgyból kell vizsgázni. (.Certificate of Secondary Education Exam, CSEE). Az érettségi vizsgák novemberben vannak, az eredmények pedig csak következő év márciusában derülnek ki.

További két év után, a középiskola utolsó éve után, vagyis az iskolába járás 13. évében szerezhető meg a magasabb szint, az „A-level” (advanced level, azaz magasabb, haladó szint) érettségi bizonyítványa. Itt szintén 9 vizsgatárgy ezek között kötelezően szerepel az ún. „General Studies”, ami a nagyjából társadalomismeret megfelelője, de némileg más karaktert vesz fel, mint nálunk. ez a vizsga az AC vizsga (Advanced Certificate) az egész világon elfogadott szint.

Ezután lehetséges egy-két éves további magasabb szintű tanulmányokat folytatni középiskoláknak erre specializálódott tagozatán, ami középszintű szakmai képesítést ad és/vagy felkészít a főiskolai, egyetemi tanulmányokra.

A felsőbb szintű tanulmányok főiskolán, egyetemen folyik, a kenyaihoz hasonló rendszerben, BA illetve Ma képesítést ad.

4.3. Uganda

Az ugandai oktatási rendszer a brit rendszert követi, majdnem egyezik azzal. az általános iskola 7 évig tart (Primary 1 – Primary 7).

A középiskola osztályait itt „Seniornak” hívják, 6 éves (Senior 1 – Senior 6) és két részre osztható hasonlóan a tanzániai rendszerhez. az ugandai O-level 4 év után szerezhető meg, majd további két évet igényel az A-level. Azonban már az általános iskolai eredmények, főleg az összesítő záróvizsgák meghatározóak abban, hogy melyik középiskolai szintet biztosító intézménybe mehet adott tanuló tovább. ez nem zárja ki a későbbiekben az A-level elvégzését, de nem biztos, hogy minden iskolában biztosítva van a folytatás lehetősége. A tanulókkal alaposan átgondoltatják, hogy merre szeretnének továbbhaladni, és csak határozott szándék esetén javasolják a magasabb szint elvégzését. Helyette választható egy szakmai képzés, ami többnyire 2 évig tart, de ha felsőoktatásban továbbtanulás szándéka merül fel, akkor mindenképpen az A-level ajánlott.

A felsőszintű tanulmányok 3, 4 év alatt fejezhetőek be BA vagy Ma képesítéssel.

Ugandában a tanév legtöbb iskolában februárban kezdődik és decemberben végződik. Három részre oszlik: február-április, május-augusztus, szeptember-december.

4.4. Etiópia

Az általános iskola 8 osztályos, és napjainkban egyre inkább a tanulók problémamegoldó képességére helyezik a hangsúlyt, ami új tantárgyak bevonását is jelenti a korábbi erős vallási irányultságú tartalmak helyett. Ilyen az állampolgári ismeretek, amit 2003-2004-ben vezettek be kötelezően a társadalomba való beilleszkedés előkészítésének, segítségének reményében.

Az etiópiai középiskolák a 4 éves rendszert követik, két ciklusban: 9-10 és 11-12. Előző ciklusban az ország gazdasági fejlődését szem előtt tartva továbbra is fontos szerepet kap az állampolgárrá nevelés, a 11-12. évfolyamon már a felsőoktatásra való felkészülésre fókuszálnak. Ebben a ciklusban lehet az érdeklődésnek megfelelő tantárgyakra specializálódni és magasabb óraszámú tanulókat.

Másik, kevésbé elterjedt verzió, hogy a 6. osztály elvégzése után középiskolai periódusba lép a tanuló, ehhez külön tantervek készülnek.

Sok középfokú szakképző intézmény is létezik, ahova szintén lehetséges az átmenet.

A középiskolát követően felsőfokú, nem diplomát adó szakmai képzésre vagy felsőoktatási tanulmányokra van lehetőség 2-4 éves képzési periódusokban. A középiskolában már szakosodó diákok előre felvételit nyerhetnek adott főiskolára, de az is előfordul, hogy a 7-10-es középfok elvégzése után lép felsőoktatásba az illető. Ezért sok fiatal látni a főiskolákon, akik még nem érték el felnőtt korhatárt és a tanulmányok gyakran dolgoznak is a választott szakterületen. A négy ország oktatási felépítést összegezve lásd a 8. táblázatban

8. Táblázat a Kelet-Afrikai országok és Etiópia oktatási rendszere

Ország	Általános iskola	Középiskola	Felsőoktatás	Szisztéma
Kenya	8 év	4 év	4 év	8-4-4
Tanzánia	7 év	4 év (2+2)	2 - 3	7-4-2-3
Uganda	7 év	6 év (4+2 vagy csak 4)	2 - 4	7-4-2-4
Etiópia	8 év vagy: 7	4 év 4	2-4 3-4	8-4-4

VIII. AZ OKTATÁS EGYIK ALAPPILÉRE: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Afrikában mind a gyarmati, mind a független kormányok úgy találták, hogy a tanárok képzése elválaszthatatlanul összekapcsolódik az oktatás más szintjeivel, típusaival. Mindkét periódusban az alapképzést tartották az oktatásfejlesztés kulcsának.

A háború utáni periódusban a brit és francia vezetés támogatta a felsőoktatás fejlesztését a középiskolaival párhuzamban, bár igazán radikális változások csak a függetlenség után következtek. Az oktatásban inkább csak módosításról beszélhetünk eleinte, nem annyira a világmép átalakulásáról, ami a függetlenség elnyerése után került az oktatás céljai és feladatai közé. (Sifuna, 1990; Bogonko, 1992)

1. Pedagógusképzés és tanítás a függetlenség előtti időkből, 1960-ig

1.1. Tanárhivatalnokok és a rasszista elkülönítés politikája

A nyugati típusú oktatás bevezetésével és terjedésével hamarosan felmerült a tanárok utáni igény. Az első tanárok képzése a keresztény missziós társaságok nevéhez fűződik. Ebben mindkét fél – afrikaiak és gyarmatosítók – érdeke egybeesett, hisz nem volt elég pedagógus utánpótlás a missziók részéről. Eleinte diákokkal pótolták a hiányt: felügyelő diákok, az osztály kiemelkedő képességű, eredményű tanulói tanítottak. Belőlük lettek aztán az első evangélikusok, akik ugyanakkor tanárok is voltak. Képzettségük elsősorban a kereszténység terjesztésére szolgált, de azzal együtt a tanulásra, az oktatás értékeire is felhívták a figyelmet sokaknak kedvet adva, hogy ők maguk is tanárokká váljanak. Ezzel együtt azonban egyúttal a gyarmattartók embereivé is váltak, mert bevett szokássá vált, hogy a tanítók, tanárok végezzék egy-egy falu, körzet adminisztrációs ügyeit a főnök hivatalnokok mellett vagy azok nélkül. Később a kormányzat külön iskolákat is indított tanároknak, ahol a gyarmati adminisztráció szerves része lett a tananyagnak. Így születtek a tanár-hivatalnokok.

Mivel számos jelentkező akadt, aki az evangélium terjesztése mellett a tanításban, hivatalnokkodásban látta a felemelkedés lehetőségét, egyre többen jelentkeztek a szintén növekvő számú tanárképzést is biztosító helyekre. Ez persze nem volt pontosan egységes Afrika minden országában, mert a délre eső vidékeken például a rasszista politikai vonalak a tanárképzést is erősebben függésbe hozták a gyarmattartók érdekeitől, gyakorlatilag magukhoz láncolva, külföldről szervezve, irányítva azt, és nem

hazai alapítású, külön erre a célra szánt intézményeket alapítva. Egyes országokban csak egyetlen tanárképzést is folytató intézmény működött, volt, ahol egy sem. A feketéket és fehéreket megkülönböztető politika másik változata az országon belüli tanulási, beiratkozási lehetőségek protektorátusi felügyelőség szabta korlátok voltak. Namíbiában például egészen a '90-es évekig a feketéknek külön tanárképzőket tartottak fenn, amelyekre különböző rendelkezések voltak érvényesek, más felvételi követelményekkel és képzési programmal. Külön tanárképző főiskola volt fehéreknek, színészeknek és feketéknek. Ezekben is olyan tanárokat képeztek, akik az etnikai adminisztrációval is foglalkoztak. (Shilamba – Crebbin, 1999)

Volt olyan vidék, amely földrajzi adottságai miatt szenvedett hátrányt, vagy mert nagyobb szüksége volt az anyaországnak fizikai munkásokra, mint értelmiségi réteg kitermelésére. Kongóban például nem akadt elég bátor vállalkozó, aki a földrajzi és etnikai adottságok miatt veszélyesebbnek tűnő vidékekre merészkedett volna tanítás céljával.

A kezdeti törekvések azonban nem tudták az igényeket kielégíteni, főleg a középfokú intézmények szenvedtek hiányt emiatt. Gyakorivá vált az úgynevezett néptanítók alkalmazása, akik képzetlenek voltak, vagy meglehetősen alacsony képzettséggel rendelkeztek.

1.2. Külföldi tanulási lehetőségek

Egyes országokban a saját felsőoktatási intézmény helyett néhány kiválasztott diákot küldtek az illetékes felügyelő, gyarmattartó országba, esetleg valamelyik szomszédos ország egyetemére vagy főiskolájára. A helyi tanárképző intézmények bizonyítványa is gyakran a protektorok által engedélyezett képzettségi fokot biztosította, csatolva az iskolát valamely saját intézményéhez, illetve annak felügyelete alá vonva, de nem feltétlenül egyenértékű bizonyítványt biztosítva az afrikaiaknak. Másik módja a pedagógusképzés minőségi és számbeli kiterjesztésének a tandíjak kiszabása lett. Ennek következtében csak alig néhányan jutottak el a felsőoktatásba, holott a tanári hivatás népszerűvé vált, a hagyományokhoz híven ebben élt például tovább a tudás tisztelete, mintegy felváltva a törzsi varázsló-tanítók szerepét egy időszerűbb tanító modellel. (Sifuna, 1990; Maravanyika, 1991; Abeillé-Lantran, 1993; Magalula, 1990; Odaet, 1990; Galabawa, 1990)

1.3. A felsőoktatás régiós felosztásban

A korabeli felsőoktatás, a tanárképzést is beleértve a következők szerint követhető nyomon Fekete-Afrika Régióiban.

a) *Francia Nyugat-Afrika*

*Szenegál*ba, Nyugat-Afrika partjaira 1818-ban érkeztek az első keresztény nővérek. 1822-ben az oktatás igen gyors elterjesztése után elérték, hogy a Minisztérium Franciaországba küldje az első fiúkat és lányokat papokká, ápolókká és tanárokká képzés céljából. Ezt követően más afrikaiak és félvérek is lehetőséget kaptak franciaországi tanulmányokra.

1854-re a hivatalos francia iskolákban ezek a tanárok már sok gyereket tanítottak, és a misszionáriusok hamarosan továbbhaladtak délre az Atlanti-Óceán mentén, hogy *Gabon*ban is tanítsanak. Onnan és *Elefántcsontpartról* is néhány főnök fia szintén Franciaországban kapott képzést, de az oktatók száma igen csekély maradt ezen a vidéken.

Francia Nyugat-Afrikában a felsőoktatás expanziója szintén az afrikaiak önállósodási törekvéseihez kapcsolódik, de mivel bizonyos mértékig távol akarták őket tartani a tanulástól, (főleg a Kommunista Pártba való bekerülési lehetőségek miatt), lehetőségeik elég szűkre szabottak voltak.

b) *Brit Nyugat-Afrika*

*Sierra Leoné*ben különböző angol iskolák kihelyezett intézményeinek bizonyítványa volt megszerezhető, például a Cambridge Overseas School Certificate and Higher School Certificate. Az egyetemi oktatást illetően, 1950-ben az akkor egyetlen főiskola kiterjesztette a képzési köröket a bölcsészettudományokra (arts), teológiára és posztgraduális tanárképző kurzusokat indított a technikai tréningek mellett. Néhány éven belül elindult a természettudományos képzés is (science).

Gambia körülbelül ebben az időben nyitotta első természettudományos magasabb végzettséget adó iskoláját és egy tanárképző központ alakult a fővárosban. Egyébiránt azonban *Sierra Leoné*ba kellett menniük a tanári pályára vágyóknak.

Ghánában ugyanebben az időszakban szintén a középiskolai oktatás fejlesztésével párhuzamban az egyetemi képzés igénye is felvetődött. Az első 1948-ban alakult. Követve két előző missziós felsőoktatási intézményt, tanárképző is épült, ahol bölcsész,

természettudományos és kereskedelmi fakultás a Londoni Egyetem kontrollja alá vonva kapott támogatást.

Nigériában szintén a középiskola utáni érdeklődés keltette életre az első egyetemi kollégiumot, 1947-es alapítással, és a természettudományok, bölcsészstudományok mellett orvostudományi kar és a mezőgazdaság is a kínálatba tartozott. szintén a Londoni Egyetemmel volt úgynevezett „speciális kapcsolata”, mintegy annak felügyelete alatt működve. (Sifuna, 1990)

c) Közép-és Dél-Afrika

A brit területeken a II. világháború előtt általános terjeszkedés jellemző a közép-és magasabb fokú oktatási intézményeket tekintve. *Lesotho* például egyre inkább előrehaladást mutatott, 1945-től főiskoláján lányoknak is szekciót nyitott. A tanári képzés megszerzése azonban a Dél-Afrikai Egyetemhez volt kötve.

A Katolikus Szinódus Cape Town-ban határozatot hozott, hogy az afrikai katolikus hitre térő diákoknak szükséges egy előfelvételi vizsgát tenni az egyetemre felkészítés céljából. Lesothoban egyébként egyetemi kollégium is alakult, amely Rómához tartozott. Itt kereskedelmi és természettudományos szakemberek képzésén kívül oktatási poszt-graduális képzés folyt. Ez a kollégium is a Dél-Afrikai Egyetemmel került „speciális kapcsolatba”, amely függőség kiterjedt a tanítás és vizsgák ellenőrzésére.

Swaziland és Botswana a felsőoktatásban szintén a katolikus missziókra építhetett.

Ki kell emelni *Zimbabwe* helyzetét, ami különösen nehezzé vált. *Namíbiához* hasonlóan az idegen felügyelet rasszista politikája miatt a felsőfokú, egyetemi szintű oktatást (ahogy a középfokú is) csak az afrikaiak igen csekély rétege tudta elérni finanszírozási problémák következtében. Alig néhányan léptek csak be az akkor még Rhodéziai és Nyasszaföldi Egyetemre Salisburyben (Harare).

Zambiában olyan lassú ütemben haladt az oktatásügy, hogy az 1930-as évek végéig nem is volt hivatalos középiskola. Csak a függetlenség után, 1960-tól állt be igazi változás, a felsőfokú tanulmányok azonban itt is a Dél-Afrikai Egyetem, később pedig a Rodéziai és Nyasszaföldi Szövetségi Egyetem égisze alá lettek vonva.

Malawi gyakorlata szintén hasonló, nem volt szervezett középiskolai tanítás a háború végéig, aztán nyitotta meg kapuit néhány különböző missziók, önkéntes szervezetek közreműködésével. A Malawi diákok felsőfokú képzését szintén csak külföldhöz kapcsolódva, a Rodéziai és Nyasszaföldi Egyetemen, Dél-Afrikában, a Lesothoi Római Egyetemen, vagy Ugandában a Makererén szerezhettek.

d) Kelet-Afrika

A Makerere Egyetem lett *Ugandában* a központi, legjobb minősítést adó tanárokat is képző intézmény. A felvételi vizsgák eltörlése növelte az afrikaiak lehetőségeit. Ugyanakkor a kormány nyitott egy tanárképző intézetet, ahol középiskolai tanárok képzése folyt. A Makere Londonnal együttműködve 1950-ben megkapta az egyetemi kollégiumi státuszt, és Kelet-Afrika közös egyetemévé vált a legkülönbözőbb karok között külön neveléstudományi fakultást is létrehozva. 1961-től más kelet-afrikai intézményekkel egyetemben (Royal Technical College, Nairobi és University College, Dar es Salaam) a Kelet-Afrikai Egyetemi Szövetség tagja lett.

Tanzánia középiskolai fejlesztése fájdalmasan lassú volt. A felsőoktatásban a tanzániai diákokat a Makerere fogadta, mert bár igény igen, lehetőség viszont annál kevésbé akadt, hogy valaki ilyen messzire jusson az iskolázottságban.

1.4. Függetlenség utáni reformok

Ismét régiónkénti felosztásban végiglépegetni Afrika útját, de szerencsésebbnek tűnik egy kiemelés. Namíbia példájával jól fel lehet vázolni az afrikai pedagógusképzés alapvető problémáit, karakterjegyeit, tendenciáit, amelyek a függetlenség után és ma is nyomon követhetők az oktatásügyben. Céljaik és reformtörekvéseik, vagy maguk a megoldások rokoníthatók, a megvalósítás módjai elsősorban egy filozófiai, világnézeti váltás tanárképzésbe való beépítésében hasonlóak.

a) Tanárképzéssel az esélyegyenlőségért és a kulturális sokszínűség értékeiért

Namíbia példáját nézve előjáróban meg kell jegyezni, hogy mint annyi afrikai társadalom, rengeteg etnikum él az ország területén, más-más eredettörténettel, mitológiával, kulturális háttérrel, szokással és nyelvvél. A 9. Táblázat a namíbiai etnikumokat tünteti fel, az össznépségghez viszonyított százalékos arányban. (Forrás: Shilamba-Crobbi, 1999)

9. Táblázat

Etnikai csoportok	%
Owambo	49,8
Kavango	9,3
Damara	7,5
Herero	7,5
Fehérek	6,4
Nama	4,8
Színesbőrűek	4,1
Caprivians	3,7
Szan	2,9
Rehoboth Basters	2,5
Cvána	0,6
Más	0,9

A függetlenség után nem csak a különböző népeket kellett összehangolni, a békés alaphangot megvalósítani a szánzándékkal erősített ellenséges érzület helyett, de a gazdasági tényezőket figyelembe venni és bevonni, nem beszélve a modern oktatási elvekre építés fontosságáról. Ezért a többi országhoz hasonlóan Namíbia több forrásból kiindulva, több egymással párhuzamos, de összefüggő úton indította el a tanárképzés megreformálását. A társadalmi átalakulás céljaitól hajtva próbálta meg a tanárképzési rendszert átalakítani, kiépíteni.

Namíbia csak 1990 márciusában vált független nemzetté. „A namíbiai lakosság etnikumainak és nyelvi orientációinak különböző elágazásai vannak a csoportok közötti kapcsolatra és oktatáspolitikára, gyakorlatra és a nemzet építésére vonatkozólag. A fajok közötti ellenséges érzület múltbeli hagyománya, a földért folytatott harcok, a strukturalizált faji és etnikai megosztások az apartheid politikai szervezetén át – mindezen különbségek hangsúlyozását szolgálta.” (Shilamba – Crebbin, 1999) A társadalmi reformok célja ezért épp ezek ellenkezőjeként az esélyegyenlőség megteremtése lett. Ennek szolgálatába állították a tanárképzést.

Mindezek tükrében a kormány megalkotta a „Mindenki oktatásáért” célkitűzést és dokumentumot, mely négy meghatározott nemzeti célon alapul: hozzáférhetőség, egyenlőség, jogosság és demokrácia. Tanárközpontúról tanulóközpontúra váltást kívántak elérni, melyet alapoztak a tanári attitűdök átalakítására, kezdő tanároknál

kialakítására a képzés során. Kiemelten fontos tényező még a tanárok, a leendő tanárokat oktatók képzettségben, értékszemléletükben való változás igényének megfogalmazása.

A célok mielőbbi megvalósítását szorgalmazva azonnal tanulóközpontú pedagógia bevezetését, valamint iskolák és iskolaprogramok megváltoztatását indították el. A tanárképzési reform az egységes tanárképző program megtervezésével indult és közvetlenül szolgálta az etnikumok közti jó kapcsolat kialakítását azzal, hogy egyenlő esélyekkel indulhatnak bármely nép fiai, illetve ugyanabban a képzésben vehet részt bárki napjainkban.

A reformban ezen kívül több párhuzamos eljárásban is megnyilvánult. Része volt a személyzetfejlesztés, ami a tudományos személyzet, oktatók orientálása, átképzése, szakképzettségük fejlesztése volt számos úton: műhelyek, személyiségfejlesztő szemináriumok, tréningek, részidős tanfolyamok. Az úgynevezett „B-szintű” tanárképzős tanfolyamokat például a svéd Umea Egyetem közreműködésével szervezték. ez ma már a „Masters-level” fokozatig jutott el.

b) Tantervi megújulás, filozófiai váltás

A célkitűzések és tantervek összehangolása a tantervfejlesztésben átfogó tanterv kidolgozását és az átalakulást szolgáló javaslatok dokumentumhoz való csatolását jelenti. Ez a tanterv alapja a tanmeneteknek, értékelésnek, valamint a tanítási-tanulási módszereknek, ugyanakkor egy értékelési-kiértékelési rendszert is nyújt.

A tantervfejlesztés tárgyalások, ülések, együttműködések, műhelyek és szemináriumok összehangolt munkáján alapul és „on-going” elnevezésű munkacsoportok alakultak tantárgyakon, témakörökön belül a munkához. Az új dokumentumok, új tantervek végül 1998 elején kerültek bemutatásra minden tantárgyból Namíbiában. Hangsúlyozták a tanári kompetenciát, a szakmai tudást, a tanulói megközelítést és kiemelték a tanulók tudatosságának, saját részvételének, szerepének fontosságát tanítás-tanulási folyamatban. A tanároknak meg kell tanulniuk a tudás tanítását is, hogy azt közvetíthessék majdani tanítványaik felé.

A program interpretálása, az elképzelések megvalósulásának kontrollja a tantervek folyamatos kiértékelésével, visszajelzések figyelembevételével történik ma is. Hálózat épült ki a négy tanárképző kollégium között, ahol kijelölt „kulcsemberek” koordinálják

az egymás közötti kommunikációt. Ők mindannyian namíbiaiak. (Shilamba-Crobbi, 1999)

c) A tanulóközpontúság erősödése

Az afrikai országok oktatáspolitikájában napjainkban kiemelt a tanuló személyének fontossága a tanításban, az iskolai életben. A legújabb idők legújabb szelei fűjnek Afrikában is, és nem eredménytelenül. Bárhol, bármely típusú iskolában jártam, bármely végzettségű tanárral beszéltem, abban a kérdésben mindenki egyetértett, hogy az iskola a gyerekért van.

A különböző országokba szétküldött kérdőív válaszai is erről tanúskodnak. Igaz ugyan, hogy Afrikában általában tisztelik a tanárt, de ettől még alapvetően elvárják tőle, hogy a diákkal emberséges legyen, főleg egy formális iskolai intézmény keretein belül. A tekintélyre épülő tisztelet egyébként még a hagyományos varázsló-tanító képhez, illetve a tapasztaltabb, idősebb tiszteletéhez, illetve társadalmi hierarchiában játszott szerepéhez vezethető vissza.

A namíbiai modellben meghatározott elvárások általában érvényesek az afrikai országokban, amelyek hasonló múltjukat maguk mögött szeretnék hagyni, és hasonlóan jobb jövőt építeni. A kenyai Moi Egyetemen lezajlott nemzetközi konferenciára különböző országokból érkeztek a résztvevők. Az elhangzott előadások, beszámolók, vélemények közös alapelvként emlegették nemzetközi viszonylatokban a namíbiai társadalom és tanárképzés alapelveit: hozzáférhetőség, egyenlőség, jogosság és demokrácia.

2. A pedagógusképzés helyzete napjainkban

Ez a fejezet jórészt személyes tapasztalataimon, illetve azon a kérdőíven alapul, amelyet különböző afrikai országokból küldtek vissza számomra. A kérdések az oktatással általában és a tanárképzéssel kapcsolatosak, az itt terítékre kerülő témaköröket érintik (Lásd a Mellékletekben). A kérdőívet személyesen adtam át tanároknak, különböző oktatási intézmények vezetőinek. Volt, akitől még ott visszakaptam, többen azonban csak ígéretet tettek a kitöltésre és visszajuttatásra. Sajnos, nagyon kevesen küldték vissza, és még ennél is kevesebben válaszoltak leveleimre, érdeklődéseimre a kérdőív sorsáról. Másik út volt, hogy levélben vagy e-mailben kerestem meg egyetemeket, főiskolákat és kértem segítséget, a kérdőívet is

elküldtem. Nagyon ritkán kaptam választ, volt, aki megírta, hogy amit kérek, az túl nehéz és nem „fair” ezzel másokat terhelni. Megint más eset, hogy e-mailben elküldve kaptam meg a kitöltött kérdőívet, például egy fiatal egyetemi tanártól, akivel Kenyában találkoztam. Lelkesen írja, milyen jó, hogy ez valakit érdekel, és ajánlja, hogy segít a továbbiakban, ha küldök neki pénzt a költségekre (e-mail, posta, nyomtatás, másolás). Tartjuk a kapcsolatot.

Azok az országok, ahová eljutott a kérdőív és ezt jelezték is: Tanzánia, Kenya, Uganda, Ruanda, Nigéria, Ghána, Dél-Afrikai Köztársaság, Eritrea, Etiópia, Kongói Demokratikus Köztársaság. Az intézmények száma csupán 19, a kitöltött, visszajutó nyomtatvány pedig arányaiban még ennél is kevesebb, mindössze 147. Ennélfogva, statisztikai szempontból nincs nagy eredmény, viszont a személyesen látott, hallott tapasztalatokat alátámasztására alkalmas, és így is hasznosíthatóak az információi. Főleg ha meggondoljuk, hogy a legtöbb adatközlő jelezte: az általa közölt adatok, tények érvényesek az egész országban és Afrika más országaiban is.

Legtöbb tapasztalatom azonban a személyes jelenlétén alapul, azon, amit az oktatás különböző területein dolgozó tanárok elmondtak, amit láttam, hallottam. Ehhez járult hozzá az a nemzetközi, Afrika felsőoktatásának nemzetközi kapcsolatairól szóló konferencia, melynek előadásait érdeklődéssel hallgattam Kenyában, ez év augusztusában. Itt Afrika legkülönbözőbb országainak felsőoktatási helyzetéről, tendenciáiról esett szó különböző szempontú előadások, de elsősorban a nemzetközi perspektívák, együttműködések, egységesítés tükrében.

Mivel megfigyeléseimet Kenya, Tanzánia és Uganda területén végeztem, az itt következő részben elsősorban Kelet-Afrikára kell fókuszálnom. Ez nem jelenti azonban a többi ország mellőzését, annál is inkább, mert alapvető egybeesések mutathatók ki, melyeket oktatástörténeti, statisztikai és más elemző munkákból egyaránt.

2.1. A képző intézmények az oktatási rendszerben

Ahogy az oktatás szintjeinek összefoglalásánál (Lásd 7. Táblázat) már láttuk, hogy pedagógusképző intézménybe a magasabb szintű középiskolai érettségít követően léphet valaki, vagy azt megelőzően már a középiskolában specializálódni lehet a területre, ami az oktató tevékenység elkezdésére adhat lehetőséget a tanárképzés ideje alatt (mint Etiópia esetében). Utóbbi esetekben az alsófokú oktatásban taníthatnak (kivéve, ha nagyon szükség van pedagógusra, mert ez esetben más szinteken is végezhet kiegészítő tanári munkát egy fiatal hallgató is), vagy további 2 év képzés után az általános iskola

felsőbb osztályaiban. Ez a képzés lehet három év is, a különbség a minősítésben, a bizonyítványban van. Ez elég gyakori mind a kelet-, mind a nyugat-afrikai régiók országaiban.

A főiskolákon a két éves általános iskolai alsó, és három éves felső tagozatos tanárképzés a leggyakoribb. Előző azonban nem diplomának nevezett bizonyítványt, hanem csak oklevelet ad, ha előtte nem vett részt a diák már középiskolai pedagógiai képzésben.

A legtöbb tanár vagy tanítóképző egy-egy egyetemhez kötődik, amely lehet az ország egyetlen egyeteme. Szinte minden egyetemi szintű képzést nyújtó intézményen belül tanárképző főiskolai kar is működik.

Az egyetemi oktatás lehet négy vagy ötéves, ez szintén függ az elérni kívánt minősítés, illetve az intézmény által kínált szakképzettségi lehetőségek választékától. Ugandában hallottam, hogy a tanárképzés a középiskola felső szintje, az „A”-level után lehet két vagy három év a vizsgaeredmény függvényében. Megfelelő eredmény esetén máris taníthat a frissen érettségizett tanító, miközben tanulmányai folytatásáról a felvételit elbírálók döntésére vár. (Lásd ismét 7. Táblázat)

2.2. Intézményi ellátottság

Ha vetünk egy pillantást lentebb a 10. táblázatra, nem lesz nehéz megállapítani, hogy alig beszélhetünk intézményi téren jó ellátottságról. A felsőoktatási intézmények nagy része általános iskolai tanár, de inkább tanítóképző. Ez nyilván az igényekre is utal. Olyan országokban, ahol az írástudatlanság felszámolása, az általános iskolába való beiratkozások száma az oktatáspolitikai napirendi témája, szükség van minél több általános iskolai pedagógusra. Ezek nemcsak egyetemek önálló részeként működnek, hanem előfordul, hogy egy tanárképzőnek szintén pedagógusképző kihelyezett része, alintézte egy vagy több tanítóképző, különböző földrajzi elosztásban. (Sifuna, 1990)

Gambiának, Gabonnak nincs saját egyeteme (legalábbis a '90-es évekig nem volt és most sem jelzik az információforrások), de ez nem azt jelenti, hogy tanáraik sincsenek. Az ilyen országoknak azonban még nehezebb eredményeket felmutatni az oktatásban, hisz az egyetemi diplomáért külföldre kell menni. Gabon példája nem egyedülálló a főiskolai és egyetemi képzés kooperációjában. Legkézenfekvőbb és legkifizetődőbb megoldás általában a környező országokkal való együttműködés, ami bizonyos számú hely biztosítását is magába foglalja a rászoruló országokból. A Közép-Afrikai

Felsőoktatási Alap helyi képzők létesítésével, illetve a külföldi tanulmányok támogatásával próbál egyelőre megoldásokat hozni a nehéz helyzetben.

Kiemelném még a Kongói Köztársaságot, ahol ugyan folyik egyetemi képzés az egyetlen egyetemen, Brazaville-ben, de az időnként bezárja kapuit a politikai, polgárháborús küzdelmek miatt. Legutóbb ez év tavaszán a politikai vezetés összetűzése vezetett oda, hogy ENSZ felügyelet alá kellett helyezni a felek közti tárgyalásokat és bezárni az egyetem kapuit. Hasonló helyzetet tapasztalhatunk meg a mai Kongói Demokratikus Köztársaságban (a volt Belga-Kongó, vagy Zaire), ahol a lakosság legfőbb gondja a túlélés. „...Se débrouiller - a jég hátán is megélni, mindent átvészelnél egy országban, amely krónikus csődben van. „Se débrouiller” – ezt teszi a tanító vagy a postai alkalmazott, amikor rutinosan zsebre vágja a kis kenőpénzt...” (Ackermann és mtsa, 1994;397) Az ország, amelynek mindössze 15 képzett, egyetemi végzettséggel rendelkező szakembere volt a függetlenné váláskor, ma is küzdelmek árán tudja fenntartani állami egyetemét, egyházi fenntartású a legtöbb pedagógusképző intézménye és sokszor ma is „evoluék”-nak, a felkapaszkodottaknak titulálják a fekete bőri tanítókat, titkárokat, hivatalnokokat. (Ackermann és mtsai, 1994;397) Ezek a foglalkozások vidéken néha egybeesnek, illetve az erdei misszionáriusok látják el. A pap és apáca tanárok száma elég magas, és főleg elemi oktatásra képeznek ki tanítókat, ma már akár „öserdei tanárképzőkben” is a „fehér atyák”. (White Fathers – White Sisters, 1996, 1997, 2000)

A ruandai 1994-es etnikai összetűzések vérengzése az egyetemet is elérték, szomorúan emlékezett az eseményekre és a hosszú szünet utáni helyreállítás nehézségeire az oktatásban, tanárállományban, eszközök beszerzésében az egyetem egyik professzora találkozásunkkor.

Kelet-Afrika mindhárom nagy országában, Kenyában, Tanzániában és Ugandában, de Etiópiában is azt tapasztaltam, hogy a tanárképzők elsősorban a nagyobb körzetekben találhatóak, de egyre gyakoribb a kis településeken, falvakban is, hogy egy-egy általános és középiskola mellé felsőfokú intézményt is létesítenek. Ezek kis tanító, vagy tanárképző intézetek, sokszor egy-két épülettel, egy-két termes kollégiummal, elég mostohán ellátva. Kenyában 26 pedagógusképző van, ebből 23 tanítókat képez, kettő állami és négy magániskola. Ugandában 63 körül mozog a számuk, de ott is csak kettő állami, a többi egyházi vagy magánkézben van.

Összegezve az ellátottság tehát változó, de az elegendőnek, vagy nagynak tűnő számok ellenére sem kielégítő. Másfelől a számok inkább azt mutatják, hogy új

iskolákra igény van, ahogy új tanárookra is Fekete-Afrikában. Kivétel ez alól jelenleg Kenya, ahol túlermelés mutatkozott, legalábbis a népszerű városi területeket illetően. Nairobiban sokuk állás után rohángál ma is.

10. Táblázat - Intézményi ellátottság, a felsőoktatási intézmények száma Fekete-Afrika országaiban az egyes régiókban

Régió	Ország	Főiskolák, Tanárképzők száma	Egyetemek száma
Angol- Nyugat Afrika	Sierra Leone	8	1
	Gambia	3	0
	Ghana	5	3
	Nigéria	11+10 egyetemi	10
Francia Nyugat Afrika	Senegál	3	2
	Elefántcsontpart	1+középiskolai tanárképzés	3
	Togo	10	1
	Burkina Faso	nincs adat	1
	Mali	4+egyetemi	1
	Niger	1 egyetemi	1
	Közép Afrikai Köztársaság	3 egyetemi	1
	Csád	nincs	1
	Gambia	nincs adat	1
	Kongói Köztársaság	nincs adat	1
Kamerun	nincs adat	1	
Angol Dél, Közép, Kelet Afrika	Dél- Afrikai Köztársaság	3+sok egyetemi	5
	Botswana	2	1
	Zimbabwe	nincs adat, de több is van	1
	Zambia	10+1 egyetemi	1
	Malawi	5	1
	Uganda	63	1
	Tanzánia	25	3
	Kenya	26	10

2.3. Személyi és eszközi feltételek

Amikor az afrikai iskolákra gondolunk, gyakran jut eszünkbe az a sztereotip kép, hogy egy tanár száz diákkal körülvéve áll egy árnyékot adó fa lombjai alatt, és mindenféle oktatási eszköz nélkül folyik az oktatás. Ez azonban csak az egyik szélsőséges a valóságból. Az igazság szerves része az is, hogy Afrikában manapság fellelhető az előbb felvázolt iskolatípustól kezdve a legmodernebb technikai eszközökkel, épületekkel ellátott egyetemig az intézmények minden variációja. A sztereotípiára reális része azonban, hogy a szegénység, a kedvezőtlen gazdasági háttérrel kiütözök (tanúsíthatom, hogy szó szerint szemmel láthatóak) általában az iskolák külsején, és sokszor közelebbről nézve sem túl rózsás a helyzet.

Kenyában a Nairobi Egyetem, a Jomo Kenyatta Egyetem és a Moi Egyetem egyaránt épületkomplexussal, számítógépes bázissal, modern technikai eszközökkel rendelkezik, mégis árnyalatnyi különbségek mutatkoznak közöttük. A Moi Egyetem valóban új és jól karbantartott épületekkel büszkélkedhet (lásd Fotómelléletek), sőt továbbiak építése van folyamatban. Ez belülről is érvényes: táblák, előadóterem asztallal, technikai lehetőséggel és szinte folyamatos áramellátással. Internet elérési lehetőség is van, bár a használati díja nem túl olcsó.

A Nairobi Egyetem patinás udvara után az épületek belülről imitt-amott igen gondozatlannak tűnnek, ennél azonban jóval nehezebb a helyzet tanárképző intézetében. Ott ugyanis a legtöbb előadóterem szinte kong az ürességtől, alig néhány szék vagy pad található, a táblák minősége szinte a használhatatlanul kopott jelzővel illelhető. (Lásd Fotómelléklet) Afrika oktatásügyének egyik legégetőbb az alapvető tárgyi feltételek hiánya. a felsőoktatásban ugyan tágasabban elférnek a hallgatók az épületekben, mint a sokszor utolsó centiig zsúfolt általános iskolában, de sokszor a néhány kopott széken és padon kívül semmi nincs, ami az oktatás hatékonyságát megkönnyítené.

A tanár és tanítóképző intézetekben általában és Afrika-szerte hasonló lehet a helyzet, ahogy azt például Ugandában láttam. Ha képzeletben elindulunk és benézünk egy-két szállást biztosító kollégium ablakán, gyakorta zsúfolt hálótermeket látunk, emeletes vaságyakkal és alig valami, vagy semmi bútorral. Ilyet láttam például Ugandában a ST. Mary rend által fenntartott „Core Primary Teacher’s College”-ban. Az udvaron, szabad tűzön főznek a diákoknak, akik aztán szintén az udvaron mosogatják el az edényeket – gyerek felnőtt együtt.

Vannak kicsi, de még kevésbé felemelő tanárképzős kollégiumi lakhatási lehetőségek is. Tanzániában a Dar es Salaami Egyetem bentlakásos tanár-diák kollégiumában, vagy a Kenyában több kikuyu-földön¹³ lévő, szinte elhagyottnak tűnő tanítóképző intézetben is hasonló helyzet uralkodik. A vízellátás esetleges, vödrökben állandóan vizet tartanak a szobákban tisztálkodásra, mellékhelyiségek használatához. (Lásd Fotómelléklet) Az áramellátás szintén esetleges, mert errefelé gyakori, hogy eső esetén pillanatok alatt eláznak a vonalak és megszűnik az áram. Van olyan is, hogy egyszerűen nem tudja kifizetni az intézmény a költségeket, ezért nincs áram.

Nairobiában egy tanárképző főiskolán és az előbb említett ugandai missziós iskolában ugyanúgy nem volt sem fénymásolási lehetőség, sem papír hozzá. Ez Nairobiában megoldható volt egy közeli méregdrága Internet Cafében. Ugandában azonban még a legközelebbi városba sem mehettem be úgy, hogy biztos sikerrel térek vissza. Azóta is várom a csodát, mert valaki ígéretet tett, hogy segít, fénymásol és elküld néhány fontos dokumentumot számomra. De mikor? (Ez az idő dilemmája az európai dimenziókban gondolkodó, felgyorsított tempóhoz szokott külső szemlélőben – bennem is - Afrikával kapcsolatban.) Csak megjegyzem, a helyzet azért nem annyira kétségbeejtő, mert a Makerere Egyetemen Kampalában (Uganda fővárosa) és Kenyában sok helyen házi áramfejlesztő is működik hosszú áramszünet esetére. Ugyanakkor az oktatáspolitikusok nagy hangsúlyt helyeznek a felsőoktatás hiánytalan ellátásának biztosítására.

Nem találtam viszont olyan felnőttoktatási intézményt, ahol ne lett volna az udvaron tehén, kecske vagy birka. A legmodernebb épületek körül is ott legelésznek, néha be is tévednek az iskola állatai. (Lásd Fotómelléklet) Ezeknek húsával és tejjével fedezik a szükséges élelmiszerek egy részét a bentlakó hallgatók és oktatók számára. Afrika ebben is a kontrasztok hazája: legmodernebb épületek a falusi gazdálkodással egybekötve az élelmiszerellátás megoldására. A lehető legpraktikusabb megoldások jó példája.

A személyi ellátottságot illetően azt kell mondani, hogy sok afrikai országban nincs elég tanár. a szakma vagy igen népszerű – például Kongó, Gabon, Tanzánia – a csekély szám miatt, vagy mert presztízsnek számít, hogy valaki pedagógus lesz. Ebben a kérdésben azonban változó a kép, mert van, ahol épp az alacsony bérezés miatt már elvesztette presztízsét. Ilyen például a dél-afrikai régió, ahol megoszlanak a vélemények

¹³ Kikuyu-föld: a kenyai magassíkság Nairobiától északra, fel a Kenya-hegyig elterülő terület, Kenya legnagyobb létszámú etnikuma, a kikuyu földműves nép tartja ezt a vidéket ősi földjének.

a tanári hivatást illetően. (Ezt az információt egy dél-afrikai köztársaságból érkezett professzortól hallottam Kenyában.)

Kenya példája megint más, szinte egyedülálló, ott ugyanis túltermelés lett tanárokból. Sok van, nehezen kapnak munkát, és néha még nehezebben fizetést.

A személyi ellátottság azonban régiótól is függ egy-egy országon belül. A városok, nagyvárosok népszerűek, vidékre meg senki nem megy szívesen tanítani, mert a tanárok többsége a jó élet, tanulási, képzési lehetőségek reményében közel akar maradni a nagyobb, jobb nevű iskolákhoz. Sokan álmodoznak arról is, hogy egyszer külföldre jutnak tanulni.

Az igazán nagy oktatási intézetekben, mint a Moi Egyetem, sok az iroda, az adminisztrációs alkalmazottak, titkárok, titkárnők, gazdasági előadók, technikusok stb. Egy-egy professzor körül akár három segítő is mozoghat.

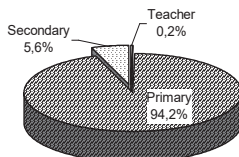
2.4. A tanári pálya választása, felvételi követelmények, költségek

Afrikában nem beszélhetünk még igazi esélyegyenlőségről, mert többnyire a tehetősebbek gyerekei jutnak hozzá a továbbtanulási lehetőségekhez. Azok viszont gyakran és szívesen teszik ezt külföldön.

Sok esetben azok tanulnak még tovább minden erejüket megfeszítve, akiknek valami miatt nagyon fontos a tanulás. Mivel az iskolai tudásnak tisztelete van, ez ma presztízskérdés, főleg szegény falvakban. Ez általában egybeesik a tanulás és tudás szeretetével. Lényegében azonban igen kicsi azoknak az aránya, akik el is jutnak a felsőoktatásba és be is fejezik azt. Sokan anyagiak miatt hagynak fel a tanulással, ennél jóval ritkább, hogy rossz eredmény miatt kell távoznia valakinek egy tanárképző intézetből.

Tanzániában például a középiskola és felsőoktatás felé haladva rohamos csökkenést mutatnak évről évre a nemzeti oktatási statisztikák. (Lásd 4. ábra) Az oktatás szintjeinek százalékos megoszlása 1999-ben ugyan emelkedett valamivel az előző évhez képest, de a 4. ábra cseppet sem téved a valóságot illetően. Afrika egyik legszegényebb országában, hasonló sorsú társaival együtt nem elterjedt a felsőfokú pedagógiai intézetek látogatása. Legalábbis nem a népesség, gyereklétszám és igények tükrében nézve.

4. Ábra Az oktatás szintjeinek százalékos megoszlása 1999-ben Tanzániában



Tanzániában tehát nagy a tanárhiány. A felsőoktatásba beiratkozottak száma mindössze 0,2 százalék, de ha a középiskolai 5,6 százalékot vesszük, érthető, hogy miért így alakulnak az arányok. (Basic Statistic of Education, 2000)

A felsőoktatásba való bejutás az oktatáspolitikai egyik állandó napirendi kérdése. Míg például Franciaországban, az egyik legerősebb volt gyarmattartóban minden érettségizetnek joga van belépni a felsőoktatásba, addig volt gyarmatain legfeljebb csak elméletben valósul meg ez az elv. A kiválasztódás vagy felvételi vizsgával, vagy a középiskolai eredmények alapján, esetleg mindkettő figyelembe vételével történik. A feltételek teljesítése azonban még nem elegendő, anyagi vonzatai is vannak. A hallgatók számának növelésére irányuló törekvések ellenére tehát Afrikában korántsem beszélhetünk olyan tömegeket oktató egyetemekről, mint Franciaországban, hanem inkább erős szelekcióról. (Legendre, 2002;117) Érdemes lenne a kérdést szintén összehasonlító elemzéssel akár Magyarországgal is összevetni. (Valahol a kettő között foglalhatunk helyet, de lényegesen jobb feltételekkel, mint például bármelyik Kongó)

2.5. Támogatottság, megélhetési problémák és a pálya elhagyása

„A továbbtanulók legtöbbször állami vagy egyházi támogatást kap, ahhoz pedig a legjobbak között kell lenni. Az elért pontszám szerint dől el nemcsak a lehetőség maga, hanem a hely, a konkrét iskola, ahova végül felveszik a jelöltet. Ezért ha valaki jövény iskolába akar bejutni, már a középiskolában igyekeznie kell, mert az érettségi vizsga eredményét figyelembe veszik a felvételinél. Kicsit szerencse kérdése is a továbbtanulás, mert a jók közül sorsolják ki a továbbjutókat, illetve osztják el azokat az intézmények között. Ha valaki nem jut be, előfordul, hogy nem tanulhat tovább, csak ha meg tudja fizetni a csöppet sem olcsó magániskolákat. Gyakori, hogy a tanárképzőbe úgy kerül az ember, hogy a jogi vagy gazdasági szférába kevés volt a pontszáma, de

ahhoz elég jó eredményt ért el, hogy tanárképzőbe bekerüljön. Tekintettel a további lehetőségek korlátaira, ezzel élnek is általában az érintettek.” (Tomory, 2002;26-27)

Az afrikai országok többségében fizetni kell a felsőoktatásért az állami iskolákban is. A tandíj relatíve magas, ez intézményfüggő, de néha itthoni mércével nézve is drága. Kifizetni annak is nehéz, akit családja támogat. Nem ritka, hogy egy-egy leendő tanárt nemcsak a szűkebb, de tágabb családja, a rokonok és közösség is segíti. Gyakori, hogy összeadják a pénzt, mondván, hátha visszajön majd tanítani, és akkor meghálálja. Tanzániai és ugandai falvakban hallottam több ilyen esetet és egy ruandai egyetemi tanár is mesélte, hogy ő maga is így jutott idáig.

A kormányok kivétel nélkül igyekeznek az oktatásnak kedvezni, fontosnak tartják finanszírozását. A gazdasági feltételek már nem annyira kedvezőek. Togóban például az oktatást csaknem teljes egészében közalapítványokból finanszírozzák, a magániskolák kormánytámogatást kapnak. Zaire oktatásügyi kiadásait úgy próbálja meg csökkenteni, hogy sok esetben az állami iskolákat is egyházak működtetik, az oktatás pedig tandíjköteles minden szinten. Zambiában az oktatás ingyenes, 1992-ben a GNP 2,6 százalékát fordították oktatásra. Zimbabwe oktatásügye hasonlóan a tanzániaihoz bevezette a tandíjköteleességet, de szociális szempontok alapján lehet kedvezményt kapni. A felsőoktatási intézményekbe való bekerülésért verseny folyik. Szwáziföld kormánya két célt tűzött ki, és azok jegyében támogatja a tanárképzést: a képezett tanárok számának növelése és jobb általános iskolai tanítási minőség, jobb bizonyítványok.

Még sokáig lehetne sorolni az adatokat, amelyekből azt érdemes következtetésként levonni, hogy az afrikai államokban a kormányok csak igen keveset tudnak az oktatásra költeni, és ennek is csak bizonyos, kisebb százaléka marad a felsőoktatásra. A magasabb szintű tanulmányok csak elvétve, például egy-egy program keretében lehetnek ingyenesek. Az egyén magának kell gondoskodjon továbbtanulásáról.

Közös vonás minden egyes országban azonban, hogy gondot fordítanak az úgynevezett „non-formal” oktatásra, ami az iskolán kívül rekedt fiatalok és felnőttek oktatásának támogatását jelenti. Előfordul, hogy közülük kerülnek majd ki a jövőbeli tanárok. Ugandában, vagy Zairében például ha valaki megtanul írni-olvasni és aztán részt vesz bizonyos képzésben – általában helyi missziókban – utána elkezdheti tanítani falujában a gyerekeket, esetleg maga is egy misszió, vagy magániskola tanítójává válik. Másik út, hogy a dolgozó felnőttek részére egy-egy továbbképzést, szakmai tanfolyamot szerveznek egyetemi, főiskolai programok keretében. ez lehet akár pedagógia jellegű,

de más irányú is. Az államok Afrika-szerte támogatják, sőt maguk szervezik, irányítják ezeket a felzárkóztató programokat. (Szerk. Báthory-Falus, 1997; Magalula, 1990; Zymelman, 1990; Abeillé-Lantram, 1993; Maravanyika, 1990)

2.6. Nők és férfiak aránya a felsőoktatásban

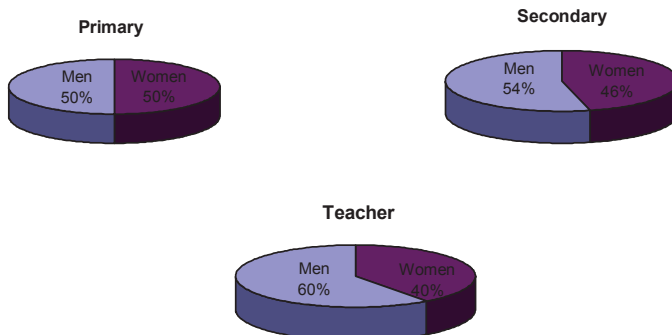
Afrikáról a köztudat azt tartja általában, hogy ott a nők hátrányos helyzetben vannak a tanulást illetően. Be kell vallanom, nincs túl sok adatom a felsőoktatásból erre vonatkozóan, de egyre bizonyosabb számomra, hogy ezek az arányok kezdenek megváltozni. Tapasztalataim alapján nincs mindenhol akkora különbség az esélyekben nők és férfiak között, mint gondolnánk. Ezt alátámasztják kérdőívemben a kérdésre vonatkozó válaszok is. Ez nem azt jelenti, hogy egyik pillanatról a másikra megelőzik a nők a férfiakat, de Kenyában a Methodista Egyetem egyik tanára belenézve kérdőívembe elmosolyodott, és közölte velem, ha azt gondolom, hogy sokkal több férfi van náluk az egyetemen, vagy általában, akkor tévedek. Náluk ugyanis a nők vannak többségben, és ez szerinte nagyon jót jelent. Zambiában az arányok még mindig erősen eltolódnak a férfi nem javára, de Kenyában azt hallottam, hogy mára kezd erősen nőiesedni a pálya. (Zymelman, 1990; Szerk. Báthory-Falus, 1997) Ennek okát jómagam abban látom, hogy a missziók mindig nyitottak külön nőknek fenntartott képzőket is, ma pedig már akár a férfiakkal vegyesen is tanulhatnak. Ha arra gondolunk, hogy egyes országokban, mint például Uganda, Zaire milyen gyakori jelenség az apácák oktatási tevékenysége, még nagyobb is a nők aránya. Sok apáca-tanító van Afrika-szerte, és sokan csatlakoznak is hozzájuk felöltve az egyenruhát és tanítónővá válva. Ezeket nővérektől hallottam Ugandában, és egy idős, volt falusi tanítónőtől.

Másfelől egy nő „jobban megengedheti magának, hogy kevesebb pénzt keressen” – mondta egy ugandai egyetemi tanárnő. A nők növekvő arányú felsőfokú képzése azonban annak is betudható, hogy többnyire alsó tagozatos tanítóképzés folyik, és ők kedveltebbek a kicsik között gyerek és szülő részéről egyaránt.

Tanzániában láttam, hogy a nők tevékeny részesei a tanárképzésnek, női egyetemi oktatók és tudósok, kutatók is egyre gyakoribbak (legalábbis ott). Ha azonban arányaiban nézzük, akkor ugyan körülbelül egyenlőszámban fejezik be az általános iskolát, de a maradékból kevesebben tanulnak középiskolában, illetve mennek tanárnak, mint a férfiak. Az 5., 6. és 7. ábrák együttese alapján legalábbis erre lehet következtetni, de ne feledjük, a statisztikai kimutatások nem veszik figyelembe a számos tanítónőt, aki vidéki kis iskolákban képzés nélkül, vagy gyorsképzést követve tanít. Számukra akár

a továbbtanulási lehetőségek is közelebb kerülnek. (Forrás: Basic Statistic of Education, 1999)

5., 6., 7. Ábra - A nők oktatásának arányai, 1999



A nők felsőoktatási esélyegyenlőségei vidékenként, régióként is változóak, a kérdés függ például a vallási, életmódtól és világnézeti jellemzőktől, intézményi ellátottságtól stb. akár egy országon belül is. Nyugat-Afrikáról és például általában azt tartják oktatási és kulturális antropológus szakemberek, hogy a nők helyzete minden szempontból nehezebb, hátrányosabb, mint a keleti régióban. Tanzánián belül Kelet-Afrikában ugyanakkor mégis számos terület, illetve probléma tűnik ki, mely messze nagyobb, mint másoké. (Ilyenek például a partvidéki és egyes belső területek beiskolázási rátájának alacsonyága, a marhatartó vidékek elűtő társadalmi szerveződése, korcsoport szisztémája, a lányok korai házasságkötése stb.) (Lásd Tomory, 2002)

A Nyugat-Afrikai a régió országaiban a nők otthonukból nyilvános szférába való kilépési lehetőségei nehezek, sok esetben lehetetlenek. A muszlim hagyományok, vallási és családi összetevők azt gondolom, szintén befolyásolják a nők-férfiak arányának alakulását a felsőoktatásban. Ezek a jegyek persze állandó külső hatásoknak, átalakulásnak vannak kitéve, a függetlenség utáni időktől számítva ez még erőteljesebben jelentkezik. (Lásd Kourouma, 1999)

3. A képzés szerkezete, szintjei

3.1. Óvodapedagógus

Az afrikai országokban alig akad óvoda, mint ahogy óvodapedagógust sem találunk sokat. Az 7. táblázatból kiolvasható, hogy az óvodai nevelés általában nem kötelező. Hozzá kell fűzni, hogy, ahol kötelező, ott a megvalósításra nem fektetnek nagy hangsúlyt. Ilyen ország például Zaire, ahol elsősorban a városokban terjedt el, de ott is csak kismértékben. Gyakorlatilag nem kérik számon, hogy járt-e a gyerek óvodába vagy nem. Az is nyilvánvaló azonban, hogy általában nem kötelező az iskola előtti oktatás. Zambiában például hivatalosan nincs is óvoda, így a létezők kis számú alapítványi és magánóvoda felett még központi ellenőrzést sem gyakorol senki. (Szerk. Báthory-Falus, 1997)

Néhányan azért választják a drága magánóvodákat a rokon vagy fizetett alkalmazott helyett, mert ebben látják a gyerek jövőjének biztosabb útját az iskola felé.

Nem hallottam külön csak óvodapedagógus képzőről, ami nem jelenti azt, hogy sehol sem létezik. Annyi azonban biztos, hogy említett működő óvodákban képzés nélküli pedagógusok, vagy alsó tagozatos tanárok látják el feladatokat. Az igények növekedését mutatja azonban, hogy sok tanítóképzőben együttesen folyik a képzés a tanítókéval. Gyakorlatilag a tanítói oklevél egy és ugyanaz az óvodapedagógusival. Ennek lehetősége a tantárgyi, elméleti képzésben keresendő, amely általános iskolában és annál tovább is fontosnak ítéli meg a művészeti, kézműves tevékenységet, a dalok, ritmusok iskolai hangsúlyozását. Ezen kívül az erre vonatkozó szabályzatok az óvodai tananyag körébe rendelik már az ABC-tanulás kezdeti lépéseit. A pedagógusnak tehát nem árt ismerni a betűvetés tanításának rejtjelmeit. Tanzániában például az oktatási minisztérium által elrendelve kötelező a betűkkel való ismerkedés, ez az iskola előtti oktatás egyik profilja. (Mmbagga, 1985) Erre büszkék is általában azok, akiknek gyerekei óvodások. Viszont sok ellentétes vélemény hangzott el az utóbbi időben ez ellen. Érdemes megemlíteni, hogy Tanzániában az óvodák egy bizonyos száma a Montessori módszer követője, de nem feltétlenül ebben a képzésben részt vett pedagógusokkal, hanem egyszerűen alapul véve, elfogadva a Montessori féle filozófiai elveket, amelynek alapján felépítenek egy tanmenetet. A drága és nemzetközi (amerikai) óvodákban azonban vannak külföldön, alternatív irányzatok módszereivel

képzett szakemberek. Gyakorlatilag tehát bármely irányzat, módszer fellelhető már az óvodai nevelésben.

Alsófokú pedagógusképzés folyik több középiskolában is, amely szintén hivatalosan ezt a végzettséget biztosítja. Összegezve tehát óvodapedagógus képzés az általános iskolaival együtt létezik és gyakorlatilag ugyanazt a végzettséget kapják, ugyanígy időben és ugyanazzal a tantárgyi módszertannal képezve. Ennek ideje lehet két vagy három év a középiskola felső szintjén, és ugyanígy két vagy három év középiskola után, ha előtte még nem tanult valaki pedagógiát fakultációban.

3.2. Tanító, általános iskolai tanár

Ha pedagógusképzésről, tanárképző intézetről beszélünk, Afrikában ezalatt leggyakrabban az alsófokú iskolai tanítókat értik. Legtöbb oktatási intézet tanítókat vagy általános iskola felső tagozatában oktató tanárokat képez ki. Ez nyilván nem véletlen, Erre van a legnagyobb igény. (Gondoljunk az írástudatlanság felszámolásának nemzeti céljaira, az alapoktatásban részt vevők számának növelésére.) Különböző úton-módon lehet megszerezni ezeket a képzettségeket, elég sokfajta variáció létezik, amelyek a legtöbb országban egyaránt megtalálhatóak.

1. Lehet már a középiskolában erre specializálódni, az úgynevezett A-level, azaz magasabb szintjén, ami egy általános szintet követ. A tanári diplomáért azonban még további két vagy három évet kell tanulni eredménytől és iskolai lehetőségektől függően. A déli régióban, Botswana-ban például három alapfokú intézet van, ezek hasonlóan, együttműködésben vannak Szvázifölddel és rövidebb idejű képzést is biztosítanak. A Botswanai Egyetem kínálatában szerepel egy négyéves kurzus diplomás fokozatot kínálva, illetve egy nem-diplomás tanári bizonyítványt adó hároméves felsőfokú képzési lehetőség. (Sifuna, 1990)

2. Az A-level gyengébb eredménnyel való befejezése után marad a lehetőség alsó tagozatos gyerekek tanítására az első két osztályban. Jobb eredménnyel azonban nagyobb felvételi esélyek lehetnek további kétéves tanítóképzésre, amellyel már a többi osztályban is lehet hivatalosan tanítani. Itt lehet szakosodni és további egy év után tanári képzettséget kapni. Ez azonban nem feltétlenül jelent diplomát, hanem közbenső felsőfokú oklevelet.

3. Szintén A-level után elvégzett három éves képzéssel már felső tagozatos tanári képesítésről kap bizonyítványt, aki eredményesen végez. Ehhez két szakot szükséges választani.

4. Ahol nagy a pedagógushiány, ott képzés nélkül, illetve egyes esetekben ma is általános iskola után elvégzett tanfolyami képzéssel tanítónak lehet válni. Ennek ideje azonban emelkedett a korábbiakhoz képest, amikor három hónapos gyorsképzések még hivatalosak voltak a függetlenség utáni időkben.

Tanzánia, a Kongói Köztársaság, Gambia vagy Gabon például fél és egyéves tanfolyamokat is indít máig középiskolát végzetteknek. Ez adott esetben előfordulhat már az általános iskola után is, bár Kenyában már megszüntették, Tanzániában pedig megkövetelt a minimum egy év tanulás a tanári oklevélhez. Az ilyen gyors tanítóképzőket többnyire az állam működteti és finanszírozza, de az egyházak is besegítenek.

Az általános iskolai pedagógusképzők szemeszterekre osztják a tanévet. Kenyában például három szemeszter van egy évben.

3.3. Tanár

A középiskolai tanári pálya népszerűsége a középiskolák elterjedtségének függvénye. Hasonló az általános iskolai képzéshez, de hosszabb a képzési idő, és az általános tárgyakon kívül legalább két szaktantárgyat is választani kell. Legtöbb esetben négy éves főiskolai, illetve egyetemi oktatást követően válhat tanár valakiből. Az oktatásnak ezen a szintjén nem jellemző a képzés nélküli pedagógusok alkalmazása. A Kongói Köztársaságból menekült barátomtól hallottam azonban, hogy vannak technikumok, (amelyeket a mi szakmunkásképzőinkkel azonosítok), amelyekben tanítanak adott szakmához értő, de tanári képzéssel nem rendelkező emberek. (Sifuna, 1990) Ezen a képzési fokon elég kevesen vesznek részt, ahogy azt már láttuk az előző statisztikai adatokat figyelembe véve. A legszegényebb országokban, mint Tanzánia, Kongói Demokratikus Köztársaság, Ruanda, Burundi, Etiópia, Eritrea, alig pár százaléka lehet csupán az idáig eljutóknak, ahogy az Tanzánia esetében az 5., 6., 7. ábrákból is kiderül.

Legfőbb gátló tényező számukra nem az igények vagy érdeklődés hiánya, hanem a tandíjak magas költségei. Gyakori, hogy a végzettség megszerzése meghosszabbodik, vagy valaki tanul és dolgozik is egyszerre. Kenyai tanár ismerősöm például fél évet dolgozik, összegyűjti a szükséges összeget, majd újra beiratkozik egy szemeszterre. Mivel kevésbé elterjedtek az esti iskolás tanárképzés lehetőségei, ez számára az egyetlen esély, hogy jelen tudjon lenni a kötelező előadásokon is. Afrikában ebből nem csinálnak problémát, ahogy abból sem, hogy valaki hány évesen kezd el tanulni, továbbtanulni. Mindenki tudja, hogy a körülmények mennyire befolyásolják a

lehetőségeinket. Nem beszélhetünk kor szerinti megkülönböztetésről. Ahogy azt egyik kenyai ismerősöm kifejezte, Afrikában még nem divat az „ageism”.

A két választott tárgyat négy évig tanítják elosztva, ritkábban tömbösítve, rövidebb ideig.

Az egyetemi tanárképzés általában két szemeszterre oszlik, és kezdete egybeesik az európai iskolák tanévkezdésével, szeptemberben.

3.4. Egyetemi oktató

Elhhez előbb „Masters” fokozatot kell szerezni, majd Phd tanulmányokat folytatni. Tehát alapjában véve egyetemi végezettséghez kötött, ami öt év tanulást jelent. Ez azonban lerövidülhet négy évre, vannak kifejezetten négy éves programok is. Gyakori, hogy már a Phd. tanulmányok alatt, esetleg azt megelőzően tanít is a hallgató.

Ez a pozíció nagy tiszteletnek örvend, legyen valaki kezdő tanár, Phd. hallgató, vagy professzor. Sokan külföldön szerzik meg ezt a fokozatot, vagy legalábbis oda mennek majd továbbképezni magukat. Egyre több egyetem kooperál, nemzetközi kapcsolatok révén segítve elő a legfelsőbb fokú oktatási szakemberek képzését.

4. A pedagógusképzés folyamata: elméleti képzés

A tanári képzés kétféle képzettséget jelent Afrikában is, ahogyan Európában: szakterületi felkészültséget és a tanításhoz szükséges pedagógiai szakmai képzettséget. Tanítóképzőkben is kiemelt helyen állnak a pedagógia-módszertani, illetve a pszichológiai tárgyak az egyéb szakirányt előkészítő tantárgyak mellett. A tanulói korosztály szerinti képzés dominál, de a pedagógiai tárgyak, alapok hasonlóak bármely képzési szinten.

A tantervek olyan célokat határoznak meg, amelyek mind pedagógiai, mind pszichológiai és szaktudományos tudást igényelnek elmélet és gyakorlati téren egyaránt. Hangsúlyozzák a tanár alkalmasságát a pályára, a gyerekekkel, családdal való kommunikációban, valamint a nemzeti célok és az oktatás céljainak összehangolásában. (Primary Teacher Education, Kenya, 1997; Uganda Secondary School Curriculum, 2000; Social Studies Syllabus, Tanzania, 1997)

A szakmai oklevéllel párhuzamosan lehet tanári oklevelet szerezni, amelybe beletartozik a gyakorlat is.

4.1. Kötelező tárgyak

Központilag előírt pedagógia tárgyakat kell tanulni. Ezek meghatározott ideig és sorrendben következnek, az erre kijelölt útmutatók alapján, de Kelet-Afrikában például megengedett a rugalmasabb szervezés. Ez abban nyilvánul meg például Kenya egyes főiskoláin, hogy az oktatási intézmény maga határozza meg a tantárgyak felépítését és sorrendjét. Túl nagy változtatások persze nem történnek, legalábbis az alapoó tárgyakat illetően. A kötelező tantárgyak körét a 11. Táblázatban foglaltam össze. Ugyanezen tárgyakat tanulják minden szinten, csak különböző időbeli felosztásban, óraszámban.

11. Táblázat A kötelező pedagógiai tárgyak köre a fekete-afrikai pedagógusképzésben

Tantárgyblokk	Tantárgy(ak)
A nevelés alapjai	Nevelésfilozófia Neveléstörténet
Nevelésszociológia	Ált pedagógia, összehasonlító ped.
Nevelésszichológia	Ált. pszichológia Fejlődésléktan Oktatáspszichológia
Oktatási adminisztráció	Értékelés, mérés Tantervfejlesztés és tervezés
Oktatás menedzsment	Általános-és középiskolai szervezés, vezetés
Oktatási kommunikáció és technológia	A tanítás általános módszerei
	Mikro-tanítás
	Speciális tantárgyi módszertan
	Média gyakorlat

A 11. táblázatban felsorolt tantárgyakból esetenként hiányozhat a média gyakorlat, ez az iskola ellátottságától, az ország gazdasági helyzetétől is függ. Azért soroltam mégis ide, mert a Moi Egyetemen sok afrikai ország képviselője nyilatkozott az ez iránti igényre, ami ha gyakorlatban nem is, de elméletben már benne van a központi tervekben. Hasonló a mikrotanítás, ami tartalmilag jelenthet erősebben elméletre alapozott, módszertani-gyakorlati jellegű foglalkozásokat, melyeken a jelölt maga nem szerepel. Sok esetben a módszerek mélyebb elméleti tárgyalásáról van szó. Ez

valószínűleg a szükséges technikai eszközök hiánya miatt van, de egyre inkább felváltja a gyakorlati jelleg. Ez nem jelenti feltétlenül a videóra, magnetofonra való rögzítést is, de kiscsoportos megbeszélés folyik egy-egy tanárjelölt rövid „mikrotanítását követően” Tanzániai angol-földrajz szakos ismerősöm például egy kenyai tanfolyamon ismerkedett meg velem, mert az ő főiskoláján nem volt beépítve a képzésbe. Kenyában az iskolák nagy hányadában ismerik és alkalmazzák, tanítóképzésben kevésbé, mint középiskolai tanárképzésben. Itt mikrotanításhoz igyekeznek biztosítani a technikai felszerelést, videokamerát.

A 11. táblázatba foglaltak alapján készült el sok pedagógusképző kínálat, mint a Nairobi Highridge Tanárképző Főiskola kurzuskínálat (lásd a Mellékletekben). Náluk sem a médiagyakorlat, sem a micro-tanítás nem követelmény.

A kenyai Moi Egyetem egyetemi pedagógiai kurzus összefoglalója említi még a vezetés tanácsadás tantárgykört. A következő lista szerint épül fel a képzés, és ezen belül szerveződnek a fenti tantárgyak:

- Bevezető a pedagógiába és pszichológiába
- Általános pedagógia és pszichológia
- Az emberfejlődése és fejlesztése
- Statisztika, mérés és értékelés
- Vezetés és tanácsadás

4.2. Választható tárgyak

Ezen a ponton hamar át kell lépni, mert azt kell mondani, választható, azaz szabadon választható tantárgyokról nem nagyon beszélhetünk. A középiskolai tanítóképzés fakultációs tárgyain kívül legfeljebb a legmodernebb egyetemi programokban található az úgynevezett moduláris modellek elemei, egyébként azonban mereven szabályozott blokkokból áll a képzés.

Az összes megkérdezett félreértette a szabadon választható tantárgyak fogalmát, akár személyesen kérdeztem, akár a kérdőívben adott válaszokat néztem: választható tárgyak alatt a szaktudományos tárgyakat gondolták, azaz hogy milyen szakosak ők maguk, illetve milyen szakokból lehet választani az intézetben. Három ember értette, mire gondolok. Közülük egy amerikai, de Ugandában élő tanár, egy Nairobiban a Jomo Kenyatta Egyetemen tanít, ketten pedig Magyarországon tanultak. Mindazonáltal a kenyai Moi Egyetemen (Eldoretben) próbáltam néhány diáktól is érdeklődni ez iránt. Innen és más országokból is emlegettek bizonyos modulokat, amelyeket én a

választható tantárgyakhoz hasonlóan gondolok. Azt jelenti, felvehetnek egyes tárgyakat érdeklődésüknek megfelelően bizonyos listáról kiválasztva. Ezek a modulok az ugandai Makerere Egyetemen szintén részei a tanárképzésnek. Ezenkívül lehetőség nyílik a jó eredményt felmutatóknak támogatást kapni már a képzés alatt különböző tanfolyamokra, tréningekre támogatást szerezni általában külföldiek, egyházak által indított tanfolyamokra. Ily módon néha külföldre is eljuthatnak a hallgatók, illetve érdeklődési körüknek megfelelő, szakmán belüli plusz ismeretekhez juthatnak.

4.3. A tantárgyak megoszlása, aránya

Személyesen és kérdőívben is utána érdeklődtem a szaktudományos és pedagógiai tárgyak arányának. A válasz legtöbb esetben 2:1, vagy 4:3 arányt jelölt meg, ami azt jelenti, hogy a szaktantárgyak jobban dominálnak a tanárképzőkön.

Az általános iskolai képzést nézve ezek az arányok a két év alatt az általános szaktudományi képzés javára eltolódnak. A Highridge Teacher's College listáját újra fellapozva megállapíthatjuk, hogy az alsó tagozatos tantárgyak blokkjai összesen körülbelül 2500 órát jelentenek, míg a pedagógiai tárgyak emellett csupán 295 órában vannak elosztva a két éves képzés idejére. Ez körülbelül nyolc és félszeres többlet az előző javára.

A mellékletek között megtalálható a Nairobi Egyetem pszichológia szakos részletes programja. Összevetés gyanánt emlékezzünk a pedagógia szakos kötelező tárgyak táblázatára, melyek szintén négy évre elosztva a „terepen” kapott személyes információ szerint harmadannyi óraszámú tanulandók. Vegyük hozzá, hogy tanároknak legalább két szak kötelező, van, aki hármat is választ. Ezzel ismét a másik oldalra dől a mérleg, azaz a szaktantárgyak száma arányaiban magasabb, mint a pedagógiai képzési rész. Annál hangsúlyosabb viszont ezen belül a módszertan, illetve szakmódszertan. Tanzániában az oktatási intézet egyik menedzsere lelkesen beszélt arról, milyen fontos a módszertan a képzésben, mennyi tanítási módszerrel ismerkednek meg, illetve ezeket milyen fontosnak tartják a vizsgák során. A gyakorlati vizsgán is ennek tulajdonítanak kiemelt szerepet. Egy évig, az utolsó évben tanulják, és Mr. Habibu Fentu kiemelte, hogy azért fontos, mert bármely tárgyra alkalmazható módszerekről van szó, amiket a tanár a maga ízlése, belátása szerint kiválaszthat. A következő aspektusokat említette a tartalomból: milyen kérdés és választípusok vannak, az óravázlat készítése és az óra levezetése, pontozás-javítás stb.

4.4. Tantervi dilemmák: a módszertani szabadság kérdése – tanterv vagy tanulóközpontúság?

A fent említett rendszerek központilag szabályozott, meghatározott tantervek szerint működnek, ezek szerint terveznek és tanítanak az oktatás minden szintjén.

Különböző bizottságok, tantervfejlesztő tanácsok vannak, melyek mindegyike az oktatási minisztérium alárendeltje. Minden egyes tantárgy tanítására külön kész tanmeneteket kerülnek kiadásra központilag, ezek alapján készíti el a pedagógus saját tervezeteit, óravázlatát. Ezek között a strukturális hatások között képezik a tanárokat, de ne felejtjük el, hogy ezen kívül milyen nagy jelentősége van a személyes hatásoknak is, ami a képzés alatt éri őket, és amely aztán az ő tanításukban is megjelenik valahol.

A tanítás, tananyag előírásos volta merev rendszernek tűnik, de kétségtelenül megvan az a praktikus tulajdonsága, hogy könnyű az átjárhatóság az intézmények között. A pedagógusképző intézményeknek meghatározzák összefoglaló tantervekben az oktatás nemzeti céljait, a tanár vagy tanítóképzés szerepét ebben, illetve annak közelebbi céljait. Meghatározzák a kurzusok tartalmát, részletesen megindokolva tantárgyanként, mit miért, és tartalmuk alapvető elemeit szintén kifejtve. (A Mellékletben ezekből a célokból látunk ízelítőt.)

A központi tanterveket a hallgatók is tanulmányozzák, a Nairobi Highridge Tanárképző Intézet vagy a Moshi Tanárképző (Tanzánia) ugyanúgy biztosít ehhez bizonyos gyakorlati terepet is. A diákoknak lehetőségük van belevonódní a tanterv, tanmenet tervezésbe, tanulmányozni azt, résztevékenységet folytatni egy-egy projektszerű blokkban. Ez jó alapot biztosít a szaktárgyi tantervek használatához a majdani gyakorlat során, amikor azokhoz kell igazítani a tananyagot, az óratervezést. Egy ilyen központi középiskolás háztartástan tervezetből szintén a Mellékletbe másoltam ízelítőt: a tartalmi összefoglalót az elejéről, és egy részt a tananyagból, illetve a hozzá „mellékel” tanmeneti instrukciókból.

Felmerül a kérdés, hol a gyerek helye ebben a rendszerben? Én valami kettősséget éreztem tapasztalataim során a kérdésben. Adatközlőim azt állították (és hangsúlyozottan), hogy őket tanuló-centrikusságra tanították. Tehát a pedagógiai, pszichológia tárgyokban, a gondolkodásban a legmodernebb elgondolásokat követik, a liberális oktatási stratégiákat részesítik előnyben, csak ez nem feltétlenül látványos a gyakorlatban, nem mindenben nyilvánul meg.

Felvetődött afrikai terepmunkám során egy másik kérdés is a tanári szabadságot, a módszertani szabadságot illetően: a testi fenyítés kérdése. Pár évvel ezelőtt olvastam egy magyar napilapban, hogy a kenyai iskolákban bevett szokás a testi fenyítés alkalmazni, és hogy ez törvényileg megengedett. Utána akartam jární a dolognak, de nem tapasztaltam ilyesmit. Viszont azt nyilatkozták többen is, hogy nem jellemző, de előfordul. A törvény ugyan nem engedélyezi, de mégis van valami kiskapu, ami lehetővé teszi alkalmazását, mert a tanár adott esetben saját belátása szerint tehet. A pedagógusok állították, hogy a tanár szabadon kezelheti a nevelési helyzetet, míg oktatási téren előre, központilag lefektetett tanterveket követ.

4.5. A képzés nyelvének vitája: Tanzánia példája – szuahéliül vagy angolul?

Az afrikai országokban általában több nyelvet használnak az oktatásban is, ahogyan a mindennapi életben is. Ezek egyike mindig a volt gyarmattartó ország nyelve, így az angol vagy francia, esetleg a portugál (Angola, Mozambik). Mindenki beszél egy saját, eredeti anyanyelvet és gyakori, hogy van egy széles körben elterjedt nyelv, amit közvetítőnyelvként használtak, és használnak ma is. Kelet-Afrika „lingua franca-ja” például a szuahéli nyelv, illetve annak különböző nyelvjárásai. Ez Kenyában, Tanzániában és Ugandában a második hivatalos nyelv, az angol után, ami az államnyelv. A szuahélit sokan beszélik vagy inkább értik valamilyen szinten. Ez érvényes a környező országokra is, Ruanda, Burundi, Szudán déli része stb.

Az alapfokú oktatást általában az anyanyelven kezdik, és angol vagy francia nyelvtanítás folyik a kezdetektől fogva. Aztán áttevődik az oktatás nyelve ezen hivatalos nyelvek valamelyikére. Optimális esetben ez fokozatosan történik és középiskolába már jó angol vagy francia tudással érkezik a tanuló, a felsőoktatásban ez szintén nem okoz problémát. A helyzet azonban nem mindig és mindenhol ilyen egyszerű.

Tanzániában például problémát okoz, hogy középiskolában már angolul kellene tanulni, de sok tanuló nagyon nehezen tud kommunikálni ezen a nyelven. Ennek oka nagyon egyszerű: a gyakorlat hiánya. A tanítás során a tanárok igyekeznek mindent megtanítani és lépést tartani a tantervekkel, a vizsgák pedig írásban történnek a nyelvekből is. Tehát lehet, hogy valaki tud írni, olvasni, szöveget érteni, de sohasem beszélt, és alig hallott angol beszédet. Nem érti, mit mondanak neki és fél megszólalni. Tekintetbe véve, hogy Tanzániában nem jellemző, hogy iskolán kívül angolul

beszélnek, sőt sok családban nem is tudnak angolul, ez teljesen érthető is. A probléma a tanulmányi eredmény romlásában fog jelentkezni.

Nem így van ez Kenyában, ahol viszont már kicsi koruktól kezdve angol beszédet hallanak a gyerekek, mert jellemző megnyilvánulási formája a többnyelvűségnek, hogy keverik a nyelveket. egy mondaton belül akár háromféle nyelven is megszólal az illető, attól függ, melyiken tudja jobban kifejezni magát. Ez már csak a beszédértést tekintve is előbbre viszi a gyereket.

A felsőoktatás nyelve szinte mindenütt az angol vagy a francia. Szeretnék kiemelni két kivételt, ahol ezzel problémák vannak. Az egyik Tanzánia, a másik Ruanda.

Tanzániában a felsőoktatás egyik vitatémája a nyelv. Mindkét hivatalos nyelvet, a szuahélit és az angolt is használják, de egyes vélemények szerint az ország nemzetközi kapcsolatainak, gazdasági fejlődésnek alakulását az utóbbi jobban szolgálja. Ezért ez a csoport a csak angol nyelvű felsőoktatást kéri és szorgalmazza. A másik fél azonban azzal érvel, hogy meg kell hagyni a szuahélit is, mert ez tükrözi Tanzánia afrikai arculatát, míg az angol mégiscsak a gyarmatosítók nyelve, melynek kényszere ellen ki kell állni. (Qorro, 1997) A hallgatók között is felmérést végeztek 2000-ben, az eredmény körülbelül fele-fele arányban alakult, tehát ez sem volt döntő a vitában. Nem tudom, hogy azóta történt-e már előrelépés, de barátaimtól tudom, hogy néhány hónappal ezelőtt a vita még mindig tartott.

Kenyában, a Moi Egyetemen tartott konferencián találkoztam egy végtelenül kedves, intelligens ruandai professzorral. Ő beszélt az angol és francia nyelv problémájáról országának felsőoktatásában. Ruanda két hivatalos nyelve a kinyaruanda és a francia. Más nyelvet legfeljebb csak középiskolában tanítanak. Több az annál azonban, hogy a felsőoktatásban egyre fontosabbá válik az angol nyelv használata is. Az 1994-es polgárháborús események után az újjáalakult egyetlen egyetemen az angol vált az új nyelvvé, mert ez is fontosabb lett a külföldi kapcsolatok miatt, mivel jóval elterjedtebb, mint a francia. „Ez itt a probléma, frankofon és anglofon blokkok Afrikában”- mondta professor Kadima Ntokamunda. A kérdést az teszi időszerűvé, hogy minden területről jönnek és minden területre mennek diákok és tanárok az átalakulás után, az anglofon országokból is. Ezért hozták létre a modern nyelvek iskoláját, amely egy vegyes, francia és angol program. Az előnyök mellet azonban a nehézségek: akik angolt tanulnak, azoknak nehéz a francia nyelvű kollégákkal, társakkal kommunikálni és fordítva. A módszerek és „syllabus”-ok oktatása az előadók származásától is függenek és a két szisztéma kicsit különböző. Ezért megoldásként kétnyelvű tréningeket indítanak mind

egyetemi szinten tanároknak, mind diákoknak. Ezenkívül az általános és középiskolákban a két nyelv korai bemutatását szorgalmazzák jelenleg. Ma az egyetemen mindenképp dupla van, mindenki a „saját” nyelvének megfelelőt használja. A végkicsengés az, hogy ma Ruandában ez jelenti a felsőoktatás internacionalizációját.

4.6. Interpretáló összegzés a fentiekhez

Lényegében arra következtetem, hogy merev rendszernek tűnik ez a centralizált elvekre épülő rendszer, de ahogy a nevelési döntésekre, testi fenytésre vonatkozóan megvannak a „kiskapuk”, úgy általában a módszertani szabadságra is. Végeredményben a tanár maga dönti el adott esetben, milyen nevelési módszert alkalmaz, ahogy azt is, hogy melyik oktatási módszerrel tanítja meg az éppen időszerű tananyagot. Mivel a centralizált szakmai irányítás az általános, a módszerek azonban sokfélék, a gyakorlatban éppen ez teszi formálhatóvá, lehetővé a különböző módszerek alkalmazását. Az „előre gyártott” tanmeneteknek tanítási-tanulási stratégia része is van azonban, ezenkívül gyakran forrásokat neveznek meg, amelyek valahol mégis behatárolják a tanítás mikéntjét. Ennek ellenére úgy hiszem, a tanárok jól feltalálják magukat és saját ötletekkel, egyéniségükkel kiegészítik az előírásokat. Erre annál is inkább sor kerül, mert nem minden alkalommal állnak rendelkezésre a kívánt tárgyak, eszközök. A tanárok egyébként igen hasznos kapaszkodónak tartják a „syllabus”-okat. Így például Tanzániában egy középiskolai tanár, Mr. Ndunguru „Lesson Planja” az előírásokhoz volt igazítva, de mégis saját kútfőből ered, saját ötletekkel konkrét órai lebontásban.

Összességében tehát a központi előírások, tervek kezelésének egyfajta szabad kezelése jelenik meg, ez pedig a tanár személyének, egyéniségének függvénye. Ugyanakkor azonban elvárt és természetes a szabályok betartása.

Zárójelben és röviden szeretném csak hozzáfűzni, hogy az ide vonatkozó kérdéseket alapos, résztvevő megfigyelés alá véve lehetne csak igazi válaszokat adni, mert ha megkérdezzük valakit, vagy csak rövidebb látogatást teszünk valahol, nem valószínű, hogy ilyen mélységig tudunk hatolni. Beleolvadva viszont egy közösség életébe, észrevétlenül megtapasztalhatjuk a sokszor észrevétlen dolgokat. Antropológus fejjel gondolkodva annyit mondhatok, hogy az afrikai közösségekben az irányító szerepe elfogadott. Ez a társadalmi hierarchikus szerepekben látható leginkább, például szakmai berkeken belül is. A tanár irányító, vezető, főnök szerepe, tekintélyként való tisztelete valahogy szinte természetes, mint az öregek, nagyobb tudásúak tisztelete. Ez a

társadalmi-kulturális változásokkal alakul, átalakul. Márpedig ez hatalommal jár. Másfelől a tanterv egyfajta nemzeti érzést is magában hordoz, megcéloz. Egy soknemzetiségű társadalomban ez valahogy az egységesítési törekvéseket szolgálja, véleményem szerint. Ez kiderül a „curriculum”-okból, a bennük megnevezett célokból, indoklásokból stb. Ha nagyobb módszertani szabadságról beszélünk, arra kell gondolnunk, hogy egy maasai pásztorgyereket hasonlóan integrálni próbálnak az oktatás által, mint bármely kikuyu földműves gyereket. Mindegyiknél másképp kell megközelíteni a tanítást, az integrálást, de a kormányok célja elsősorban az esélyegyenlőség megteremtése. A nemzeti érzés egységesítését, megteremtését pedig nem a különbségek kiemelése fogja szolgálni. Ezt persze én gondolom, de Namíbiában éppen a nemzeti béke, az etnikumok közötti esélyegyenlőség megteremtése végett terveztek és vezettek be egységes, központi tantervet, Ugandában pedig ezzel szeretnék biztosítani mindenki számára az egységes minőségű oktatást. (Shilamba-Croby, 1999) Lényegében tehát az erősen centralizált oktatáspolitiká úgy próbál szabadságot adni, egyenlőséget biztosítani, hogy minden tanuló és minden tanár számára ugyanazt írja elő, ugyanazzal a céllal, hogy bármely nép fiai ugyanahhoz a minőséghez, tudáshoz juthassanak.

Másik összetevő lehet, hogy csakis ily módon tartják lehetségesnek a külfölddel való lépéstartást, csakis meghatározott tudás, meghatározott és mindenáron való elsajátítása biztosíthatja Afrika kilépését, és egyenrangúként kezelését a világban. Ehhez kitalálják, hogy amit tudni kell, azt hogyan érik el. Alaposan végiggondolt, megfontolt utakról van itt szó, felzárkózási bizonyítási törekvésekről, mely szinte már kényszerként nehezedik az oktatás irányítóira. Itt felmerül az esélyegyenlőség kérdése is.

Mindezt persze csak az antropológus gondolja olyan rejtett, vagy ránézésre semmitmondónak tűnő jelekből, mint a megértést jelző bólogatásra reagálások, az öröm kifejezése, hogy végre, valaki egyenrangúnak tartja az afrikai oktatás színvonalát a sajátjával, vagy a kultúra viszonylagos ismerete és elfogadása. Állandóan visszatérő, legtöbb interjúalanyom által élénk magyarázkodással kísért tradíciók és rugalmasság hangsúlyozása, a világszínvonalra hivatkozás és hasonlítás is a külső alatti tartalmakról, gondolkodásmódról árulkodott, nem beszélve ezernyi nem-verbális jelzésről, semmitmondónak tűnő mozzanatról, melyek összerakása, számbavétele mutatta meg a lényegét.

5. A pedagógusképzés gyakorlatai oldala: kapcsolódás a szociális és oktatásügyi problémák orvoslásához

5.1. A gyakorlat ideje, formája

A tanítási gyakorlattal kapcsolatban elsősorban Kelet-Afrikából sikerült információkat szereznem.

Általános iskolai pedagógusképzés esetén három gyakorlati vizsgajegyet kell szerezni a jelöltnek, azaz három alkalommal tanítási gyakorlaton részt venni. Egy ilyen terminus három hetes, és mindhárom vizsgajegy beszámít a végbizonyítványba. Ezen a szinten a tanzániai gyakorlat másképp alakul. Ott ugyanis hat hónapos a tanítási gyakorlat az utolsó hónapokban, a záróvizsga előtt.

A középiskolai tanárképzés tanítási gyakorlata az összes szemeszter végén van. Ez Kenyában és Ugandában legalább egy terminust jelent, ami három hónap. a tanárok tevékeny részesei a tanításnak, legalább fele órázámban ők tanítanak.

Tanzániában ezen a szinten is hat hónap a gyakorlati idő, azaz minden szaktantárgyból három hónap. Ezenkívül van gyakorlat a főiskolai, egyetemi szünetekben, de igen kevesen tesznek eleget a kötelezettségnek, mert senki nem akar ingyen sokat dolgozni. Sokan emiatt nem is mennek át a vizsgákra, mások igazolást szereznek, hogy ők voltak gyakorlaton, ha fontos nekik, hogy folytassák a tanulást. (Egy öt éve ott élő és tanító magyar tanárnő mondta, hogy Tanzániában mindent el lehet intézni, csak pénz vagy ajándék kell hozzá, na meg egy kis egyezkedési készség) Gondoljunk a már szóba került tribalizmusra és korrupcióra, ami szinte természetes módon átjárja az afrikai társadalmakat.

A Kongói Köztársaság gyakorlata az utolsó időszakra teszi a tanítást. Elvileg a francia rendszer szerint egy éves gyakorlat volt a szakmai bizonyítvány megszerzése után, de helyi születésű menekültektől tudom, hogy ez a valóságban lerövidül az utolsó félévre a képzési időn belül. Egyébként senki nem akar tanítani, mert a gyakorlati idő alatt nem fizetnek, viszont sokat kell dolgozni, akárcsak Tanzániában és más országokban.

Eritreáról annyit sikerült megtudnom, hogy mivel ott a legtöbb iskolában külföldiek tanítanak, minden annak függvénye, hogy mely országgal kooperálnak

5.2. A gyakorlat helyének választhatósága

A gyakorlat mindig kijelölt iskolákban folyik. Különböző iskolákba kerülnek a hallgatók, ahogy az anyaintézmény, illetve egy központi vizsgabizottság eldönti. Kenyában és Ugandában ez többnyire az intézményhez közel eső iskola, vannak állandó „gyakorló helyek”, amelyekkel folyamatosan kapcsolatot tart fenn az illetékes pedagógusképző intézet. Az is előfordul, hogy a hallgató kéri, helyezték lakóhelye közelébe gyakorlatra.

Tanzániában más a helyzet. Mivel nagy a tanárhiány és ez vidéken komoly problémaként jelentkezik, bevett szokás a gyakorló tanárjelöltekkel pótolni a hiányt. Ez azt jelenti, hogy akár az ország másik végébe, valamelyik távol eső zugába is küldhetik. A gyakorló tanár itt is kérheti, a lakóhely körzetében való elhelyezést, de ha máshol nagyobb szükség van rá, nem biztos, hogy megkapja az engedélyt. Ez valószínűsíthető Afrika legszegényebb országaiban is. Etiópából például hasonló értesüléseim vannak.

6. A vizsgarendszer előnyei és hátrányai: miből, mennyit, hogyan

Afrikában minden vizsga írásban történik, kivéve a tanítási gyakorlatot. Ez része a központilag mindenre kiterjedő szabályozásnak. Talán tesztkönyvekből láttam legtöbbet. Mindenre kiterjedő, kérdés-felelet formájában felkészítő könyvekről van szó, és nagy a valószínűsége, hogy ha a hallgató ezeket alaposan tanulmányozza, jól fog szerepelni a vizsgán. Kenyában például van egy népszerű összefoglaló könyv, amelyben az összes pedagógiai tantárgy benne van kérdések formájában kidolgozva, a címe „1001 Objective Tests in Education for Colleges of Education and Universities”. Tehát mindenféle oktatási szinten fel lehet belőle készülni a vizsgákra a leendő pedagógusoknak. (1986) Ma is használják Tanzániában is, más hasonlókkal egyetemben.

A vizsgák általában minden szemeszter végén vannak, és minden tantárgyból számot kell adni. Kenyában a főiskolai és egyetemi tanév két szemeszterre bomlik, egy-egy teljes kurzus végén jön a vizsgaidőszak. A szemeszterek száma változó az alapfokú iskolai tanárok képzésében, de általában három szemeszter, ami három vizsgaidőszakot jelent egy tanévben.

Bukás esetén a hallgató nem kaphat bizonyítványt, hanem kiegészítő vizsgákat kell tennie egy újabb szemeszter végén, újabb kurzus elvégzése után. Félnek, rettegnek a

vizsgáktól, mert ismételni kell, és ez azt jelenti, újra kifizetik a tandíjat, és külön vizsgadíjat.

Van azonban a bukásnak egy másik oldala, ami számomra úgy tűnt, nem nagyon publikus, de annál nagyobb a jelentősége a többség számára. Ezt valahogy mindenki tudja, elkönnyveli, de ahhoz, hogy rájőjjünk, oda kell figyelni, észre kell venni apróságokat (az antropológia szerepe itt is jelentős, mert résztvevőként, barátként és nem adatgyűjtő külső érdeklődőként jobban beleláttam a „mögöttes” tartalmakba). Szinte bizonyos vagyok abban, hogy a bukás kellemetlenebb oldala egy szociális bélyeg, amit a szerencsétlen hallgató visel. Az ilyesmit, úgy tűnt megvetik nemcsak iskolai körben. Valószínűleg azért szégyen, mert szégyent hoz vele szüleire, családjára, csalódást okoz esetleges támogatóinak. Ehhez az erkölcsi oldalához tartozik még, hogy az illető lustaságáról tesz tanúbizonyságot, és szégyen azért, mert visszaélt azzal a szerencsés helyzettel, hogy tanulhat. Aki tanul, az legyen arra büszke és mutasson fel jó eredményt, az mutassa meg, hogy képes arra, amire egy fehér ember. Ez az egyszerű kérdés sokkal messzebbre visz, mint gondolnánk. Olyan összefüggéseket tár elénk, amelyeket szintén a kulturális antropológia segítségével, résztvevő megfigyeléssel bizonyosan könnyebben kibogozhatunk.

A vizsgajegy megítélése beleszámít a végbizonyítványba. Háromtagú bizottság dönt róla, ebből egy fő valamely, a hierarchiában magasabbnak számító intézményből jön, például oktatási intézet, és egy fő a nemzeti vizgabizottság képviselőjében. Ez egy általános standard Afrikában, de az is, hogy valamely nevesebb külföldi egyetemmel együttműködve az írja elő a követelményeket, állítja össze a vizsgalapokat, és állítja ki a bizonyítványokat is. Ez gyakori főleg Brit Nyugat Afrika és Francia Nyugat-Afrika országaiban (Nigéria, Togo stb.), de a déli régióban is előfordul, főleg a Dél-Afrikai Egyetemmel való kooperáció. A bizonyítványokat elismerik szerte a világon.

Kenyában, Tanzániában és Ugandában a hallgatók keményen készülnek a vizsgákra, mert fontosnak tartják a minőséget. Kenyában azt tartják, az ottani minősítés a legjobbak közé sorolható a világon.

A Mellékletekben található dokumentum másolatok segítségével megnézhetjük a kenyai általános iskolai tanráképzőkben jelenleg használatos pedagógiai szakmai vizsgalapot, illetve annak néhány feladatába tekinthetünk be.

7. Tradíciók és modernitás együttese

7.1. . Kiemelt tradíciók a pedagógusképzésben

Annak tükrében, amit sokaktól hallottam, személyesen is láttam, fontosnak ítélem meg elmondani, hogy az afrikai tradíciókat őrzik az oktatás minden szintjén. A tanárképzésben ennek azért van különösen jelentősége, mert az országok úgy gondolják, ma csakis az oktatáson keresztül lehet megőrizni azokat az értékeket, melyek Afrika sajátjai.

Kezdeném azzal az emlékezetes élménnyel, hogy a kenyai Moi Egyetem udvarán dobszóval kísért zenés, táncos vidám fogadtatásban, köszöntésben volt része a vendégeknek. A hallgatók prezentálták a ngomát, amely őket legalább úgy felvidította, mint az érkezőket. Ez az egyik jellegzetes hagyomány, amit mai napig őriznek, kedvelnek a felsőoktatásban is. A ritmus és a zene, az ének szeretetére épül. Ehhez kapcsolódik egy másik hagyomány: a közösség szeretete, a családi hangulat, a valahová tartozás igénye. Ez az érzés – úgy hiszem – a ngomában oldódik fel. Afrikában természetes, hogy egy tanár szeret énekelni.

A felsőoktatásban az afrikai hagyományos értékeket mepróbálják a nyugatiakkal egyeztetni, és egyfajta ötvözetüket adni. Bár az utóbbi fájdalmasan hat az előzőre, mégis sikerül megtalálni az arany középutat.

A következő értékeket vallják ma is magukénak a leendő tanárok, illetve a mindenkori oktatáspolitikusok: természetes gyógykészítmények használata és otthoni természetése, az afrikai morális érzék, az afrikai ízlésség, a nemzeti ételek megőrzése, az idősek tisztelete, a munka tisztelete és szeretete, a gyerek és család fontossága, a vallás szerepe az életben.

A hagyományok teljes tárháza jelenik meg a felsőoktatásban, diákok, tanárok és dokumentumok által támogatva.

7.2. A vallás helye és szerepe a társadalomban és az oktatásban

Afrikában az iskolai oktatás alapvető tantárgyai közé tartozik a vallás, beleértve a felsőoktatást is. Ez abból az általános igényből fakad, amely az egész afrikai társadalmat áthatja függetlenül a földrajzi vagy etnikai hovatartozástól. Amint azt az előzőekben láttuk, a vallást, a vallásosság igényét nem az európaiak hozták a földrészre, hanem az már megvolt, a mindennapi élet szerves részeként. A vallási ünnepek, összejövetelek,

szertartások alkalmat adtak a társasági élet gyakorlására, a rokonok, barátok, szomszédok találkozására. Később, az új vallások átvételével, és magukhoz alakításával ezeket a számukra fontos, közösségi elemeket megőrizték, maradtak a dalok, kórus, az áldozati mozzanatok stb. Így született például a kereszténységnek számos formája ezen a földön, kis-és nagyegyházak alakultak és alakulnak folyamatosan.

A vallásos érzület igénye tehát a régmúltból maradt. A nagycsaládos modell, a nemzetségek, közösségek felbomlása sok helyen bekövetkezett, de a vallásos érzület, a közösség igénye, a valahová való tartozás vágya megmaradt és ma is él, a vallás iskolába vitelére mindmáig igény is van. Az afrikai oktatáspolitikusok, a tantervek készítői a vallás, mint önálló tantárgy bevételeivel a keresztény hagyományoknak is eleget tesznek, és nagyon jól gondolják, hogy az része kell legyen az iskolai oktatásnak. Annál is inkább, mert a szabad vallásgyakorlás mindenkinek joga.

Az általános iskolák tananyagának szerves része a vallási ismeretek, a tanító ezt is ismeri, tanítja, azon túl különböző vallási irányzatok tanárai tanítanak közép és felsőoktatásban, és gyakran jelenik meg a Biblia ismeretek a tanárképzők kínálatában nemcsak önálló szakként, de törzsanyagként. Egy tanár, legyen az bármilyen szakos, mindenképpen megismerkedik a vallási tantárgyakkal. Vallási ismeretek nélkül tehát nincs tanár.

7.3. A kulturális szakadékok feszültsége a felsőoktatásban

A korábbiakat elmondottakat megerősítve az a tapasztalat állapítható meg a felsőoktatás és pedagógusképzés szintjén is, hogy sok helyen ma is követik a hagyományos nevelési modellt, a vidékről származó hallgatók a bentlakásos kollégiumokban a középiskolás fiatalokhoz, gyerekekhez hasonlóan gyakran kettős világban kell hogy megtalálják önmagukat. „Még mindig vannak hagyományos kulturális gyakorlatok, és ebből a szempontból a vidéki fiúk és lányok általában két oktatási rendszert tanulnak – sajátjukat és az importáltat.” (Sifuna, 1990;13) Ez a kettősség olyan ötvözetekben oldódik fel, mint az iskolai beavatás, vagy az iskolai „ngoma”. A korábbi fejezet példáin kívül személyesen részese voltam a kenyai Moi Egyetemen rendezett konferencián, hogy a hallgatók hagyományos ruhát öltve, dobbal és énekkel köszöntötték a vendégeket (Lásd Fotómelléklet)

Az is előfordul azonban, hogy a felnőttkorú hallgatók körében is feszültségekhez vezet az otthoni és iskolai környezet, oktatás, vallási háttér és az elvárások eltérő volta. Elsősorban a törzsi élet és a városi élet között érezhető feszültséget ezek a diákok már

meg tudják fogalmazni és kérdéseket feltenni önmaguk és a külvilág felé, miközben keresik az áthidalhatóság útjait. A diákok körében néha a középiskolákéhoz hasonló megmagyarázhatatlannak tűnő szellemi zavarodottság lesz úrrá, volt rá példa, hogy tömeghisztériás zavar tört ki a Morogorói főiskolán (Tanzánia). Missziós orvosok és pszichiáterek a felsőoktatásban résztvevők ilyen jellegű viselkedését hasonlóknak találják a többi problémás esetéhez, úgy vélik itt sem egyszerű vizsgalázzról van szó, hanem a fiatalok nehéz helyzetéből fakad a feszültség: az otthon és az iskola európai szellemiségű világában egyformán elvárt megfelelési kényszer néha túl nehéz szerepváltást igényel.

Talán itt sem véletlen a közoktatáshoz hasonló rítusos, zenés, dramatikus diákcsoportok, egyetemi ngomák szaporodása és támogatottsága. Visszautlava az eldoreti konferencia tapasztalatomra, mikor a szünetekben a büfénél az egyetem saját, egyedi ruhát viselő ngoma csoportja szórakoztatta a résztvevőket, megint gondolkodni kezdek, hol a titok nyitja ha van titok?

IX. A FELNŐTTKÉPZÉS TENDENCIÁI AFRIKÁBAN

Ahogy a legkülönbözőbb gazdasági körülmények, történelmi és politikai események, és kulturális, életmódbeli formációk kapcsolódnak az oktatás minden szintjéhez, úgy a felnőttképzésben is változnak az irányok. Egyes helyeken más problémafókuszok vannak, amivel a felnőttoktatásnak számolnia kell, mint máshol, így, bár sok esetben felvázolható egy hasonló alaphelyzet, mégis nehéz az általánosítás. Itt most arra teszek kísérletet, hogy az általam tapasztalt, adatközlőim által kifejezett vagy alátámasztott információk és a szakirodalomban fellelhető egybeesések alapján néhány kérdéskör mentén rövid, semmiképpen nem mindenre kiterjedő foglalatát adjam a felnőttképzés markánsan megjelenő kérdéseinek.

1. A felnőttoktatás gyökerei: életen át tartó tanulás a törzsi társadalmakban

A felnőttoktatás kezdeteit leginkább az intézményes oktatáshoz kapcsolják, csakúgy, mint az oktatás egyéb területeit. Itt újra ki kell jelentenünk: ez tévedés. A felnőttképzés már ősidőktől fogva, gyakorlatilag az ember létével elkezdődött.

Egész életen át tartó tanulásról beszélhetünk, mert a közösség és egyén túlését, a közösség létét, a létfenntartás és kultúra megőrzésének folyamatosságára gyermekkortól kezdve végig az élet folyamán hangsúlyt fektettek. Ezek az alapvetően meghatározó tényezők a felnőttekre vonatkozó szabályokban, számukra szükséges ismeretekben, tudásban és annak fejlesztésében egyaránt megnyilvánultak. Amennyiben a felnőtt népesség nem rendelkezett a szükséges foglalkozások szakmaiságával vagy nem tudott megfelelni a közösségbe való beilleszkedés, magatartás elvárásainak, úgy nem csupán az utódok, de magának a felnőtt népességnek a túlélése került volna veszélybe. Ennek megfelelően már fiatalon tanítani kezdték a különböző foglalkozásokat, amelyet aztán felnőttkorban a gyakorlat segítségével tökéletesíteni tudtak. A vadászat, halászat, a természeti környezet, a gyógynövények ismerete ugyanazt a közös érdeket szolgálta, amelyet a másokkal, kívülállókkal, idegenekkel való kapcsolatok kezelésének képessége, a társadalmi-politikai, kapcsolattartási és konfliktuskezelési ideákkal és viselkedéssel kapcsolatos "szakterületek" képviselőinek, szakembereinek tudása. Ez utóbbira gyakran örökletes módon, dinasztikák, uralkodó családok tagjaként, születéséből adva nevelték,

tanították az embert. Így alakultak ki a legkülönbözőbb szakmai nemzetségek, kovácsok, fazekasok, kelmekészítők stb.

Volt azonban egy másik módja a társadalmi és foglalkozásbeli státusz megszerzésének: a tehetség, rátermettség megmutatkozásakor szintén hasonló "képzés" kaphatott az érintett személy. Így lettek az évszázadok folyamán az afrikai társadalmaknak saját hivatalnokai, vezetői, vallási vezetői és segítők, kereskedői, gazdasági szakértői, de tévedés, hogy az ún. öröklött státuszokkal nem járt tanulás, sőt, legalább annyira fontos volt, hogy fiatal kortól kezdve egész életen át bővítsé tudását, szinten tartsa azt és alkalmazkadjon az adott státusz tulajdonosa a változásokhoz, új, váratlan helyzetekhez is, illetve ezekben alkalmazni is tudja tudását.

A felkészítés maga nem volt egységes. Ahogy helyenként változó az örökletes és szerzhető státuszok, mesterségek elnyerése, úgy a képzés is munkaközösségek, mesterek csoportjainka döntésén vagy a tanítvánnyal, annak hozzátartozóival, illetve a közösséggel való megeyezésen múlt. A specializálódás ugyanakkor mindig összefonódott a közösség érdekeivel, a közösségi szellem építése beépült minden területre, a vallási szertartástól a hétköznapi tevékenységig mindenbe.

Az írásbeliség az arabok megjelenésével újabb szakaszt indított el a felnőttek tanulásában is. A muszlim tanítók a Korán megismertetésével párhuzamosan az írásjelek elsajátítására biztattak. Ezt a keresztény misszionáriusok is követték, a felnőttnevelés új területe lett a latin írásjelek és a Biblia megismerése. Közvetlenül ehhez kapcsolódott az a felnőttoktatási tendencia a gyarmatosítás idején, amely az iskolázottságot az írni-olvasni tanulásal tette egyenlővé. A felnőttoktatási programok esti iskolákban, a távoli, elérhetetlen vidékek "bozótiskolaiban" és gyakran otthoni tanulásal zajlottak. A mai oktatási törekvések nagyrészt ezen régi törekvésekre vezethetők vissza.

Érdekes paradoxonként azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az írást-olvasást ugyanakkor némelyek kiváltságaként kezelték a gyarmatosítók. Úgy alakították, hogy azok a felnőttek és gyerekek jussanak európai típusú tanulasi lehetőséghez, akik együttműködési készséget mutattak velük és remélhetőleg a valamit valamit elve alapján a gyarmati rendszer fenntartásának helyi segítőivé válnak majd. Ennek motivációja volt a társadalmi elismertség kivívása, a társadalmi ranglétrán való előrelépés lehetősége, a gazdasági jólét elérése, ami a családnak rokonoknak is minden esetben jólétet jelentett.

Egyre többen igyekeztek igénybe venni ezért az oktatási lehetőségeket, míg mások ellenállást tanúsítottak, megint mások számára csupán elérhetetlen álom maradt az ez úton elérhető áhított jólét.

Voltak ugyanakkor beiskolázási törekvések nagy tömegek számára, de ezek minősége legtöbb esetben kérdőjeles, az írás-olvasás tudás gyors megszerzésére, de nem annak gyakorlati használhatóságára fókuszáltak.

Hierarchikus, de mégis családi viszonyokról beszélhetünk, mester és tanítványa szisztémáról, amelyben a szakmaiság mellett ott húzódik direkt vagy indirekt módon az életre való felkészítés és a felelősség és gyakorlatiasság a legmeghatározóbb oktatási tényező.

1.1. A tradicionális tudás és tanulás példáiból

a) Dobos mesterség

Klasszikus példa a dobosmesterség, ami apáról fiúra szállt, és mivel hosszú ideig a dobosok töltötték be a hírvivők szerepét, a dobnyelv ismerete olyan kiemelt mesterség volt, hogy külön dobosiskolába kellett járni a mesterséget megöröklő leszármazottnak. az is emelte jelentőségét. Híres dobosiskola létezett például ami Kongói Demokratikus Köztársaság (a volt belga Kongó, Kongó-Kinshasa) területén, a Likati-folyó mentén, ahol az ún. lokali dobok használatát sajátították el a későbbi jelöltek. Még gyerekként, 8 évesen kapták első dobjukat, majd 10 évesen küldték őket a szülők szárnyai alól az iskolába, ahol 10 év tanulás után komoly vizsgával léphettek a dobosok alsó kasztjába. A fiatalabbak a legkisebb méretű dobot, a lokali fiúnak nevezett dobot használhatták, ami egy órányi távolságig hallható és a helyi hírek továbbítója volt.

A tanulás következő fokozata az anyadob kezelése volt, amely méretében (közepes) és hatótávolságában (3-4 óra) magasabb fokú hírközlési eszköz volt a kissé távolabbról érkező hírek vagy helyi rendkívüli, de még a közösséggel megosztható hírek közzétételére.

A legnagyobb dob, aza apa dob mesterei már 4 méter hosszú, 1,5 méter magas dob mellett tartottak állandó ügyeletet, aminek hangja 6-7 órányira elhallatszott, és a súlyosabb üzeneteket továbbítottak rajtuk.

További hosszú tanulás és gyakorlási idő után legfelső fokozat a dobosok titkos nyelvének, jelzéseinek ismerete, titkos üzenetek küldésére alakították ki, amit csak a nagydobosok érthettek, hallgat a fa jelszóval kezdődően, amire a kisebbeknek el kell

hallgatniuk. Ennek elárulása halállal büntetendő cselekedet volt. Ebbe beavatódni csak gyakorlott, megbízható dobosokat lehet. Számukra ez a beavatások, beavatása, az életük, szakami sikerük csúcspontja lehetett. (Müller-Müller, 2000)

b) Hadászati szakmiség

Említésre méltó példa a zulu fegyverek készítői, azok a mesteremberek, akiknek a gyarmatosítókkal vívott küzdelemben az addig használt harci eszközök modernizálását is el kellett látniuk. Így történt, hogy a korábbi hajtódárda mellé feltalálták annak rövidebb, csuklóra erősíthető változatát, amit egyfelől jól tudtak közelharcban használni, másfelől a fegyver mindig kéznél volt, mert nem kellett eldobni. A zulu harcászati szakemberek az „ökörszarv” bekerítési stratégiával is újítottak és sikerült is meglepniük a területfoglaló angolokat.

2. A felnőttképzés összefonódásának példái az oktatás más területeivel: gyerekek oktatása, felsőoktatás

A koloniális időszak a II. világháború kitörése előtt a felnőtteknek szóló felsőfokú képzés, egyetemi szintű oktatást is magával hozta. Ennek gyökerei a liberális és polgári oktatási mozgalmakban, az Európában és gyarmatokon egyaránt folyamatban levő változásokban keresendők. Afrikai tanulók az anyaország vizsgáját tehetle, de nem kellett elhagynia az országot. Ez a megoldás a XIX. század végétől a kihelyezett, helyben működő bizottságokon keresztül működött, mint amilyen a Londoni Egyetemi Felvételi Bizottság vagy az Oxfordi Tanulmányokat Támogató Küldöttség volt. Utóbbi Afrika különböző régióinak országaiban működött, mint Ghána, Nigéria, Sierra Leone, Namíbia, Kenya, Tanzánia. Ők oktatási szolgáltaásokkal, publikációkkal, segítő tevékenységekkel az európai típusú és szintű felsőoktatás alapjait rakák le, ami összekapcsolódott az egyéb szintekkel, de főképp a felnőttképzés megalapozását szolgálta.

Később, függetlenné válásuk után, sok országban a felnőttoktatási politika erősen kapcsolódott az oktatás többi szintjéhez, a szakszervezetek, munkaadók és állam képviselői a programok kidolgozásában és javaslataikban számítanak és kapcsolódnak a felsőoktatási intézmények szakjaihoz, képzési rendszeréhez. Ennek szervezeti felépítése, felügyelete, programjai is az alapfokú felnőttoktatástól a szakmai továbbképzésig összefüggő rendszert alkotnak.

Így lehetséges, hogy például az etiópiai Názaret városban, az általános és középiskolát működtető misszió egyúttal felnőttképzési központ is, és még további kapcsolódásban áll egy felsőoktatási és szakképzési intézménnyel. A felnőttek végzettségüknek és igényüknek megfelelően a missziós iskola hallgatóiként különböző képzéseket vehetnek igénybe nekik megfelelő beosztással. Így esténként egyik tanteremben írni-olvasni tanulnak, míg egy másikban már felsőfokú képzésben részesülhetnek a tanulók. A felügyelő szerv az oktatási minisztérium, de a fenntartó a misszió maga. Általában a fenntartás, finanszírozás nem az oktatási minisztériumok hatásköre, hanem más, gazdasági szervek, többnyire a gazdasági, ipari, pénzügyi minisztérium látják el.

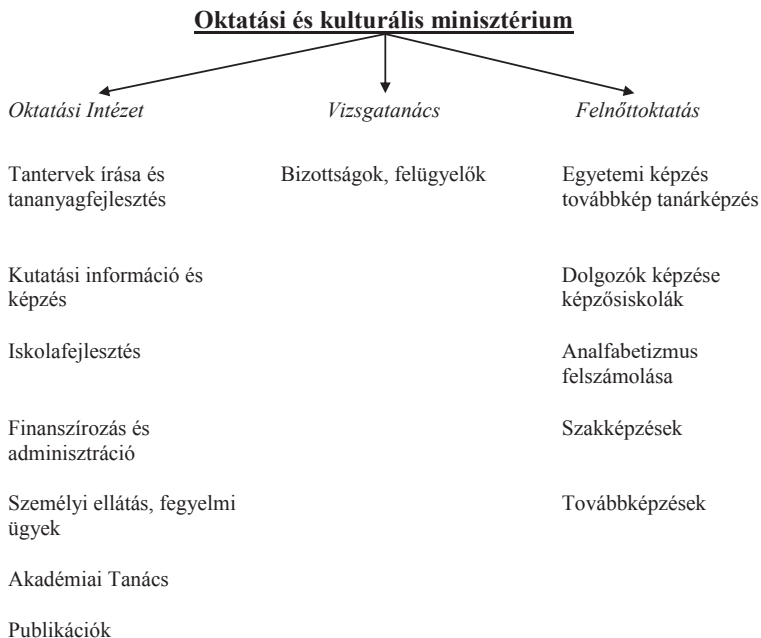
Ez a példa egyúttal azt is mutatja, hogy miként kapcsolódik össze a gyerekek és felnőttek képzése. Gyakori, hogy ugyanazon tanárok este már a gyerekek szüleit, rokonait tanítják akár alapismeretekre, akár valamely szaktantárgyra, előkészítőt tartanak nekik továbbtanuláshoz stb. Mivel anyagilag nehezen oldható meg, hogy külön tanárok végezzék a felnőtt korosztály oktatását, az sem ritka, hogy inkább a gyerekeket tanítókat készítik fel a nagykorúak tanítására. Hozzá kell fűzni, hogy afrika országaiban ez azért kap kicsit más megvilágítást, mint nálunk, mert a helyi szokások, emberek, közösség ismerete szinte aranyat ér az oktatásban. Tehát lehet valaki oda adott esetben egy jól képzett felnőttoktatási szakember, ha munkája érdektelenné és eredménytelenné válik a helyi körülmények, elvárások, szerepek ismerete nélkül. Gyakorlatilag általában azok tudnak eredményesen tanítani, akik képesek helyivé válva kezelni a tanítási szituációkat is, és összekapcsolni a tanulandót a hétköznapi valóságával, problémáival, eseményeivel.

Az oktatási szervek, az egyetemek azonban annál fontosabb szerepet játszanak a felnőttoktatás tervezésében, fejlesztésében, megvalósításában. Felnőttoktatási tanszékek működnek, de nem csupán ezek foglaloznak a felnőtt tanfolyamokkal, képzésekkel, hanem más tanszékek is. Mindenki, az egyszerű hétköznapi lakosok számára is. Olyan oktatást kínálnak, ami bizonyítványt is ad.

2.1. A összefonódás példái

a) *Tanzánai oktatásirányítási felépítése*

Az összefonódás egy példája Tanzánia oktatást irányító szerveinek, oktatási rendszerének felépítése. Az oktatás rendszere, felépítése, irányítói az alábbiak szerint kapcsolódnak össze.



Oktatási intézet: fejlesztő-végrehajtó funkció, közvetlenül felügyeli a vizsgatanácsokat, valamint az oktatás összes szintjét.

Vizsgatanács: közbülső láncszem vizsgafelügyelők kijelölése, szétküldése a legfőbb feladata.

A bizottságok és a felügyelők egyaránt tanárokból álló testületek. Ezek működését az inokolja, hogy sok visszaélés történt a vizsgákon, amelyek általános iskolától kezdve írásban történnek. Olyan pedagógusokat választanak erre a feladatra, akik kiemelkedő munkát végeztek. Vezetőik, igazgatóik, kollégáik javasolják őket a pozícióra.

A felnőttoktatás helye a rendszerben az írástudatlanság felszámolására, a szakmai továbbképzésekre irányul, de a PhD. fokozat megszerzése is ide tartozik. Ugyanakkor a miénktők kicsit eltérő módon maga az egyetemi képzés szorosabban része a felnőttoktatásnak. Míg nálunk az egyetemi szakok és képzések önállóbbak, a felnőttoktatás inkább a szakirányú továbbképzéshez, kiegészítő képzésekhez, levelező tagozatokhoz kapcsolódik, addig Tanzánia esetében minden, a felnőtt korúakat érint, egyúttal felnőttoktatásként is kezelendő. Így kerül be a például tanárképzés is a terület alá, értve ezen az alapképzést magát.

b) Egy belülről induló, helyi kezdeményezés

Egy másik példaként: Tanzániában, az Oldonyo Lengai hegy, a maasai nép szent hegyének szomszédságában, 2007 nyarán találkoztam egy maasai férfival, aki a helyieket tanította. Alapfokú ismereteket és a legkülönbözőbb „tantárgyakat” tanulták, mint például az egészség, higiénia és a helyi körülmények lehetőségei, a gyógynövények ismerete és használata, a családi háztartás kezelése, a lassan növekvő turizmus és kapcsolatuk vele stb. A tartalmak, témák jó része nyilvánvalóan a helyi életmódhoz, életfeltételekhez, eseményekhez kapcsolódott. A férfi pedig tanult ember, Hollandiában, Amerikában tanult, de nem tanár. Bár járhattak a környéken épített iskolába is, ahol képzett, hivatalosan kihelyezett tanárok voltak időszakosan, mégis az ő „kurzusait” választották ott helyben a faluban iskolaépület, tanteremek és padok nélkül. Meggyőződtem róla, hogy ennek oka nem csupán az iskola távolságából, sokak számára hosszú gyaloglással való elérhetőségéből fakadt, hanem pontosan a felsorolt „furcsaságok” miatt. Ráadásul ennél a megoldásnál a gyerekek közelebb, szem előtt vannak, a szülők nagyobb biztonságban érzik őket, nem is beszélve arról, hogy megnézhetik, láthatják, mi történik velük, mit tanulnak az iskolában, és aki akar maga is részese lehet az oktatásnak. Vannak külön felnőtteknek szóló tanítási órák is, és vannak közös beszélgetések. A férfi fontosnak tartja a problémamegoldó alkalmakat, és hiányolja az ilyen ismereteket az iskolák kínálatából.

Összességében hangsúlyozott szerepet kapnak a felsőoktatási intézmények, egybefonódik a főiskolák, egyetemek világával - egész Kelet-Afrikában gyakorlatként felnőtteket is tanítanak a jelöltek (saját tapasztalat).

A felnőttoktatás célcsoportja munkavállaláshoz, családalapításhoz, szavazáshoz elég idős emberek (Encyclopedia of Adult Education and Training megfogalmazása, Szerk.: Albert C. Tuijnman, 2005)

3. A felnőttek oktatásának kiemelt céljai, területei

3.1. Írástudatlanság, ill. annak felszámolása

A felnőttoktatás nemzetközi koncepciója Fekete-Afrika országaiban is érvényes, és csakúgy, mint a világ más szegény országaiban, az írás-olvasás elsődleges kérdése a területnek. Összefüggésbe hozzák a szegénységgel, egészségügygel, megelőzési-felvilágosító tevékenységgel, az alultápláltság problémájával.

Jó szándékú célkitűzések és jó szándékú programok képviselik a hivatalos álláspontot, mivel a úgy vélik, hogy az írás-olvasás ismerete más egyéni és társadalmi problémák megoldásának kulcsa is. Ezért elsősorban szorgalmazzák:

- Iskolába nem beiratkozó vagy kimaradó fiatalok és idősebb korosztály bevonása, meggyőzése a jobb életfeltételekhez jutás kecsegtető lehetőségével
- A vándorló életmód változását, az állattartó népek életmódjának alakítását, könnyebbé tételét az iskoláztatás által. Ez olyan problémaként van aposztrofálva, aminek megoldása a legnehezebb, mert távoli helyeken élnek, és a mozgó iskolák működtetése nehéz, alig akad jelentkező rá. A bevitel az iskolapadba célszerűbbnek tűnik.

A nigériai Ibadan egyetemen különböző személyeket kérdezett meg az alaplátságról és az írni-olvasni tudásról, akik a következőképpen fejezték ki véleményüket az egyetem professzora, Okedara által közreadva (ezt az információt és az idézeteket egy nigériai kollégánótól e-mailben kaptam, akivel egy konferencián ismertek meg):

„Az írástudatlanság a szolgaság egy állomása.” (egy nő jorubául)

„Az alaplátság egy szükséges „muszáj” annak, aki előre akar haladni.” (egy nő jorubául)

„A folyamatos írni és olvasni tudás a biztosíték, hogy az ember teljes személyiség legyen.” (egy nő edo nyelven)

„Az alapműveltség és írás-olvasás a résztvevőknek ahhoz biztosít tudást, hogy hogyan ériék el a jobb életfeltételeket és nagyobb boldogságot.” (egy nő joruba nyelven)

„Olyan lenézettnek és emberségetől megfosztottnak érzem magam az írástudó fiatal művezetőm által, mint amilyen keményen dolgoztam közben...” (egy férfi joruba nyelven)

Megjegyzendő, hogy az állításokban benne van az a rejtett vagy nyílt üzenet, vélekedés, attitűd is, amiről a későbbiekben még szó lesz a felnőtt motivációk kapcsán.

Az UNESCO statisztikai Hivatalának felmérése szerint az alacsony írásbeliség különösen megmutatkozik Afrikában még a többi szegényebb országgal összevetve is.

12. Táblázat A felnőtt írástudatlanok száma (15 éves és fölött) és aránya a világ különböző területein

Régiók	Írástudatlanok száma (millió)			Írástudatlansági ráta (%)		
	1985	1990	2000	1985	1990	2000
Világ	965.1	962.6	942.0	29.9	26.9	22.0
Fejlődő országok a következő bontásban						
<i>Szub-Saharai Afrika</i>	133.6	138.8	146.8	59.1	52.7	40.3
<i>Arab államok</i>	58.6	61.1	65.8	54.5	48.7	38.1
<i>Latin-Amerika és a Karibi-térség</i>	44.2	43.5	40.9	17.6	15.2	11.3
<i>Kelet-Ázsia</i>	297.3	281.0	233.7	28.7	24.0	17.0
<i>Ázsia</i>	374.1	397.3	437.0	57.7	53.8	45.9
Fejlett világ	57.0	42.0	23.5	6.2	4.4	2.3

(Forrás: UNESCO, 2008)

Az UNESCO adatai tehát azt mutatják, hogy az alacsony írásbeliség akár Dél-Ázsiával szemben is magas. Bár az adatok nem túl biztatóak, mégis van lassú változás, növekedés, hiszen 1985-ben még 60%, 1990-ben 53%, 2000-ben pedig az előzőekhez képest már csak 40%-os arányú az írástudatlanság Fekete-Afrikában, ami az UNESCO

statisztikák szerint azt jelenti, hogy az 1985-ös 134 millió 1990-re 139 millió írástudót jelent, ami 2000-ben már 147 milliót is elérte.

3.2. Munkanélküliség, ill. annak felszámolása

A tanulás, a képzés mindig a munkanélküliség felszámolásának kulcsa szerte a világon. Ahogyan az európai munkaerő-gazdálkodásban, úgy az afrikai országok terveiben is szerepel ennek oktatási vetülete, ami leginkább az alapiskoláztatásban vagy szakmatanulásban ölt testet. Fő tendencia a szakmai ismeretek nyújtása a megélhetéshez egyszerűen és gyorsan. A programok sikerét támasztja alá, hogy statisztikailag sokan tanulnak szakmát.

A gyakorlati oldal kicsit más, mert így is kevés a munkalehetőség, és a széles tömegeket érintő képzések következtében sok a hasonló szakmai „rivális” egy-egy területen.

3.3. Felkészítés a továbbtanulásra, vizsgákra

Az iskolapadból hosszú évekre kimaradt felnőttek vagy dolgozni kényszerülő, munka mellett nehezen tanulni tudó felnőttek képzése elsősorban. Kevésbé elterjedt, de erősödő tendenciákat mutat a felnőttoktatásnak ez a területe, mert a kínálat szélesebb, a képzések időben és tartalomban jobban variálhatók, mint az iskolarendszerű oktatásban, így jobban illeszthetők a napirendhez.

Elsősorban magánvállalkozások nyújtanak ilyen típusú képzést, és az érdeklődés azért is nagyobb, mert bár nem túl olcsók, de megbízhatóbbnak bizonyultak, mint a magántanárok felfogadása. Ebben a tekintetben hozzánk hasonlítva megfordul a helyzet: az egyéni, egyszemélyes képzés nem annyira hatékony és népszerű, mint nálunk. Ennek másik oka a közösségben való lét szeretete, az együttes tanulás, haladás nagyobb húzóerőnek bizonyul, mint az egyedüli tevékenység. A szociokulturális háttér, az enkulturáció hatása ilyen hétköznapi „apróságokban” is megnyilvánul.

3.4. Egészségügyi problémák és megoldások a felnőttoktatáson keresztül

A felnőttek tanításában is prioritást kapó téma az AIDS és általában az egészségügyi megelőző és felvilágosító-tanácsadó programok. Az információkat direkt és indirekt megjelenés, formájában a felnőttképzés minden szintjébe, területébe igyekeznek beültetni. Sok programban megjelenik a téma a legkülönbözőbb megközelítésekben.

Például az írní-olvasni tanulásban egy-egy órán egy-egy témát dolgoznak fel, képekkel kísérve.

Akár nemzeti szinten is megjelenik a tradicionális zene, tánc, dráma adta lehetőségeket is kihasználva. Táncsoportok, színi műhelyek, szervezetek gyakori témaként dolgozzák fel, adják elő. Vannak versenyek, országjáró csoportok, és kampányszerű, kormány által támogatott rendezvények, plakátokkal hirdetve. 2007-ben Tanzániában az ország különböző helyein találkoztam egy kampány molinóval, plakátokkal és rendezvényekre invitáló felhívásokkal. Dar es Salaamban például nemzetközi küldöttség részvételével zajlott a kampány, amelynek során az elnök mellett jelen volt az akkori tanzániai Miss World és az első helyezett szépségkirálynő is.

Tapasztalható összekapcsolódás a gyermekek, a fiatalok oktatásával is, akik családjuk, rokonaik tanítóivá válnak, segítségükkel ismeretterjesztő kampányok tovább működnek.

A szervezetek, missziók szerepe jelentős: UNICEF, UNESCO, White Sisters, WHO stb. általában csatlakoznak egy-egy kezdeményezéshez, támogatják azokat, vagy ők maguk kezdeményeznek, toboroznak, és oktatási programokat dolgoznak ki az egészség, betegség kérdésre fókuszálva.

3.5. Lányok, nők oktatása

Általánosan elterjedt, adatokkal alátámasztott nézet, hogy a nők kevesebben jutnak oktatási, tanulási lehetőséghez. Mégis kérdés, hogy a lányok és nők továbbtanulási aránya kisebb-e minden esetben.

A fentebb található ábrákon Tanzánia példája szerint a kérdésre ebben az esetben a válasz szinte ellentmondani látszik az általános felfogásnak: az arányok változnak, nem mindig térnek el annyira, mint a köztudatban létező képzetek szerint, a nők tanulási aránya növekszik. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy máshol is így van, vagy hogy ez elhanyagolható problémakör. Arra viszont jó példa, hogy milyen törekvések, tendenciák léteznek, amelyekről kevesebbet hallani.

Kelet-Afrikát nézve jómagam Kenyában például épp a sztereotípiá ellenkezőjét érzékelttem, ugyanis legalább annyi nő tanul ma már, mint férfiak, sőt, a legtöbb esetben a családok megoldást keresnek a kiesett háztartásban töltött idő pótlására. Ez természetesen életmódfüggő is, de hozzá kell fűzni, hogy a pástornépeknél például ugyan kevésbé tanulnak a nők, de a férfiak részvételi aránya is hasonló.

A nők oktatásának alapelve, hogy a tanulás felszabadít, önállóságot biztosít a nőknek, néha azonban megkérdőjeleződni látszik. A gyakorlatban: az elv néha visszájára fordul, ahogy azt több vizsgálat is kimutatta. Példa: Nigéria: Hollós Marida, kulturális antropológus „A nők státusza Dél-Nigériában: Árt-e az oktatás vagy használ?” című beszámolója (lásd alább)

4. A felnőttek motivációi: valós és „tulajdonított” motivációk a műveltséggel kapcsolatban

Egy maasai barátom, aki alig egy éve még azt fejtette, hogy nem akar iskolapadba ülni, nemrég beiratkozott egy iskolába, mert úgy döntött, írni-olvasni tanul. Nem érezte a hiányát ennek a tudásnak, hiszen írástudó társai sem voltak előnyösebb megélhetési helyzetben, mint ő maga. Miért döntött most mégis másként? A válasza: mert semmi kedve naponta másokhoz szaladgálni és megkérni őket, segítsenek a mobiltelefonján szaporodó üzenetek olvasásában és megválaszolásában, és az internetes levelezés is megtetszett neki. Gondolta, talán sikerülne kiszélesíteni idegenvezetői tevékenységét, azaz megélhetési terveit.

Nem mindig ilyen indoklást hallottam azoktól a felnőttektől, akik iskolapadba ültek, inkább volt jellemző a már „tradicionálissá” vált érvek felsorolása (soha nem csapnak be, ha megtanulsz írni-olvasni, nem tudod helyesen használni a gyógyszereket, ha nem tudod elolvasni az utasítást stb.), mint a konkrét, személyes indítatás.

Az írástudatlanságról gyakran állítják, hogy egy fejletlen jövő börtönébe zár (fejlődésképtelen): „alpműveltség/alapismeretek nélkül nincs fejlődés”, és „az írás-olvasás tudás az egészség, a jólét és a boldogság kulcsa”. Ez csupán kettő a néhány szlogenből, amit a fejlesztési szervezetek is hirdetnek.

Számomra azonban kérdésessé vált, hogy mit éreznek a felnőttek, mit szeretnének valójában, és milyen motivációk rejtőznek a felszín alatt. Úgy találtam, a valóság a legritkább esetben fedi azt, amit a kampányok szövegei már erősen a köztudatba építettek, bár mindenki szeretné elérni saját céljait, törekvéseit.

A felnőtt írás-olvasás tanulás területe (ahogy a felnőtt tanulás más formái is), még kevésbé felfedezett, még kutatás alatt álló terület.

A nemzetközi szervezetek úgy beszélnek az írástudatlanság felszámolásáról, mintha valami betegség lenne, hadba szállva ellene, mintha ellenség lenne, amely szakadatlanul az emberek/népek szükségleteiről szól, a szükségletek diskurzusa (eszmecseréje) jól

ismert még kisebb falvakban is, és ezeket ismétlik/ismételgetik gyakran az érintettek nekünk, érdeklődőknek is, mert azt hiszik, ez a válasz és mi ezt akarjuk hallani.

Kérdéssé vált számomra: miért folytatják hát hétről-hétre az írás-olvasás tanulását, a betűk és szövegek tanulmányozását? Egy olyan mintázat alakult ki, amelyet aztán visszaköszönni láttam egy másik földrészen, Ázsiában tapasztalatokat szerzett oktatásfejlesztési szakember, Alan Rogers (2004), aki négy motivációról beszél.

4.1. A négy motiváció:

1. A szimbolikus okok: néhány felnőtt azt mesélte nekem, hogy nem akarják használni az írás-olvasás tudást, de az írástudó, műveltebb réteghez akarnak tartozni. Ez a szociális státusszal kapcsolatos ok. Ezeknek az embereknek relative világos képük van a kettéosztott, tulajdonképpen egy kisebbségben lévő, de mindazonáltal nagyon domináns írástudó és azzal nem rendelkező világról, és az alsóbbrendű, másodosztályú faj tudatlan és gyenge, tehetetlen. És ők csatlakoznak egy felnőtt tanulókból állóosztályhoz, hogy szert tegyenek a tudásnak tulajdonított tekintélyre. Úgy érzik, hogy mások – különösen a műveltebb írástudók- lenézik őket, mert nem vesznek részt a domináns szöveges kommunikációban. Gyakran próbálják elrejteti írástudatlanságukat: „Úgy néznek rád, mintha buta bolond lennél”, ahogy egy érintett programban résztvevő mondta.”

Elkerülendő ezt a lenézést, legjobb arra törekedni, hogy valamely tanulócsoportot látogassák és részt vegyenek az osztály munkájában. Az iskolai alapműveltség számukra nem valami kulcs, amit használni szeretnének, hanem egy jelkép, amellyel egy különleges és kivételes csoporthoz tartozónak azonosítják őket, szimbolikus értéke van. Ez hatással lesz a tanulási program munkájához fűződő kapcsolatukra. Motivációjuk az aktuális tanulnivalóhoz viszonylag lefelé fog tendálni. Nem látják továbbá az aktuális és tényleges hasznát írástudásuknak, a tanfolyam befejezése után sem, egyszerűen csak tartozni akarnak valahova, ami kedvezőbb, mint jelen önmaguk.

2. Instrumentális okok: vannak felnőttek, akik instrumentális, azaz valamiben való közreműködés miatt csatlakoznak a tanulók soraihoz. Azért akarnak alapfokú iskolai ismereteket szerezni, mert el akarnak végezni valamilyen ezt feltételező, megkövetelő feladatot. Számos esetben a Biblia vagy a Korán olvasásának vágya a mozgatóerő. „Azért akarok tanulni, hogy magam használjam az énekeskönyvet”, fűzte hozzá egy tanuló Etiópiában az esti iskolai tanulmányaihoz. Ez egy fárasztó feladat számára, amelyben az első olvasókönyv nem segít, a tevékenység pedig összevegyül a számok

különböző formáinak megértésével (oldalszámok a zsolozsmák számaival szemben) és kötelező szövegolvasással sajtóságos rendben.

A magazinok olvasása, mint ok szintén igen népszerű volt, de nagyon kevesen mondták, hogy újságot, komolyabb lapot akarnak olvasni (sokan könnyebbet sem), kivéve a film vagy sportrovatot. Senki nem említette nekem még burkolton sem, hogy azért járnak írás-olvasás osztályba, mert naplót szeretnének vezetni, naptárat használni (bár egyesek belekezdték egy időre ilyesmibe a kurzus befejezése után).

Többen azt mondták, szeretnének elszámolást készíteni, számlákat áttekinteni. A tapasztalatom azonban az, hogy akiknek valóban szükségük van erre, azok megtalálják saját megoldásaikat, például gyakran nagyon hétköznapi jegyzetelést speciális gyorsírással. Úgy sejttem, hogy sokan azok közül, akik ugyanezért mentek tanulni, elismételték, amit a szervezetek mondtak nekik a motivációs szakasz idején.

Talán ebben a csoportban vannak Alan Rogers szerint legtöbben, akik csupán a nevüket szeretnék leírni, aláírni, nem olvasva el, amit aláírnak, de aláírni, ahogy annak rendje-módja, azt mutatva, hogy ők írástudók. Ezek a résztvevők gyakran nem igazán figyelnek, úgy érzik, nehéz munka a napi munka mellett és vissza is tartja őket más fontos tevékenységtől, vagy fordítva, a házimunka fontosabb, mint a tanulás.

3. A lehetőségek távlatai: néhány felnőtt nem írni-olvasni, művelődni jön, hanem a lehetőségek miatt, amelyeket a kurzus járulékosan, később biztosít számukra. Jönnek, mert a kurzus megnyit számukra a végén ajtókat. Mesélték Kenyában olyat, hogy eljöttek, mert a végén gépkocsivezetői jogosítványt ígértek a résztvevőknek (de ilyenről más országból is hallani lehetett a hírekben). Némely kontextusban kölcsön elnyerése függ az írás és olvasás meglététől. Rogers szerint hasonlóan például Nepálban is azért csatlakoztak néhányan, mert a kurzus végén szerettek volna a közösségi egészségügyi munkások sorába lépni, akik a szervezetek által képviselt szemlélet megtestesítői is voltak, ill. maguk jobban éltek, mint az átlag (biztosabb jövedelmet kaptak). az Afrikában sok-sok esetben szóról szóra ugyanez.

Céljuk azonban mégis koncentráltabb és konkrétabb, mint a szimbolikus okból tanulóké. Igen reális, kézzelfogható haszon vezérli őket a kurzus elvégzésére, amely személyesen nyújt valamit számukra. De, ahogy a szimbolikus résztvevők, úgy az ő céljaik is igen messze esnek a program után annak hivatalosan meghatározott céljaitól, és saját céljaikra sem mindig alkalmazzák a tanultakat.

4. Továbbtanuláshoz hozzáférés távlatai: végül, sok képviselő hangsúlyozza, hogy a felnőttek fő motivációja, hogy majd beléphetnek egy következő formális vagy

informális oktatási programba, és lehetőséget/hozzáférhetőséget kapnak a továbbtanulásra. Ez a lehetőség a motiváció egy reményt keltő típusa - a program végén a tanulás ajtai nyitva állnak az ember előtt és csak be kell lépni azon. Azonban ez is csak egy járulékos ok, a műveltségért, a magunkért/magunknak való tanulásért. Reményeik szerint az írás-olvasástudás egy belépő lesz az oktatás második, majd további fokaira – például az iskolába való belépéshez biztosíték, ahol a már írástudó osztályokban kap helyet.

Tapasztalataim szerint ez messze a legkevésbé gyakori motiváció egy felnőtt számára. Igen kevesen vannak a 30 évnél idősebbek között, akik akár formális, akár informális folyamatos oktatási programokhoz szeretnének csatlakozni tantervi vagy azzal ekvivalens képzettséggel. Ez egészen általános a fiatal felnőttek között (15 és 20 év közöttiek vagy 25 évesig) és úgy tűnik, még gyakoribb a fiatal nők között. A legtöbb felnőtt más kontextusban ugyanis nem igényli, nem érzi úgy, hogy szüksége van az általános iskolai szociálizációra, hogy pozíciót érjenek el a társadalomban.

4.2. Konklúzióként

A kérdéskör konklúziójaként elmondható:

Lehetnek különböző motivációi a felnőtt tanulóknak és lehetnek más olyan motivációk, amelyeket a különböző szervezetek rendelnek hozzá az írás-olvasás tanuláshoz. Ezek nagyon kontextus függőek, tehát meg kell néznünk szorosan azt a kontextust belülről, amiben programunk zajlik, és érdemes megnézni, mik a résztvevők valós elvárásai, és vajon a programunk találkozik-e ezekkel az elvárásokkal. De az itt említett négy – a szimbolikus, az instrumentális, a lehetőség és a hozzáférés okok - egészen világosan megmutatkoznak és megkülönböztethetőek.

Ugyanakkor azonban nem feltételezhetjük, hogy ezek a motivációk mindig fixek maradnak. Ahogy a program halad és fejlődik, néha változhatnak. Némely esetben a szimbolikus ok lehetőségkereséssé válhat, vagy midkettő, az írni-olvasni tudás instrumentális értékévé alakul. Ám mások akadályozottá, kedvetlenné és alulmotiválttá válhatnak, ha a csoport munkája nem találkozik az ő szükségleteikkel, érdeklődésükkel. Megtalálni a felnőtt tanulók valóban létező mozgatórugóit sok szempontból nagyon fontos, különösen pedig a megfelelő tanítási-tanulási tartalmak megtalálása, és a célok és közbülső lépések lefektetése.

4.3. Etnográfiai mozaikok: Az írástudatlanság felszámolása a hatásokat nézve az érintettek szemével

- Sokszor külső kényszerként élük meg az iskoláztatást
- Saját rendszerük van, ami elegendő és megfelelő számukra
- Megpróbálnak alkalmazkodni, illeszkedni, és *saját kulturális értékeiket egyeztetni* az újjal, amivel konfliktusba kerülnek
- Társadalmi vagy generációs szakadék ok: szélsőségek kialakulása és ellentétek az iskolázottságban: egyetemet végzettek és írni-olvasni nem tudók között feszültségek vannak, az idősek féltik a gyerekeket és tradícióikat is
- Magyarányú a városokba vándorlás, ami a népességeloszlás felborulását, családi rendszerek széthullását, nők és gyerekek még fokozottabb vándorlását(férfiak követése) eredményezi.

Ezeknek a jelenségeknek mi sem jobb példája, mint hogy Addis Ababa utcáin, főleg az egyes kézműves cikketek árusító boltocskák körül egyre gyakrabban tűnnek fel a messzi délről érkezett asszonyok, bőr átalvetőkben cipelve gyerekeiket a hátukon és különböző saját használati tárgyakat kínálva a nézelődőnek. Akár az éppen viselt ruhadarabot is odaadják, ha szükséges. Eddig elég szokatlannak számított, hogy egy surma vagy mursi nő az ajaktányérját odaadja, főleg kereskedelmi céllal. 2005-ben nekem viszont felkínált egy ilyet egy nő.

Másik példa Kenyában és Tanzániában is megtapasztalható: a maasai pásztorok egyre nagyobb számban jönnek-mennek a városokban és új, divatos megélhető formákat keresnek. Leggyakrabban biztonsági örként tudnak elhelyezkedni, de például tanulnak járművet vezetni, pizza/csomag-kihordást végeznek, faipari képzés és munka is előfordul köreikben, és a turisták mára egyik célcsoportjukká váltak.

Ennek kezdetei is egy fejlesztési színtől erednek, amikor is azt találták ki, hogy maasai embereket visznek Zanzibárra, ahol fellendül a turizmus, mert figyelemfelkeltő, különleges embereknek számítanak a turisták szemében. Ezzel ugyanakkor ők is jól járnak, mert keresethez jutnak, közben tanulhatnak, iskolába mehetnek, angol nyelvvel ismerkedhetnek stb. Mára az a helyzet alakult ki, hogy a maasai férfiak rendszeresen csoportokban látogatják a turista helyeket, Zanzibáron saját kis boltokat nyitnak, egymást váltva időnként ott vannak, majd hazamennek. Mellette azonban iskolába nem járnak. Nyelvet ugyan tanulnak a turizmus miatt, és annyival

bővült még a tevékenységük, hogy szállodákban műsort adnak, azaz bemutatják a vendégeknek hagyományos esti szokásukat, a magasba szökkenős versengést. Cserébe utána árusíthatják portékájukat.

Nagy kérdés, hogy valójában hol is található ebben a fejlődés vagy az oktatás pozitív hatása.

5. A felnőttképzés Afrikában is alkalmazott nemzetközi stratégiái

A valós és vélt motivációk tükrében érdemes megfontolni az alábbi oktatási stratégiákat, amelyeket a felnőttek iskolapadba ültetésénél előszeretettel alkalmaznak.

5.1. „On-off mass” alalműveltségi kampányok

A kormányok indítják vagy a velük együttműködő szervezetek. Kicsit „militáris” formában tervezeik és terjesztik az információkat, mert központosított koordinációval zajlik a folyamat.

Alapja a közösségbe építés, a közösségi tevékenységbe ágyazott tanulás és sok önkéntes munkás vesz részt benne, talán épp az eőző központosított mivolt ellensúlyozására.

A tantervben a történelem, a múlt és eredet, valamint a jelen és jövő összekapcsolása jelenik meg, a tanulás helyszínei általában kis tantermek, közösségi házak.

A módszereket nézve tutorok segítenek, akik rövid tréning kurzusokon vesznek részt előzőleg, és a hagyományos frontális módszerekkel együtt más, főleg vizuális, mozgásos módszereket is beépítenek a tanulási folyamatba.

Gyors tanulással, rövid idő alatti hatékonysággal kecsegtette ez a stratégia. (Szerk Albert C. Tuijnman, 2005)

5.2. A kampánysorozat

Adott területen, különböző csoportokat próbál elérni egyik helyről a másikra „vándorlás” módszerével. Ez egy nagyobb területen való térbeli szórását eredményez meghatározott időn belül. A területen élő adott csoportokat előre meghatározzák és nekik „címezik” az „üzeneteket”.

Bevonják az ott élő, onnan származó tanult embereket, akik a meghatározott, egy adott fókusz köré szerveződő információk terjesztésében, amjd az oktatásban is részt vesznek.

A soknyelvűséget és a különböző emberi, gazdasági-financiális forrásokkal rendelkező területekre egyaránt elér.

Probléma vele mégis, hogy a bevontak egy idő után elvesztik az érdeklődésüket, a kampány másik helyre koncentrálásával lassan visszarendeződik minden a régebbi formájába. Ez a több területet megcélzó voltából adódik, mivel nem tudnak igazán, és főleg nem elég hosszú ideig egy helyre koncentrálni. Etiópiában ki kellett egészíteni folytatólagos helyi „tanulósarkokkal” a gabonatermelők körében, mert egyébként hamar feledésbe merültek a tanulás előnyei. (Szerk.: Albert C. Tuijnman, 2005)

5.3. Nagyszabású, általános alapműveltségi (írás-olvasás) programok

Néhány országban a tömeges kampányhoz hasonló, annak határán mozgó kampányt indítanak időről időre. Ennek jellemzője, hogy egyetlen általános tantervet használnak az oktatásban, ami szerint a különböző területek, különböző célcsoportjait tanítják. Olyan tartalmakkal, tantárgyakkal azonban, amelyek nagy valószínűséggel a felnőttek figyelmét felkelti és leköti majd, és amelyek sikert biztosítanak a tanulásban. Gyakori tartalom az egészség, a mezőgazdaság. Ezeket ugyanakkor gyakran keverik más tartalmakkal, érdeklődés, helyi igény szerint, így a mindennapi élet tevékenységei, a háztartás és általában a megélhetéssel, életmóddal kapcsolatos ismeretek.

Gyenge pontja, hogy túl sok célcsoport elérést várják egyszerre megvalósulni egyetlen tantervtől, illetve kurzustól. (Szerk.: Albert C. Tuijnman, 2005)

5.4. Célzott kisméretű programok

Kisebb számú résztvevőt, bizonyos célcsoportok bevonását valósítja meg specifikus régióban, kisebb lokális közösségekben. Különleges feltételek biztosításával - mint például speciális gazdasági tevékenység, tapasztalati kipróbálható taratlomszervezés – kedvet teremtve vonja be a célcsoportokat.

Előnye, hogy jobban koncentrálhatóak az értékes financiális és helyi források, a projekt szervezői közelebbi kapcsolatba kerülnek az érintett csoportokkal. A tanárok így könnyebben és hatékonyabban végzik munkájukat, spontán és könnyebben szereznek

taapszlatot és tudnak alkalmazkodni a tanulókhöz. A tanulók szükségletei is jobban azonosíthatóak, ami előrevételezi a jobb eredmények elérését is. A motiváció foka az ilyen programoknál a legmagasabb és leginkább tudják a tanultakat átársadalmi kontextusból elővezetni, majd aba illeszteni. Ebből a plusz pozitívum adódik, hogy közösség és kultúramegőrzős funkciót is betölthet megfelelő hozzáállással, irányítással.

A számszerűsíthető siker azonban limitált, az éves jelentések sikeradatai többnyire nem az ilyen programokból tevődnek össze. (Szerk.: Albert C. Tuijnman, 2005)

6. Etnográfiai mozaikok: esetek, jó gyakorlatok

6.1. KIT: egy felnőttképzési intézmény Tanzániában

KIT (Kilimanjaro Information Technology) Tanzániában, Moshi városban felnőttképzésre specializálódott intézmény

Arculata, kínálata:

- jól képzett tanárok, szakemberek alkalmazása
- tanfolyami és esti iskolai rendszerben oktatás
- előkészítő emelt szintű érettségire, nyelvvizsgára vagy csak nyelvi tudás fejlesztése
- különböző szakterületekre felvételi előkészítő/ szakmai továbbképzés
- kommunikációs készségek tanítása
- vizsgaszituációk elpróbálása
- szociális kompetencia fejlesztése hangsúlyos
- specialitás: számítógépes ismeretek oktatása - számítógépes oktató terem
- nők és férfiak egyenrangú kezelése - szakmai továbbképzés dolgozó nőknek

A KIT jelszava követi az „Education for All” elveit, úgy gondolják, az oktatásba való befektetés elsődlegessége nem kérdéses. A jelszó szövege az igazgatói szoba falán:

„If you think education is expensive, try ignorance.”

A valóság azonban nem ilyen egyszerű, mert az oktatás drága és időigényes, nincs mindenkinek lehetősége, vagy nem teheti munka mellett; a munkahelyek nem akarják vagy nem tudják elküldeni tanulni, statisztikailag sok eredmény, de felvetődik azonban az esélyegyenlőség kérdése.

6.2. Tradíciók a szakmatanulásban: mester-inas viszony az útmenti „szakképzési rendszerben”

Afrikában a tradicionális oktatásban különböző ágakra szakosodva lehetett szakmai ismerethez jutni. A fiatalok körében az eladói, művészeti, gazdasági és vendéglátó iparágak vezetnek máig. A korai gyarmatosítási időszakban minden születendő fiú tanulhatta családjá mesterségét, és könnyen felismerhető volt a fiúgyermek, mint a rokonság tagja, mert profi volt rokonai szakmájában/mesterségében. Ennek a szokásnak mai megjelenési formája pl. az út menti szakoktatás, amely rendszerében, tanítási-tanulási módszereiben, folyamatában követi a hagyományos képzési gyakorlatot, és igen elterjedt több országban is.

a) A klasszikus mester-inas viszony

Az útszéli műhelyekben a klasszikus tanonc-rendszer tanítási formáját alkalmazzák, amelyet a tradicionális oktatásban is előnyben részesítenek az ország több etnikai csoportjánál is. Számtalan alkalommal láttam ilyet, sőt kenyai házigazdám egyike Nairobiban maga is dolgozott és tanított is autószerelést otthon az udvaron. Ugyanez a fiatalember egy főútvonal mentén levő, nyitott autószerelő műhelyben is besegített beljebb a városban.

Az útszéli oktatást egy egyezmény jellemzi a mester/oktató (pl. motorszerelő, autószerelő, kerékigazító) és tanítványa között. A megegyezésben a tanuló számára kifizethetővé válik a képzés és fordítva, a tanuló egy kikötött képzési időt tölt a mester boltjában. A képzés menetét a mester határozza meg (tanult fél), a szakmunkás (kissétanult) és a tanuló (tanulatlan) ehhez alkalmazkodva tanulnak.

Ebben a rendszerben az oktató tartja kezében a képzést a kormány beleszólása nélkül, de a helyiek, ismerősök, családok jóváhagyásával. Az oktatás egy olyan egyezmény, amit a mesterember/oktató és tanuló köt egymással, amivel a tanuló megtanítja egy bizonyos munkavégzésre gyakorlatban, az oktató felügyelete alatt. Ez a munkahelyi tanulási forma, ami lehetővé teszi a tanulónak a munkaképzést.

b) Oktatási értékek, hasznosság tekintetében:

Az útszéli műhelyek a több kenyai városban megtalálhatók. Igen jelentős szerepet kaptak a környezet rendezésében, szerveződésében, körjük csoportosultak fiatalok, érdeklődők, társadalmi életben részvételi és tanulási szándékkal egyaránt.

Ezek a műhelyek a közgazdaság alakulásához is hozzájárultak, erősítették azt, mivel olcsón dolgoznak. Így nem kell mindig új eszközöket, járműveket venni, ill. a méregdrága külföldi vagy azokat képviselő magáncégek szolgáltatásait igénybe venni, ami sokak számára elérhetetlen. Ezzel a külföldi tőke igénybevétele is csökken, hiszen gyakorlatilag az országúti műhelyek veszik át a javítási munkálatokat a drága cégek helyett.

Ugyanakkor máig hozzájárulnak az emberi erőforrás fejlesztéséhez is, mert munkát biztosítanak néhány embernek, ill. bizonyos szakmai tudáshoz juttatnak. A non-formális nevelési-oktatási tevékenységgel nem hivatalos oktatásban részesítik a résztvevőket, ami szakmai képzéssel kapcsolódik össze.

Mivel egyre fontosabbá válik az országban a szakképzés, ezért hasznos lenne az olyan alternatív tanítási-tanulási formákat feltérképezni, amelyek azok számára is elérhetők, akik kiesnek a hivatalos oktatásból, valamint a kisvállalkozóknak is hasznára válhatnak. Ezek ismerete betekintést nyújtana olyan módszerekbe is, amelyek által fejleszteni, javítani lehetne a lehetőségeket, és konkrétan magát a képzést.

Felmerült a kérdés kormányzervek, oktatási szakemberek felől, hogyan lehetne megőrizni, ugyanakkor javítani, segíteni és mire van szükségük a tanoncoknak? Hogyan tudnának jobban, hatékonyabban tanulni, és jobb minőségű ismeretekre szert tenni. Ehhez megvizsgálták ennek a nem hivatalos képzési formának az előnyeit, illetve a résztvevők jellemzőit, szempontjait.

c) Problémák, felmerülő kérdések

Problémák, felmerülő kérdések a kenyai Moi Egyetem egy fiatal munkatársának interpretációjában:

A tanoncok jellemzőiben megfigyeltek különböző variációkat, különbségeket a háttértényezőkben, úgy szociálisan, mint előzetes képzettségi, iskolázottsági szempontból. Hasonlóan a trénerek maguk is különbözőek voltak tudásban, tanítási stílusban, szakmai elmélyültségben. Ezért merült fel, hogy szükség lenne egy „fő vonalra”, egységesített alapismeretekre a tanulásban, amely magába foglalja az alapvető

általános és szakmai ismereteket is. Ennek kognitív elemei: megnevezés, megértés és emlékezés. Tehát egy tanulási folyamatról és építőelemeiről van szó.

Érdekes probléma, hogy hogyan tudnak a tanoncok előzetes vagy csak kevés iskolai tudással megbirkózni a képzési folyamattal, a tartalmakkal, a követelményekkel.

Vita alakult ki arról, hogy hogyan tudnak, egyáltalán tudnak-e fejlődni, valóban tudnak-e tanulni alapvető tudáskomponensek nélkül. Ezalatt azt az általános tudást kell értenünk, amelyet a formális keretek biztosítanak, mint az írás-olvasás, ill. az alpműveltség maga.

Fontos kérdésként merült még fel, hogy a tudatlanság (?) valóban olyan káros-e, mint azt általában vélik?

Másik fontos kérdés, hogy az oktatásba való befektetés és a nemzeti fejlődés között valóban olyan kapcsolat mutatható ki minden esetben feltétlenül, mint azt sokan vélik? (Iskolázottság, de minimum az alpműveltség megszerzése eleve magával hozza-e az egyén és a nemzet jólétét, fejlődését?)

d) Kutatói kérdéskörök

Kutatók, megfigyelők három fő kérdéskört dolgoztak ki egy tanulmány keretében: ugyanerre a szituációra (Uwameye-Iyamu, 2002):

Milyen tényezők vannak a háttérben a tanoncok és mesterek esetében?

Ezek a jellemzők hatással vannak-e a tanoncok képzésére, arra, hogy valamely módon szert tegyenek mechanikai ismeretekre?

Milyen módszereket használnak a tréningekben és melyeket érdemes alkalmazni, hogy ne okozzanak a különbségek problémákat? (Ne zavarják a kirívó különbségek a tanítást egyik fél szempontjából se.)

e) Konklúzió, tanulságok

Az előzetes feltevés megdőlt, miszerint az alpműveltség megléte szükséges a sikeres tanuláshoz, akinek megvan, az könnyebben, jobban halad.

A szakmai, gyakorlati ismeretekkel, a motorral, működésével kapcsolatos „tehetség” nem kell, hogy összekapcsolódjon előzetes általános műveltséggel, iskolázottsággal, írás-olvasással. Anélkül is megtanulják, képesek elsajátítani az új ismereteket.

Nem bizonyosodott be, hogy kell ez az előzetes tudás, hogy elősegíti a további ismeretek megszerzését.

Ugyanakkor még sok részlet, jellemző, jelenség nincs kutatva, ezért érdemes lenne a jövőben még részletesebb kutatásokat végezni. A kulturális antropológia értelmezésével élve és adatközlőim segítségével a problémát a következők szerint értelmezhetjük: a tradíciókhoz kapcsolódik, de modern elemekkel, szakmaterülettel. A jelenséget a hivatalos szakértők nem nézik jó szemmel, mert saját kompetenciájuknak tartják. Tehát két választást látnak: megszüntetni vagy ők képezik az inasokat. Így viszont felborul az egyensúly, a hangulat, az oktatás kényszerű elméleti „padba ülős” lesz, ami inkább gátol, mint segít. Egyik lehetséges következmény, hogy feketén folyik tovább (most már büntethető is), vagy megszűnik, ami visszavezet az eredeti problémához: több munkanélküli, ellenszenv az európai típusú iskolázás iránt.

6.3. A tömegoktatás hátrányai: varrógépek és „túltermelés”Kelet-Afrikában

Ennek egyik példája az Ugandában leginkább markáns jelenség, ami egész Kelet-Afrikában is jelen van: városokban és falvakban egyaránt ott vannak a lábmeghajtású varrógépek és mestereik, akik nap mint nap reménykedve várják a megrendelőket, de legalább az apróbb javítanivalókat, kisebb munkákat, amivel legalább aznapra némi keresethez, azaz élelemhez juthatnak. Kenyában és Tanzániában annyival könnyebb a helyzetük, hogy az ún. „kanga” (négyzet alakú ruhadarab, amit derékra kötve, vállra vetve viselnek) annyira gyakori viselet, hogy mindig van egy-egy vásárló, és ha ennek árusításával össze tudják kapcsolni, akkor eleve adódik varrnivaló is, hiszen a kangát mindig beszegik.

Ugandában az utak mentén szinte métereken varrógépet látni, a legtávolabbi vidéken is, messze a hegyi faluban türelemmel ült gépe mellett több idős ember és várta a jó szerencsét.

A varrógép programot több nemzetközi szervezet is támogatta a szakképzés jegyében, és többek között azzal érveltek, hogy ha másra, de a családi ruházkodásra, otthoni javításokra jól fog jönni a gép és a tudás. Mellette írni-olvasni is tanították a felnőtt résztvevőket nem kis számban. Most már csak az a kérdés maradt számukra, hogy hol is marad az a fellendülés, amivel a belépésre biztatták őket.

Tanzánia példája egy másik lehetséges hátrányt is mutat, ami az oktatási kampányokból adódik, de bizonyára a tömegképzés tantervi hátrányaira is példa: a domináns mezőgazdasági terméket adaptálták mindenhol, erre képeztek, készítettek fel és kaptak segítséget, amiből egy idő után az árak csökkenése, azaz az eredeti helyzet visszaállása következett be. A túltermelés következtében olyan folyamatok indultak el,

mint például az ország déli régiójában a kölessőr árának zuhanása és az azt készítő asszonyok piaci esélyeinek csökkenése. Ez viszont a családok életszínvonalának esését is magával hozta.

Kenyában a szellemi munkaerő túltermelésének példája a tanárok száma. ez annak következtében alakult így, hogy a tanárpálya korábbi presztízsére építve kampányszerűen vontak be sokakat és képeztek tanárokká az ország fellendülése és az egyéni boldogulás, karrierlehetőség összekapcsolásának ideájával. Ez működött is egy ideig és a tanárok viszonylag megfizetett réteghez tartoztak. Bár a képzés színvonalal nem sínylette meg a mennyiségi túllépést, a szükségleteket azonban már igen. Van elég tanár, de ma már nem tudnak megélni a fizetésükből. Az is lehet, hogy ez lassan a pályaelhagyás mellett visszazökkenti a képzésben való részvételt az ideális számra, de odáig is eljuthat a probléma, hogy ismét kevés lesz a képzett pedagógus, és innentől a kigyó már a saját farkába harap.

6.4. A nők oktatása

Hollós Marida, magyar származású, Amerikában élő antropológusnő „A nők státusza Dél-Nigériában. Árt-e az oktatás vagy használ?” című cikkében az oktatás hátrányairól is szól, illetve, hogy az mennyire teljesítette a hozzá fűzött reményeket.

Megállapítja, hogy” Nagyjából és egészében a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy Afrikában - a világ sok más részéhez hasonlóan – a férfiakéval azonos iskolázottságú nők nehezen tudnak elhelyezkedni a férfiakéhoz hasonló munkakörben, könnyen elveszíthetik állásukat,...és legtöbbször alacsony jövedelmet biztosító tanári vagy hivatalnoki állást kapnak, miközben az államigazgatásban és vállalatvezetésben a magasabb beosztásokat férfiak töltik be.

„Úgy találtam, hogy a többnejű környezetben élő, alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkező nők függetlenebbek és autonómabbak, mint nukleáris családban élő „műveltebb” társnők, akik férjük fennhatósága alatt állnak. Bár az utóbb említett művelt nők nyilvános státusza magasabb, mint az informális szektorban dolgozó nőké, relatív magánéleti státuszuk vagy otthoni befolyásuk alacsonyabb, illetve kisebb. A nyugat-afrikai nőknek a patriarchális ideológia ellenére meglévő szokásos függetlenségétönálló gazdasági tevékenységüknek, illetve –bizonyos mértékig-többnejű családi helyzetüknek tulajdonították, melyben minden asszony a saját, nagycsaládon belüli alcsoportjának az irányítója. A magas iskolai végzettséggel rendelkező nagyvárosi családok esetében gyökeresen más a helyzet. A művelt feleség,

annak ellenére, hogy gazdaságilag szintén aktív, kevésbé járul hozzá a háztartás költségvetéséhez, mint a férje, és ennek következtében a férj világának alárendelt szereplőjévé válik....Az iskolázottság ugyan megszabadítja a nőket a földművelés fáradalmaiktól, és javítja nyilvános státuszukat, a nők SAJÁT benyomása magánéleti státuszukról, illetve otthoni helyzetükről azonban éppen ezzel ellentétes: eszerint a férjükhöz fűződő viszonyra egyre nagyobb mértékű alávetettség, illetve az önállóság és a függetlenség csökkenése jellemző.”(Szerk.: Kézdi Nagy, 1999;183)

Ami számunkra fontos, az azonban nyilvánvaló: pedagógusként elhelyezkedhet egy nő, ha már egyszer tanult. Másfelől továbbgondolásra érdemes, mit jelent ez a tanári pálya státuszát nézve. Felmerül a kérdés, hogy ezek szerint az valami kevésbé fontos, értéktelenebb szakmának minősül, és ha igen, akkor milyen okoknál fogva? Egyszerűen az alulfizettség teszi, vagy más okokból minősítik le?

7. Etnográfiai mozaikok: Jó gyakorlatok, pozitív példák

Az alábbiakban két olyan program vázlatos foglalatát adom, amelyek ugyan még pilot programok, tehát még jelenleg is kísérletinek számítanak, és hagynak még kérdéseket maguk után, de eddigi működésük sikeresnek tűnik mindkét részről, a fejleszteni kívánók és a fejlesztendő célcsoportok részéről is.

7.1. Lányok és nők oktatása az oktatást mindenkinek jegyében: egy komplex oktatási program pilot iskolái sidamo földön – példa Etiópia déli régiójából

Államforma: Etióp Demokratikus Köztársaság

Elhelyezkedés: Észak-Kelet-Afrika, Kenya, Szomália, Szudán, Eritrea, Djibuti szomszédság

Terület: 1221 900 km



Népség: 58 millió főnyi, átlagos népsűrűség 41 fő/km, ez változó. Jelentősége: a mostoha körülmények között kevesebb a hivatalos, intézményesített iskola

Olvasni, írni tudók aránya: férfiak 84%, nők 67% ▶ oktatás/felnőttoktatás egyik problémája az írástudatlanság felszámolása

Etnikai csoportok: kb. **58 népcsoport**, többsége *kusita* (sémi eredetű nyelveket beszélő, rokonság a nilusi néppel *nilusi* pásztornépekkel, akik a sudáni övezet Nílushoz közel eső vidékéről vándoroltak dél felé, pl. maasai, boran és egy *bantu* nyelvű nép, az oromo (déli és északi oromo csoportok).

Az UNICEF és más szervezetek által támogatott oktatási program: sidamo területek, Déli régió (SNNPR- Southern Nations, Nationalities and People's Region). Oktatási program indult négy évvel ezelőttá lányok oktatásba való bevonására fókuszálva, de ezt a célt egy komplex programba helyezték, ami egyúttal egészségügyi, gazdasági, jövőtervezési és továbbtanulási lehetőségeket is magába foglal. Már a tervezési szakaszban sokat mennek a tervező-szervezők terepre. Ugyan nem az antropológiai értelemben vett terepmunka, azaz field work, de tereputazás, látogatás, azaz filed trip

keretében, de ez máris sokat javított a sikerhez vezető úton. Bevonták a helyieket, beszéltek velük, megkérdezték őket, mi segítené nekik, hogy jobban éljenek, mit szeretnek csinálni, mit gondolnak a gabona- és kávétermesztésről, ami a terület hagyományos tevékenysége. Arról is faggatták őket, mit szeretnének a gyerekeinek, milyen jövőt szánának nekik, és miért tartják olyan fontosnak a lányok otthonmaradását és főleg körülmetélését.

Miután összegyűjtötték és kiértékeltek az információkat, felkeresték ismét a helyieket egy iskolai oktatás lehetőségével és azzal a kéréssel, hogy segítsenek nekik, hogy saját belátásuk szerint tudják a legjobbat adni a gyerekeknek. Az együttes tervet alapozva beépítették a véleményeket, igényeket a tantervbe, a napirendbe, a tanév felosztásába és megmutatták az iskolát. Helyi segítőköt kerestek, tanárokat és önkénteseket, akiket könnyebben elfogadnak a lakosok. Azt is elmondták, hogy összesen öt hasonló iskola van, ahol hasonló keretke közt és tantervvel fognak dolgozni, és hogy a szülők bármikor bemehetnek órát látogatni.

Legsarkalatosabb és talán legmerészebb pontja a programnak talán mégis az, hogy lehetőség van az iskolából kimaradásra akár hosszabb időre is, például nagyobb mezőgazdasági munkák idején, vagy fontos társadalmi események miatt. Így az is megtörténhetett, hogy fiatal lányok egy évet hagytak ki, hogy a számukra fontos beavatási szertartásra felkészüljenek, végigjárják a hagyományos lépcsőket, végül levizsgázzanak és neavassák őket. Itt kivételesen az is visszatérhet, aki körülmetésére jelentkezett és átesett rajta. Ezt sok helyen erősen tiltják, szabályozzák, és ebben az esetben sem támogatja a program, ám a kulturálisan érzékenység jegyében és a cél érdekében el kellett fogadniuk az egyes családok, személyek döntését. Az eredmény viszont beérett, mert visszatértek és kedvvel tanultak tovább, és a falu lakóinak bizalma is megnőtt az iskola és a kívülről jövő tudás iránt. A program lényegi elemei a következők szerint csoportosíthatók:

a) Legfőbb problémák, megoldandó célok, helyzetek:

- vízellátás, tiszta ivóvíz megoldatlansága
- lányok, asszonyok napi víz-és tűzifa beszerzési útjai
- lányok korai férjhezmenetele és terhessége
- lányok beavatási szertartása sok egészségügyi problémát okoz

- droghasználat: a kat nevű enyhe kábító hatású növény napi fogyasztása (férfiak, de egyre több nő és fiatal, lányok árusítják = megélhetési forrás, de közösségi tevékenység is)

b) A programok működése:

- különböző területek szakemberei, felelősei dolgoznak együtt, mindent összekapcsolva az oktatással: egészségügy, HIV/AIDS prevenció, oktatás – ezt különböző iskolákban az egész régióban ill. egy-egy vidéken
- prioritások, fókuszok: az általános iskolai beiratkozás növelése, az oktatás minőségének javítása, lányok oktatása, az iskolából kimaradó tanulók – különösen a lányok – külön, korosztályuknak megfelelő oktatása, tiszta ivóvíz ellátás és külön latrinák a lányoknak
- egy-egy helyi projektben öt iskola együttműködése hasonlóan más régiókéhoz (pilot régiók, iskolák) különböző tevékenységekkel, különböző területekbe bevonva a tanulókat: környezetismereti és környezetvédelmi szakkör; minimédia, testnevelés, segítő tevékenység, közösségi, közlekedési és biztonságvédelmi klub, könyvtár, és lánytanács
- aktív részvételt kínálnak a szülők számára is az iskolai életben – felkeresik őket, beszélgetnek velük helyzetükről, problémáik megoldási lehetőségeiről, a megélhetés javításáról
- segítenek kialakítani a helyi kultúrába, szokásokba illeszkedő társadalmi átalakulást, főleg a közösség mozgósításával, helyi vezetők, rangidősök meggyőzésével – a gyerekek előtt álló jobb életfeltételek megértésével
- helyi lakosok, a kultúrát jól ismerő személyek bevonása, akiket könnyebben elfogadnak; ők mutatják be a távolról érkező szakembereket, trénereket
- helyi önkéntesek és női tanárok, koordinátorok alkalmazása
- heti egy nap az iskolákban a dolgozók következő heti munkatervének kialakítására, időszerű problémák megbeszélése, külön figyelem a lányoknak
- oktatási koordinátor járja az iskolákat, heti egyeztetés, majd megbeszélés az UNICEF régiós központban (Awassa)
- tanárok speciális képzése majd időről időre továbbképzése, hogy mind a környék kulturális háttértenyezőit, mind az iskolából kimaradó majd visszatérő fiatalok, illetve az oktatásba bekapcsolódó felnőttek igényeinek megfeleljenek

- saját, helyi igényekre kifejlesztett tananyag és tankönyvek használata
(egy-egy ilyen mindig csak néhány együttműködő iskola használ)

c) Akadályozó, nehezítő tényezők:

- kevés tanterem, kevés hely
- még mindig keverednek a korosztályok – hely, munkaerő és idő beosztási kérdések
- fáradtan iskolába érkező tanulók – munka, távolságok
- szemléltető eszközök, térképek stb, segédletek hiánya

d) A program sikere:

- -évről évre növekvő beiratkozási arányok
- egyre többen fejezik be a középiskolát felnőtt vagy fiatal-felnőtt fejjel
- növekszik a továbbtanulók aránya, segítik őket
- a szülők is jönnek és tanulni akarnak, sokan szakma után érdeklődnek
- a helyiek indítványozták több faluban is a mezőgazdasági munka gyakorlatának bevezetését
- a családok egyre inkább önként küldik iskolába gyerekeiket

7.2. COBET: egy tanzániai oktatási projekt az oktatásból kimaradók felzárkóztatásáért

Államforma: Egyesült Tanzániai Köztársaság (Tanganyika+ Zanzibár)

Elhelyezkedés: Nagy Kelet-Afrika, Kenya, Uganda, Tanzánia hármasa

Terület: 945 087 km



Népszám: 30. 799.000 főnyi, átlagos népsűrűség 25 fő/km, ez változó. Jelentősége: a mostoha körülmények között kevesebb a hivatalos, intézményesített iskola ▶ ez befolyásolja a népesség mozgását ▶ egyes területek felé nagyobb a mobilitás

Olvasni, írni tudók aránya: férfiak 84%, nők 67% ▶ oktatás/felnőttoktatás egyik problémája az írástudatlanság felszámolása

Etnikai csoportok: 104 népcsoport, többsége *bantu* (bantu nyelveket beszélő nyelvi rokonság a szudáni szavannaövezettől délre eső területek lakó, pl. chagga, pare, haya, nyamvezi, sukuma, hehe, makonde, bema), de élnek itt *nílusiak* (pásztornépek, akik a szudáni övezet Nílushoz közel eső vidékéről vándoroltak dél felé, pl. maasai, arusha, dorobbo félig) és *koiszan* maradványnépek is (Afrika őslakossága lehetett, a közismert néven busmannak nevezett szanok, másik ág a khoi-khoi, azaz hottentotta néven ismert, Tanzániában rokonaik a hadzák, dorobbok), *kusita* (rangi).

A program neve: COBET (Complementary Basic Education in Tanzania): UNICEF és Tanzániai Oktatási Intézet közötti együttműködéssel kísérleti oktatási projekt. Széles rétegeket céloz meg, az ország több helyén (5 településen) kijelölt iskolákkal együttműködve, ahol pilot-ként indult és működik ma is a program, de már több iskolába beépítve.

A tervezés az érintettek igényeinek felmérésével történt, a célcsoport az iskolából kimaradó vagy oda be sem iratkozó, már túlkorosnak számító gyerekek és fiatalok, fiatal felnőttek. Keletkezett ugyanis egy rés, amikor kötelezővé tették az oktatást, és minden iskoláskorú gyerekeknek be kellett iratkoznia az iskola első osztályába. Csakhogy ez kizárta azokat, akik nem iskoláskorba léptek, hanem már elhagyták a korhatárt, azaz elmúltak 6 vagy 7 évesek. Az elmúlt években eza rés tágult az időközben kiamradókkal, ezért 2003-ban kormány és az Oktatási Intézet indítványozására, és tervezetével felkeresték a potenciálisan segítő szervezeteket és elindult a program megszervezése.

Oktatási és kulturális szakemberek bevonásával kérdezték meg igényeiket, és próbálták a programot idejükhöz, érdeklődésükhöz igazítani, valamint szem előtt tartották az átjárhatóság és továbbtanulás lehetőségét is. A program az írás-olvasás tanulsától kezdve kiterjed a középiskola elvégzésére is, a legkülönbözőbb szinteken vannak osztályok, annak tükrében, hogy a kiesők tudjanak saját szintjüknek megfelelően tanulni. Az ő esetükben történik egy előzetes felmérés, hogy a legmegfelelőbb csoportba kerüljenek.

A résztvevő fiatalokat/felnőtteket megkérdezve azt hallottam legtöbbször és leginkább pozitívumnak, hogy nincs sok tantárgy és tankönyv, nemcsak reggel lehet iskolába menni, Így tudnak dolgozni, segíteni otthon, tanulnak praktikus ismereteket, és nagyon jó, hogy van önismeret, ami kicsit segíti az önbizalmuk erősödését is. A programról dióhéjban:

a) Problémák, előzmények, megoldandó célok:

- a függetlenség óta a felnőttoktatás, az írástudatlanság eltörlése központi cél
- a gyerekek oktatási módszereitől eltérő, szóképes módszerek beépítése a felnőttek és fiatalok oktatásába- érdeklődés felkeltése , pl. pamba ni mali = a gyapot vagyon, érték, ez érdeklődést fog kelteni, megtanulhatja elolvasni is; hamar megtanultak, sokan és olyat, ami őket érdekli
- nem az olvasni stb. tanulás a lényeg, hanem a saját életükhöz kapcsolódás az olvasáson keresztül - nem üres, használhatatlan betűk stb.
- a felnőttek 90%-a megtanult írni-olvasni stb., de időközben azonban kialakult egy olyan fiatal réteg, akik nem kezdték el az iskolát
- okai: falun későn küldik iskolába a gyerekeket a házimunka miatt, 12-13 évesen kezdik csak az iskolát, de eltörlték a beiratkozási díjakat, és minden 7 éves gyereket felvettek, de aki idősebb volt, az nem kezdhette el

Ezért arra gondoltak, hogy akik így kiestek, azok egy másfajta programban fognak részt venni: ez lett a COBET. Legfontosabb alapelve: helyi szükségletekre, az életmódhoz, mindekkori iskolai csoportok tagjaihoz igazodva, személyes érdeklődésükre és érdekeikre alapozva épül fel a tartalom és a módszertan.

b) A program elindítása, működése:

- az UNICEF és az Oktatási Intézet helyi szakemberek tanácskozása
- helyi emberek bevonása: vezetők, nem vezető státuszúak, idősek, fiatalok megkérdezése
- a 15 legszegényebb megye kiválasztása 120 megyéből (beiratkozási arányok 25% alatt) - ezek 5 kiemelt járásra, pilot-ok kijelölése osztása és ezeken belül sok iskola kijelölése
- mindenkinek saját könyv biztosítása (nem egy-két darab egy osztályra), mert arra jobban vigyáznak
- a kimaradó fiatalokat, és régebben kimaradó felnőtteket tanítják egy-egy iskolába beépítve a programot (különböző korcsoportok: 11-13 éves; 14-18 évesek majd azon felüliek); a 16-18 évesek fiatal felnőttek számítanak
- ugyanazt, csak másképp tanulják: építenek a világra való rálátásukra, élettapasztalatokra, többmindent értenek a társadalomból stb.
- ezért rövidített idő, 3 év alatt elvégzik a hét osztályos általános iskolát és a hetediket vizsgát teszik le: matek, szuahéli, angol, társadalomismeret, személyiségfejlesztés-önismeret, munkagyakorlati és környezetismereti gyakorlat
- sikeres vizsga után középiskolába küldik őket
- külön, csak ehhez a programhoz használt tankönyvek készülnek számukra – tanároknak és tanulóknak külön-, bevezetik a moduláris rendszert
- a tanároknak külön képzése és tutoriális rendszer kiépítése: aki elvégzi a középiskolát, és vállalkozik, hogy ő is tanít, egy-egy tanár felügyelete alatt elkezdheti az oktatást; nem tanárok, de segédtanárok, minimális fizetésért

c) Utólagos felmérés, Családok, fiatalok a programhoz csatlakozásról:

- a kipróbáló iskolákban megnézték a kimaradások okait, a háttértényezőket
- okok: szegénység, sok gyerek, lánygyerekek féltése, otthon tartása
- nincs szükség népszerűsítésre, egyre többen jelentkeznek

8. Következtetés: a felnőttképzés és más oktatási programok sikerének alapja

A nemzetközi fejlesztéssel összekapcsolódó oktatási programok gyakran figyelmen kívül hagyják a helyiek, az érintett személyek, célcsoportok valódi szükségleteit és nem ismerik azt az utat, ami érdeklődésükhöz közelebb visz, holott a megoldás egyszerű: megfelelő tájékozottság a helyi kultúra és életmód „útvesztőiben”.

Gondoljunk csak arra, hogy a sokat emlegetett beavatási szertetrtás és a hozzá tartozó tanulói biztositása a fenti etiópiai programban milyen helyismeretet és elfogadó szemléletet feltételez, ha a megvalósításban a gyakorlatba tudták ültetni.

A COBET programban a betűtanuló felnőtteknek saját nyelvük szavaiból hoznak példákat mindennapi életükből, munkájuk szókészletéből. Így: U, mint ugali (szuahéli), azaz az étkezés nélkülözhetetlen eleme, kukoricaliszból készült puliszkaszerű étel. A nők napi háztartási tevékenységéhez is kapcsolódik.

Láttam hasonló megoldással készített ABC-s táblázatot a helyi nyelven végigvezetve a betűket szóképek és helyi elnevezések segítségével Tanzániában egy rangi faluban. Itt ugyan nem széleskörű program keretében, hanem az iskola két helyi születésű tanárnője által elgondolt szisztémához illeszkedik ez az oktatási eszköz. Felnőtteket is tanítanak iskolán kívül, ezért a táblázat más taneszközzel együtt mindig kéznél van náluk otthon a falra kifüggesztve is. (Lásd a táblázatot Fotómelléletekben)

Konklúzióként abba érdemes belegondolni, ami az ilyen programok megközelítéssel tervezett programok valóságos hozama: a belülről építkező, kedvvel végzett tanulás a helyi tevékenység szerves részévé válik és a résztvevők nem valami idegen kényszerű teherként élik meg, amibe „az okosak és tanultak” csoportjába kerülésért kell gyerekeiknek vagy nekik maguknak bekerülni.

A nemzetközi fejlesztésben mára erősen hangsúlyozni kezdték a kulturális dimenziókat és sok program dicsekedszik a kulturális érzékenység arculatával. Tapasztalataim (és másoké is) azonban azt mutatják, hogy ez még csak elvikeben kimondott trendhez igazodás, mögötte kevés valós tartalom van. Mégsem véletlen talán, hogy egyre több a programok helyi résztvevője és egyre több esetben alkalmaznak kulturális antropológusokat a megvalósításban.

X. ÖSSZEGRZÉSÜL

Dolgozatom kettős céljára, a kulturális antropológiában rejlő értékek megvilágítására, saját példákkal és terepi tapasztalatokból vett információkra és az afrikai országok oktatásának áttekintő szándékára már a bevezetőben felhívtam a figyelmet. Terepmunkáim nagyon tanulságosak voltak számomra. Egyfelől, mert szembesültem azzal, hogy a valóságban minden más, mint amikor könyveket olvasunk, vagy előadást hallgatunk valamiről. A terep alakítja a kutatót, és a pedagógiában hangsúlyozott másokkal való megosztás igényét is felkelti, megerősíti. Nem gondolom, hogy sokat tudok, de különbözőképpen lehet az antropológiát és a pedagógiát művelni és alkalmazni. Kis „akciók” szerény sora is értékes lehet. Ez számomra egy ilyen volt.

A következtetéseket levontam már a kifejtés közben az egyes részeknél, ahol szükségét éreztem, ezeket egyenként nem szeretném megismételni.

Hangsúlyozni szeretném viszont egy markánsan kirajzolódó következtetést:

Adatközlőimmal egyetértésben, a kampányok, stratégiák stílusával, valódi hatékonyságával összevetve megállapítható, hogy az ún. alulról szerveződő, azaz adott közösség bevonásával tervezett, vagy eleve belülről elinduló tanulási törekvések, bár számszerűsítve nem mutatnak a tömegeket megmozgató kampányprogramoknál nagyobb eredményt, valódi hatásfokát és tartósságát nézve mégis ezek hoznak igazi sikert az indító és a támogató részére is.

- **Alapelv:**

Olyan oktatási rendszer kiépítése, amely megfelel a mindenkori helyzeteknek, változásoknak, szükségleteknek, de a szakmai kritériumoknak is, ugyanakkor tekintettel van a hátrányos helyzetű lakosság életmódjára, érdeklődésére, a helyi feltételekre is. célcsoporthoz illeszkedő oktatási módszerek alkalmazása, az oktatás tartalmainak összehangolása a helyi életmóddal.

- **Szemlélet:**

Elsődleges a helyi közösségek bevonása, részvétele, közös projekttervezés, kezdeményezés.

Kulcs az afrikaiság, a közösségi élmény, a rítusszerű színházi keretek közötti megszólítás, történet elmesélés, személyes megszólítás. –RÉSZVÉTEL KÖZPONTÚSÁG.

- **Alapvető feltétel:**

A helyi kultúra ismerete és elfogadása, alkalmazkodás a helyi társadalmi szerveződéshez, szokásokhoz

Amit érdemes még összegzésként és talán konklúzióként említeni, az a disszertáció távolabbra mutató célja és kérdésfelvetése. Egészen a mi világunkig, a számunkra is tanulságos esetekig, az egyes kulturális és oktatási aspektusok jelentőségéig elvihet. A mi iskoláink világában nem fektetnek hasonló hangsúlyt például a rítusok, beavatások jelentőségére, az élmény szükségletére, ami Afrikában viszont élő, mindennapi jelenség.

Szándékom nem ennek a kérdéskörnek a tárgyalása volt, mint inkább megfelelő helyen a problémafelvetés és elgondolkodtatás arról, hogy miközben egy szegénységgel küzdő földrész napi küzdelmet folytat, mégis valami olyat tud nyújtani az oktatásban, ami széles rétegeknek jelent élményt az iskolai mindennapi életében és segít feloldani azt a feszültséget, ami az iskola és az iskolán kívüli világ között feszül. Erre megoldást keresni nálunk is egyre sürgetőbb feladattá válik.

A levonható következtetés az, hogy az iskolai jó közérzet nem csupán anyagi feltételek függvénye, másfelől egy önmagunknak szóló kérdés implicit feltevése: miként lehetne a mi oktatási rendszerünkbe valami hasonlót integrálni, és iskoláinkban nagyobb megértéssel fordulni az ifjúság élmény, akár misztikum utáni vágyát megfelelő módon kezelni? Ennek a „belecsempészett”, indirekt kérdésnek a jelenléte azonban csak jobban belegondolva, értő figyelemmel mérlegelve válik az olvasó számára is világossá, hiszen alapvetően nem ennek a kifejtésére született a dolgozat.

Ezek a kérdések azonban disszertációnak jóval inkább további kutatásra, megoldásra váró kihívásai, mint lezártnak tekintendő eredményei.

Köszönetnyilvánítás

A dolgozat megszületéséért, köszönettel tartozom mindazoknak, akiket a dolgozatban említettem és sokaknak, akiket nem. Barátaimnak, családjaimnak, segítőttemnek ott a messzi Afrikában. Egy percre sem felejttem el a kedvességüket, hogy befogadtak és segítettek, tanítottak, hogy azzá váljak, amiért odamentem. Külön hálás vagyok Donata nővérnek, aki ugandai utazásomban társam volt, a Fentu, Sarungi és Makupa családnak, Caroline Massawe és Shanande Stephen-nek Tanzániában, kenyai nagyapámnak és minden családtagjának, prof. Khaembának Kenyában, Kassaye doktornak, és prof. Haimanotnak, Adhanunak Etiópiában, és minden ENSZ és más szervezeteknél dolgozó kollégámnak, barátomnak, különösképpen Julieth Mwakikotinak és Agune Augustnak.

A terepmunkára felkészülni és elindulni nem könnyű feladat, és lehetetlen lett volna anélkül a biztatás nélkül, mellyel optimistán tudtam a feladat elé nézni és belevágni a messzi távolba. Hálával gondolok vissza dr. Boglár Lajosra, és köszönöm a sok biztatást, humort és jótanácsot, a kölcsönadott könyveket, cikkeket, a beszélgetéseket, és a jóindulatot, az ajánlásokról nem is beszélve. Nagyon hasznos volt számomra minden, amit a terepmunkáról mondott, és amit az akció antropológiáról tanított.

Mérföldkövet jelentett számomra nemcsak az antropológiában, mikor Dr. Sárkány Mihály azt ajánlotta, hogy próbáljam meg, tisztázni magamban egy-egy fogalom tulajdonképpen mit is takar, illetve mit jelent nekem. Ezáltal akár a kritikusabb figyelmeztetés is hasznomra vált. Az általa ajánlott könyvek pedig még inkább elgondolkodtattak, ahogyan annak idején, antropológiai tanulmányaim alatt is.

Szintén hálával tartozom témavezetőmnek, Dr. Falus Ivánnak, hogy elvállalta témámat és mindig biztatónak találta a vázlatokat, még akkor is, ha egy ideje különböző nehézségek miatt akadályokba ütközött a haladásom. Azt külön megköszönöm neki, hogy nem volt lekezelő és nem hozott kellemetlen helyzetbe azzal, hogy nem odatartozó kérdésekkel problémáimról faggasson. Ellenben azzal biztatott, hogy én látom át a témát és terepmunkát, nem pedig mások.

Dr. Pethő László azért érdemel köszönetet, mert „felfedezte” témámat, szakterületemet az andragógia számára és azt a lehetőséget adta meg, amire már régen vártam, de nem kaptam meg: tanítani, másokkal megosztani, amit tudok. Köszönöm a segítőkészségét és hogy nem felejtette el soha elhozni, amit megígért.

Sokat segített családom is, minden tagjának szeretettel mondok köszönetet a türelméért, a terepmunkák idején a rugalmas megoldásokért.

Irodalomjegyzék

- Abeillé, B. – Lantram, J.M. (1993) *Social Infrastructure Construction in the Sahel*. The World bank, Washington
- Achebe, Chinua (1983) *Széthulló világ*. Budapest: Európa
- Achebe Chinua (1964) *Őrökké nyugtalanul*. Budapest: Európa
- Ackermann, R., Dr. Banziger, A., Dr. Breitinger, E. (1994): *Afrika*. Dunakönyv, Budapest
- Adult Education and Development* (2007) Bonn : IIZ/DVV, 2007 ISSN:0342-7633
- A. Gergely András (szerk., 2004) „Primitív” kultúrák, ősi hitek, modern genocídium”, MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest, Munkafüzetek 84.
- A. Gergely Andás (1996) *etnikai-antropológiai kutatómódszertan*, MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest
- Amajirionwu-Igwe (1986) *1001 Objective Tests in Education for Colleges of Education and Universities*. Evans Brothers Limited, London
- Andrássfalvy-Balassa-Bálint (1982) *Magyar Néprajzi Lexikon*, 4-5. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ayo, Y. (1995) *Afrika*. Park Kiadó, Budapest
- Bábosik István (1996) *A nevelés, mint érték közvetítő tevékenység*. In: Új Pedagógiai Szemle 7-8. Budapest
- Báthory Zoltán, Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest
- Benett, Christine I. (1998) *Multicultural Education*, New York, Allin and Bacon, Boston
- Bitterli URS (1982) *Vadak és civilizáltak*, Gondolat, Budapest
- Bíró A. Zoltán (1996) *A történetmondás mint az antropológiai kutatás tárgya* In: Elmentünk? Székelyföldi életutak. Szerkesztette: Bodó Júlianna-Oláh Sándor. KAM Regionális és Antropológiai Kutatások Központja 237-259., Csíkszereda
- Boas Franz (1975) *Népek, nyelvek, kultúrák*, gondolat, Budapest
- Boglár Lajos (2001) *A kultúra arcai*. Napvilág Kiadó, Budapest
- Boglár Lajos (1997) Indián nevelés, In: *Magiszter*, 21-23., Budapest
- Boglár Lajos (1998) Gyermek a dél-amerikai indián törzsekben, In: *Műhely*, 5-6: 162-164., Budapest
- Bohannon, P. – Glazer, M. (1997) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem, Budapest

- Blakemore-Cooksey (1981) *A sociology of education for Africa*. George Allen and Unwin Ltd, London
- Bogonko, S. R. (1992) *A History of Modern Education in Kenya*. Evens Brothers Kenya Limited, Nairobi
- Borsányi László (1988) *A megfigyelési technikák az etnológiai terepmunkában*. In: Ethnographia, 99 (1): 53-82., Budapest
- Borsos-Szarvas-Vargyas szerk (2004) *Fehéren feketén Varsánytól Rititig I-II.*, Sárkány Mihály születésnapj kötet, L'Harmattan, Budapest
- Bridges, D. – Ridley, B. (1997) *Secondary teacher education in Ethiopia: ancient traditions and modern tensions*. University of East Anglia, Norwich
- Búr Gábor (2002), *Nemzeti eszmék és folyamatok Afrikában*. In: Nemzet és nacionalizmus. Szerk.: Balogh András. Budapest, Korona, 289-405. l.
- Búr Gábor (2004), *Az egyén és a társadalom viszonya Afrikában*. In: Acta Humana. Emberi jogi közlemények. 25. évf. 2. sz.
- Chambers, E. (1985) *Applied Anthropology, A practical guide*, University of Maryland, College Park
- Cocchiara, Giuseppe (1965) *Az örök vadember*, Gondolat, Budapest
- Davidson, B. (1965) *Az újra felfedezett ősi Afrika – A fekete anya*. Gondolat, Budapest
- Davidson, B. (1984) *The story of Africa*. Mitchell Beazly Publishers and Television, London
- Descola-Lenclud-Severi-Taylor (1994) *A kulturális antropológia eszméi*. Osiris, Budapest
- Dietmar Kamper, Christoph Wulf (1998) *Antropológia az ember halála után*, Józsefvégi Műhely, Budapest
- Dozi István- Láng László szerk. (1985) *Tanulmányok a fejlődő országokról*. MTA Világ gazdaságkutató Intézet, Budapest
- Dumont Louis (2002) *Bevezetés két szociálanropológiai elméletbe*, L'Harmattan, Budapest
- Falus Iván szerk. (1996) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest
- Furley, O.W. and Watson, T. (1978) *A history of Education in East Africa*, NOK Publishers, New York
- Garlake, P. (1988) *Afrikai királyságok*. Helikon, Budapest
- Geertz, C. (1994) *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest

- Goetz J.P.- Le compte M. (1984) *Etnography and Qualitative Design in üeducational Research*, Academic Press, Orlando
- Gordon Györi János (2006) *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiába , Japán és Szingapúr*, Gondolat, Budapest
- Herskovits, M. H. (1973) *Kulturális relativizmus és kulturális érték* In: Forrásmunkák a kultúra elméletéből, szöveggyűjtemény, 53-61., ELTE Budapest
- Hitchcock Graham – Hughes David (1995) *Research and the Teacher* Routledge London, New York,
- Hollós Marida (1995) *Bevezetés a kulturális antropológiába*. Szimbiózis, Budapest
- Hollós Marida (1999) *A nők státusza Dél-Nigériában. árt-e az oktatás vagy használ? In: Menyeruva. Szerk. Kézdi Nagy Géza. Szimbiózis, Budapest, 181-205.*
- Hollós Marida (2003), *Marriage and contraception among the Pare of Northern Tanzania*. (with Ulla Larsen) *Journal of Biosocial Science*. Vol. 36:255-278.
- Hollós Marida (2003) *Women's empowerment and fertility decline among the Pare of Northern Tanzania*. (with Ulla Larsen) *Social Science and Medicine*. Vol. 57:1099-1115.
- Hollós Marida (2004) *Which African men promote smaller families and why? Marital relations and fertility in a Pare community in Northern Tanzania*. (with Ulla Larsen) *Social Science and Medicine*. 58:1733-1749.
- Hunter, Guy (1969) *Modernizing Peasant Societies*, London, Oxford University Press
- Isegawa, Moses (1997) *Afrikai Krónikák*, Ulpius-Ház Budapest
- Ingrams, W.H. (2005) *Zanzibar- Its history and Its People*, Frank Cass and Company, London
- Kenyatta Jomo (2000), *Facing Mount Kenya*, Nairobi, Kenway Publications
- Kenya Institute of Education (1987) *Primary Teacher Education, Professional Studies*. Nairobi
- Kibera, L:W. (1996). *Gender and occupation prestige in Kenya*. In: *Papers in Education and Development*, University of Dar es Salaam, 96/16., 97–110.
- Kottak Konrad Philip (2002) *Cultural Antropology*, McGraw Hill Higher Education, New York
- Kouorouma, A. (2001) *A függetlenség fényes napjai*. Fekete Kávè-könyvek, Budapest
- Kron, Friedrich W. (1995) *Pedagógia*, Osiris, Budapest
- Kulet Ole (2004) *Is it Possible?* Longhorn Publishers, Nairobi
- Laude, J. (1972) *Fekete-Afrika művészete*. Gondolat, Budapest

- Kweka, A. (1995) *Emerging forms of Non Formal education in Tanzania*, In: Papers in Education and development, 16/129-139., University of Dar es salaam
- Lawson, A. (1996): *Budgeting in basic education in Tanzania*. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam, 96/16., 17–25.
- Leach, Edmond: Szociálintropológia, Budapest, Osiris Századvég, 1995
- Leakey, R. (1995). *Az emberiség eredete*. Kulturtrade, Budapest
- Leakey, R. (1990) *Megnyertem az életet*, Gondolat, Budapest
- Legendre, F. (2002) *Diákok és tanulmányaik*. In: Kultúra és Közösség. Új Mandátum Lap-és Könyvkiadó, Budapest, 02/III. 117-123.
- Lester R., B. –Flavin, C. – French, H. (2001) *A világ helyzete 2001*. Föld Napja Alapítvány, Budapest
- Levine, R. (1996). *Human Resources Development and Utilization in the educational Sector in Tanzania*. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam, 96/16., 90–114.
- Lichtman Marilyn (2006) *Qualitative Reserch in education*, SAGE Publications, London
- Magalilula, C. (1990) *Implementing Educational Policies in Swaziland*, The World Bank , Washington
- Magubane, B. (1971), *A critical look at indices used in the study of sicial change in Colonial Africa*, In: Current Antropology, 12 (4-5), 419-445.
- Malinowski, B. (1972) *Baloma*. Budapest
- Maraire, Nozipo (1997), *Zenzele, Levél lányomnak*, Fekete Kávè-Könyvek, Budapest
- Mannix –Cowly (1980) *Fekete elefántcsont*, Kossuth Kiadó, Budapest
- Maravanyika, O.E. (1990) *Implementing Educational Policies in Zimbabwe*, The World Bank, Washington
- Mbonile, M.J. (1997): *Quota System and Educational mobility in Tanzania*. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam, 97/18., 110–129.
- Mérei Ferenc (1991) *Közösségek rejtett hálózata*, A szociometriai értelmezés, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- Mmbaga, E. S. (1985) *School based curriculum and staff development for Tanzania schools*. Pess and Publicity Center, Dar es Salaam
- Murray Joicelyn (2003) *Az afrikai világ atlasza*, Helikon, budapest
- Müller K.- Müller U.R. (2000) *Soul of Africa Magical rites and Traditions*, Köneman, Cologne

- Mwangi Meja (1997) *Afrika csendes*. Kávé Kiadó, Budapest
- Mwangi Meja (1999), *Az utolsó dögvész*, Fekete-Kávé könyvek, Budapest
- Mwangi Meja (2000), *Kariuki, Kis fehér ember* Afrikában, Sawa-Sawa, Budapest
- Mwiria Kilemi – Wahamui Sheila (1995) *Issues in Educational Research in Africa*, East African Education Publishers, Nairobi
- Müller Klaus E. – Ritz-Müller (2000), *Soul of Africa*, Könemann, Cologne
- National Curriculum and Development Centre Uganda (1999) *Uganda Primary School Curriculum*, Kampala
- Niedermüller Péter (1988) *Élettörténet és életrajzi elbeszélés* In: Ethnographia 3-4. sz. 376-389., Budapest
- Oluoch Peter Audi (2005), *Low Participation in Adult Literacy Classes: Reasons Behind it*, In: Adult Education and Development 65/2005, IIZ/DVV, Bonn
- Papp Richárd (1999) *Intuitív antropológia*. In: Menyheruwa. (szerk. Kézdi Nagy Géza), Budapest: Szimbiózis
- Peoples-Beliy (1991) *Humanity, An Introduction to Cultural Anthropology*. West Publishing Company, St Paul
- Polányi Károly (1972) *Dahomey és a rabszolgakereskedelem*. Közgazdasági és jogi Kiadó, Budapest
- Qorro, M. (1997): *The Role and Place of the language in Education and Society: The case of Kiswahili and English in Tanzania*. In: papers in Education and Development, University of Dar es Salaam, 97/18., 129–145.
- Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány & MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest, 2002.
- Rogers Alan (2004) *Adult Literacy-Adult Motivation* , In: Adult Education and Development 61/2004, IIZ DVV International, Bonn
- Sankan, S.S. (1995) *The maasai*. Kenya Literature Bureau, Nairobi
- Sárkány Mihály (1999) *“Igaz” történetek kikuju boszorkányokról*. In Benedek Katalin Csonka-Takács Eszter (szerk.): *Démonikus és szakrális világok határán*. Mentalitástörténeti tanulmányok Pócs Éva 60. születésnapjára. Budapest: MTA Néprajzi Kutatóintézete, 95-102. p.
- Service-Sahllins-Wolf (1973) *Vadászok, törzsek, parasztok*, Kossuth Kiadó, Budapest
- Shilamba-Crobbi (1999) *Teacher education in Namibia*. In: Moving horizons in education, International transformation and challenges of democracy. University of Helsinki, Helsinki, 67-85.

- Shostak Marjorie (2001) *Nisa the Life and Words of a !Kung Woman* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Sifuna, D.N. (1975) *Revolution in primary education*. East African Literature Bureau, Nairobi
- Sifuna, D. N. (1990) *Development of education in Africa*. Initiatives Publishers, Nairobi
- Sík Endre (1974) *Fekete Afrika története I-IV.*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Shorter, A. (1974) *East African societies*. Library of man, London and Boston
- Shorter, A. (1999) *Street children in Africa*. Paulines Publications Africa, Daughters of St Paul, Limuru
- Some D.K. –Khaemba B.M.(2007), *Internationalization of Higher Education: The African Experience and Perspective*, Moi University Press, Eldoret Kenya
- Stewart Michael Sincler (1994) *Daltestvérek: Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*, T-Twms, MTA szociológiai Intézet, Max Weber Alapítvány, Budapest
- Sumra, A.S. (1996). *Enrolment trends in Education in Tanzania*. In: Papers in Education and Development, University of Dar es Salaam, 96/16., 49–65.
- The Ministry of Education and Culture (1998). *Basic Statistics in Education 1993–1997*, Dar es Salaam
- Surret-Canal, J. (1983) *A négerkereskedelemtől a neokolonializmusig*, Kossuth, Budapest
- Svedberg, P. (1987) *Undernutrition in Sub-Saharan Africa: A critical Assessment of the Evidence*. United Nations University, Helsinki
- Szélinger Balázs (1999), *Oktatás és történelem Etiópiában*, Iskolakultúra 99/6-7., Budapest
- Tarnay István (2007), *Kihívások a fejlődő országok felsőoktatási rendszerei számára*, Educatio 2007/III., Budapest
- The Ministry of Education and Culture (2000). *Basic Statistics in Education 1995–1999*, Dar es Salaam
- The Ministry of Education and Culture (1997) *Home economics Syllabus*. Dar es Salaam
- Thompson, A.R. (1990) *Education and development in Africa*. MacMillan, London
- Tomory Ibolya (2002) *Tanársors Afrikában. Esettanulmányok Tanzániából*. In: Acta Paedagogica. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, 20-39.

- Tomory Ibolya (2002) *Afrikai oktatásfejlesztés: a kenyai kísérlet*. In: Kultúra és közösség. Új Mandátum Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 2002/III. 123-131.
- Tomory Ibolya (2003), *A szülést övező szokások és hiedelmek*, sajtóanyag az UNICEF tetanusz elleni kampányához
- Tomory Ibolya (2004), *Enkultúráció-szocializáció-nevelés, családi és társadalmi formációk*, In: Motogoria - Dr. Sárkány Mihály születésnapjára, MTA-PTI
- Tomory Ibolya (2006), *A „bozótiskolától” az egyetemig*, in: Kultúrák között, szerk: A. Gergely András- Papp Richárd-Prónai Csaba, Nyitott könyvműhely, Budapest
- Tomory Ibolya (2008), *Afrikai iskolákban, A tradicionális/törzsi nevelés-oktatásról dióhéjban*, in: Ezredvég folyóirat, Ezredvég Alapítvány, Budapest
- Tomory Ibolya (2010) *Etiópia „többségi kisebbsége”, az oromók és egy demokratikus rendszer, a gadaa*, In: Belvedere – Mítosz és valóság, XXII. évf. 1-2. szám, SZTE, Szeged
- Turnbull, C. (1970) *Az afrikai törzsek élete*. Gondolat, Budapest
- Turnbull W:F., B. (1997) *Influences in Africa*. In: White Fathers- White Sisters, White Fathers, London, 4-18.
- Turnbull W:F., B. (1996) *Chad- a devided nation*. In: White Fathers- White Sisters, White Fathers, London, 4-18.
- Tuijnman Albert C. szerk (2005) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Resources in Education Series
- Unicef (1999) *The State of the World's Children – Education*, UN Plaza, New York
- Unicef (2004) *The State of the World's Children – Girls, Education and Development*, UN Plaza, New York
- Unicef (2005) *The State of the World's Children – Childhood Under Trity*, New York
- Unicef (2007) *The State of the World's Children – Women and Children*, New York
- Unicef (2007, 2008, 2009) *Annual Report*, UN New York
- United Nations (1984) *Social conditions in Namibia*. New York
- United Nations (2002) *Africa recovery*. New York
- Uwameiye, Raymond – S Iyamu Ede O. (2002/59) *Training Methodology Used by the Nigerian Indigenous Apprenticeship System* In: Adult Education and Development 61/2004, IIZ DVV International, Bonn
- Whiting Beatrice (1991) *Children of Different Worlds: the formation of social Behavior*, Harvard University Press, Cambridge
- Wolf, E. (1995) *Európa és a történelem nélküli népek*. Akadémiai-Osiris, Budapest

World Bank Policy Research Report (1993) *Adjustment in Africa*. Oxford University Press, Oxford

Wolfgang, L. (1985) World Conference on Adult Education in Paris. *Adult Education and development*. Germa Edult Education Association, Bonn

Wulf Christoph (2005), *Az antropológia rövid összefoglalása*, Enciklopédia kiadó Kft,

Zindi, F. (1996) *Mainstream Children's Attituds Towards Integration With the Disabled in Zimbabwe's secondary Schools*. In: Papers in Education and Development. University of Dar es Salaam

Zymelman, M. (1990) *Science, education, and development in Sub-Saharan Africa*. The World Bank, Washington

Internetes oldalak

www.unesco.org

www.nyest.hu

news.24.com

www.globalance.hu

<http://anthropologie.com>

<http://vax.wcsu.edu/socialsci/antres.html>

<http://www.press.jhu.edu/journals/africa-today/v047/47.1gonzales.html>

<http://www.child-development.org/ukumta.htm>

www.romnet.hu

MELLÉKLETEK

1. Melléklet

Questionnaire of education/teacher education in Africa

General questions

The name of your country/university: -----

How is the standard of living in Your country? -----

Is the education generally free in Your country? Is the education supported by the government? In what grade? -----

From what age and until when is going to school compulsory?-----

Do students wear uniform? Is it also obligatory in higher education?-----

What are the main problems in education? -----

By what advantages and disadvantages does economical circumstances contribute to education of Your country? -----

What kind of aims and tendencies are followed in education of Your country?-----

How is Your educational system? -----

Is the teaching done by a united syllabus? Do all the subjects have a centrally made syllabus? -----

What are the general principals that a syllabus is based on? -----

Is it important for a syllabus and the teaching practice to be learner-centred? Why?---

What is the language of education in primary, secondary schools and in higher education? -----

Is there any solutional conception for the problems of street children? -----

What are the main problems of Public Education? -----

What is the territorial dispersion of schools and in what grade it influence the mobility of students? -----

How is the teachers mobility look like? -----

Are there many schools in Your Country? Are there nursery schools among them? ---

Who usually looks after the little children (when parents work)? Is it arranged inside the family or in some other way? For example how? -----

Do many women work outside home, for example in the offices, shops etc.? -----

In Your opinion why do more and more women got to work away from home? Is it because of their social background? -----

Higher education/Adult education

Teacher education today

General questions

Wich are the levels of higher/teacher education in Your country? -----

What kind of aims and tendencies are followed? -----

How is the teacher education today? What has changed in the teacher educataion recently? -----

Is it important for a syllabus (for teacher's training schools) and the teaching practice to be learner-centred? -----

Is there a special department of Pedagogy at Your university/somwhere in the country or is this just in pair with some other subjects? -----

Are there many teacher's training schools in Your country? At how many universities and colleges is done Teacher Education and where are teachers trained?-----

What is the proportion of men and women? -----

What kind of problems does higher education have to face in Your country/at Your university? What kind of personal means etc., problems does the Public Education have in general in Teacher Education? -----

Is there a big lack of teachers or are there many teachers? Are there many unqualified teachers in education? -----

Who can be a teacher? What are the admission requirements? -----

How many years does one have to study in teacher education to become a primary school teacher, a secondary school teacher or to teach in higher education? -----

Who support Teacher Education and how? Does one have to pay fees or is it free? ---

Can undergraduates obtain scholarships? And if they can, is it distributed equally or according to the study average? -----

Is there a special talent care? Is this the teacher's or the school's task to search for talented students? What do they do for them? -----

Theoretical training

What are the compulsory subjects and the ones that can be chosen if someone wants to become a teacher? How are they divided during the training?-----

How many special subjects does a teacher have to choose? Is it possible to have only one special subject? -----

How many falls on one semester and in what proportion? What is the proportion of pedagogy, psychology and the special/professional subjects? -----

How much psychology/pedagogy is taught? Exatly what? -----

In what is it different for students of pedagogy? What do the teacher educators put the emphasis on?-----

What kind of teachers teach the undergraduates? -----

How much is the training's time? -----

In the teacher's training of Your university wich pedagogical subjects are taught and how many semester are they taught? (Didactics, History of Education, Theory of Education etc.; lectures and seminars) -----

Wich is more important in the training: the instruction or the education? -----

Is the education teacher-, or rather student-centered? Does it underline the content or the personality? And the teachers in general? -----

What is a good teacher like? -----

Which is the more important: the knowledge or the personality, that is, the personal impression? -----

In your opinion, is it good if a student feels to be dependent on a teacher? -----

Can a student consider the teacher as a good friend? -----

Whose role is more important: the school's or that of the family? -----

Do You think it's right to have a hierarchy among the teachers? -----

What do You find the most essential to be changed in Education and what things are, do You think, the advantages? What would You initiate into Teacher's Training? -----

The practical side of training

How much time does the teaching practice take at the end of the training? Where does this take place and what kind of work activities have to be done? Are there separate exams and marks for it?-----

How many exams are there and how are they done? What language is used for the exams? -----

What is the process of an exam like at your country/university? What kind of exams do You have?-----

What are the examination subjects? -----

What is the proportion of the pedagogy and the special subjects? -----

Teachers after the training, everyday teaching etc.

Wich are the most common problems of the teachers there? -----

How much money do teachers earn? Is it much or little salary in Your country? Is it enough for a satisfactory living?-----

Can teachers find employment easily after the training? -----

During teaching what are the main problems and beginner teacher has to face day by day? -----

What kind of conflicts do teachers have and how can they prevent or solve them? Have they been trained for this during the training? Is it taught at all how these conflicts can be handled? -----

Can teachers usually solve the problematical situations in the class? How is it usually done? -----

How is the relationship generally like between colleagues? -----

Which methods do you think is the most common, used by everyone? Why are these the accepted? -----

Are there new, alternative tendencies that are made known to teachers? What do you/do teachers think about these tendencies? -----

Do teachers like to go to further vocational trainings/ postgraduate studies? -----

What do you/do teachers think about corporal punishment? Is it really used by many teachers? What do parents say to this? -----

What does usually happen if a parent or a student makes a complaint on the teacher because of something? -----

What would You do if someone several times arrived late to the class or didn't do homework and said it was left at home? -----

Traditions

How far are the African traditions appear in higher education, in the teacher's training/adult education? Is there any conflict? -----

Are the traditions and religious values built in and included in teachers training/adult education? Is there an intention to built these in education? How and in what way do these appear?-----

How far is African traditional education and familiarity present among the teachers?

What kind of traditions are found/do You find important? -----

What are the characteristic traditions in higher education? -----

Could You tell something about traditional education and way of life? -----

What kind of problems and solutional alternatives do the ethnical differences cause?

How is it actual nowadays and how is it reflected in the education? -----

Is there any special feature in African Education/in your country? -----

Do people know different tribes, ethnics, other cultures well in Your country? -----

Do teachers know the different cultural background of the students from different areas, tribes? Can they generally accept them? Is this knowledge built in teachers training/adult education? -----

Is the Cultural Antropology/Cultural studies/Civil studies well-known in Your country/at Your university/among teachers? Does it have any role in teacher's training?

Is there a special department of Cultural Antropology/Cultural studies/Civil studies at Your university or somewhere in the country? -----

Education and religion

What kind of religions are mainly followed in Your country? -----

Does religion have any role in education? -----

How can the cristian values be harmonized with the African traditions/modern tensions (in Your Educational System/at Your school, living place)?-----

What is the teacher's training like at a christian university? Only the same subjects are taught or other pedagogical subjects, adopted from Higher Education, are also included?-----

If you could help me please write to **itomory@yahoo.com** or **ibolya.tomory@comitas.hu**

or my physical address:

Ibolya Tomory

Budapest

Dugonics u. 14. II/32.

Hungary/Europe

1089

Mobilephone. +3630 6600099

Thank You very much indeed for Your help!

Yours sincerely

Ibolya Tomory

2. Melléklet

HIGHRIDGE TEACHERS' COLLEGE

TEL. 742168

Date: _____

RESTRUCTURING OF THE PRIMARY TEACHER EDUCATION

Highridge Teachers' College is one of the Teachers' Colleges in Kenya that trains Primary School Teachers.

The duration of the Course is two years. This period of time is broken into six, three months terms.

In these six terms, the College puts aside 15 weeks whereby the students go out to the Primary Schools for observation and Teaching Practice.

3 weeks are used for preparation which includes observation, demonstration and general preparation. 12 weeks are used for practical Teaching in Primary Schools.

In order to be graded the students are assessed throughout the Course through assignments tests and projects. Performance in Continuous Assessment is used in the Final Assessment which is carried out through a written examination set, supervised and marked by Kenya National Examinations Council at the end of the Course. Final Assessment for Practical Teaching is done towards the end of the course and is supervised externally by educationists drawn from various Institutions such as Inspectorate, Kenya Institute of Education and tutors from various Colleges.

Over the years the College has established a variety of opportunities in which students are involved in Co-curricular activities (Extra-Curricular). There are various Clubs and Societies which cater for both students and staff. Students also participate in games on house basis.

SUBJECTS OFFERED

<u>SUBJECTS</u>	<u>NO. OF PERIODS</u>	<u>PERIODS IN 2 YEARS</u>
1. Professional Studies:-	5	295
a) History, Philosophy and Sociology of Education		
b) School administration & Management.		
c) Child Psychology		
d) Learning		
e) Education measurement & evaluation.		
f) Curriculum & Counseling		
g) Methods of teaching		
2. English	4	236
3. Kiswahili	4	236
4. Mathematics	4	236
5. Science	4	236
6. Agriculture	3	177
7. Religious Education	3	177
8. P.E.	3	177
9. Art/Craft	4	236
10. Music	3	177
11. G.B.C(A combined course)	4	236
	/2
...../2		
12. Home Science	3	177
13. Business Education	3	177
14. Chalkboard	1	59
15. Independent Work	1	59
	49	2891

NOTE: Each period is 40 minutes.

3. Melléklet

3. Diploma in any relevant discipline other than counselling psychology.
4. A degree in any discipline other than counselling psychology.

COURSE STRUCTURE AND DURATION

1. The curriculum of the Bachelor of Psychology (counselling) consists of lectures (46 Units), Research project (2 Units) and Practicum (2 Units)
2. Each course unit shall extend for 45 hours.
3. The curriculum will be grouped into four (4) levels with 12 Units in each of the first three levels and 14 Units in the fourth level. A level consists of two semesters of 15 weeks each.
4. The course summary is listed below:

LEVEL 1

SEMESTER 1

RPS 101 INTRODUCTION TO PSYCHOLOGY
RPS 103 HISTORY AND SYSTEMS OF PSYCHOLOGY
RPS 105 PHYSIOLOGICAL PSYCHOLOGY
RPS 107 CHILD PSYCHOLOGY
RPS 109 PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION
RPS 111 CULTURE AND SOCIALIZATION

SEMESTER 2

RPS 102 PSYCHOLOGY OF LEARNING
RPS 104 MOTIVATION AND EMOTION
RPS 106 PSYCHOLOGY OF ADOLESCENCE
RPS 108 INTRODUCTION TO SOCIAL PSYCHOLOGY
RPS 110 INTRODUCTION TO PERSONALITY
RPS 112 INTRODUCTION TO COMPUTER APPLICATIONS

LEVEL 2

SEMESTER 1

RPS 201 PSYCHOLOGY OF PARENTING
RPS 203 SOCIAL PSYCHOLOGY
RPS 205 PERSONALITY THEORIES
RPS 207 COGNITIVE PSYCHOLOGY
RPS 209 RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY
RPS 211 BASIC STATISTICS

SEMESTER 2

RPS 202 HUMAN SEXUALITY

RPS 204 PSYCHOLOGY OF AGING
RPS 206 PSYCHOLOGY OF ADJUSTMENT
RPS 208 ABNORMAL PSYCHOLOGY
RPS 210 PSYCHOLOGY OF EXCEPTIONAL PERSONS
RPS 212 ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

LEVEL 3

SEMESTER 1

RPS 301 HEALTH PSYCHOLOGY
RPS 303 ADDICTIVE DISORDERS
RPS 305 PSYCHOPHARMACOLOGY
RPS 307 BEHAVIOUR MODIFICATION
RPS 309 DEVIANT BEHAVIOUR
RPS 311 STRESS MANAGEMENT

SEMESTER 2

RPS 302 VOCATIONAL GUIDANCE
RPS 304 THERAPEUTIC TECHNIQUES IN COUNSELLING
RPS 306 THEORIES OF COUNSELLING
RPS 308 PSYCHOLOGICAL TESTING
RPS 310 FUNDAMENTALS OF COUNSELLING
RPS 312 THE COUNSELLING RELATIONSHIP

LEVEL 4

SEMESTER 1

RPS 401 RESEARCH PROJECT (2 UNITS)
RPS 403 COUNSELLING OF THE YOUTH
RPS 405 GROUP COUNSELLING
RPS 407 COMMUNITY COUNSELLING
RPS 411 POST TRAUMATIC STRESS COUNSELLING

SEMESTER 2

RPS 402 PRACTICUM (2 UNITS)
RPS 404 COUNSELLING TERMINALLY ILL PATIENTS
RPS 406 FAMILY, MARITAL & SEX COUNSELLING
RPS 408 COUNSELLING FAMILIES OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS
RPS 410 COUNSELLING PERSONS WITH ALCOHOL & SUBSTANCE ABUSE PROBLEMS
RPS 412 COUNSELLING OUTCOMES, ISSUES, TRENDS & ETHICS

5. Except in special cases approved by Senate on the recommendation of the Faculty Board a candidate is unable to continue with studies due to financial or

4. Melléklet

(i)

I. NATIONAL GOALS OF EDUCATION

I.1 National Unity

Education in Kenya must foster a sense of nationhood and promote national unity. Kenya's people belong to different tribes, races and religions, but these differences need not divide them. They must be able to live and interact as Kenyans. It is a paramount duty of Education to help the youth acquire this sense of nationhood by removing conflicts and by promoting positive attitudes of mutual respect which will enable them to live together in harmony and to make a positive contribution to the national life.

I.2 National Development

Education should meet the economic and social needs of national development equipping the youth of the country to play an effective and productive role in the life of the nation.

(a) Economic Needs

The system of Education in Kenya should produce citizens with the skills, knowledge, experience and personal qualities required to support her growing economy.

She is building up a modern and independent economy which is in need of adequate domestic manpower to support it. She requires both self-employed manpower and manpower in paid up employment.

2.0 GOALS OF PRIMARY TEACHER EDUCATION

The following are the goals of our Primary Teacher Education as contained in various Government documents:-

- 2.1 To develop the basic theoretical and practical knowledge about the teaching profession, so that the teacher's attitude and abilities can be turned towards professional commitment and competence.
- 2.2 To develop in the teacher the ability to communicate effectively.
- 2.3 Bearing in mind the child as the centre of education, teacher education should prepare teachers who can:-
 - (a) Provide suitable learning opportunities
 - (b) Develop the child's communicative skills
 - (c) Develop individual child's potential abilities to their maximum through a variety of creative learning experiences.
 - (d) Develop the child's sense of citizenship and National attitude.
 - (e) Develop the child's ability in critical and imaginative thinking in problem solving and self expression
 - (f) Develop positive attitude to the moral and religious values of his community.
- 2.4 To create a national consciousness for educational excellence in every teacher.
- 2.5 To provide opportunities to develop special interests and skills and to promote initiative on the part of the teacher.

5. Melléklet

TABLE OF CONTENTS

	Page
1. Introduction.....	ii
2. Aims and objectives of Education in Tanzania	ii
3. Aims and objectives of Secondary Education.....	iii
4. Home Economic course objectives and target to learners..	iv
5. Content selection and organization	iv
6. Assessment of students progress and performance.....	iv
7. Instructional time	v
8. Home management form I	1
9. Home management form II	21
10. Food and nutrition form III.....	48
11. Food and nutrition form IV	65
12. Textiles and dressmaking I	79
13. Textiles and dressmaking II	89
14. Textiles and dressmaking III	96
15. Textiles and dressmaking IV	102

TOPIC	SPECIFIC OBJECTIVES	TEACHING/ LEARNING STRATEGIES	TEACHING MATERIALS
	5. prepare a first aid box.	<ul style="list-style-type: none"> c) items that should be kept in a first aid box. d) general rules to be observed by the first aider. <p>2. The teacher to guide the students</p> <ul style="list-style-type: none"> a) in preparation of first aid box b) the students to practice giving first aid. 	
17. Cooking Food (a) reasons for cooking foods	<p>The student should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. give reasons for cooking foods. 2. mention precautions that should be taken in preparing and serving food. 3. explain the changes that take place in food when cooking. 4. explain the advantages of eating raw fruits and vegetables. 	<p>1. Teacher and students to discuss:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) reasons for cooking foods. b) the precautions that should be taken in preparing and serving food. c) changes which take place in food when cooking. d) advantages of eating raw fruits and vegetables. 	Samples of food to show changes when cooking

TOPIC	SPECIFIC OBJECTIVES	TEACHING/ LEARNING STRATEGIES	TEACHING MATERIALS
b) Methods of cooking foods	<p>The students should be able to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. outline different methods of cooking foods. 2. explain procedures of cooking food using each method of cooking. 3. explain the advantages and disadvantages of each method of cooking. 4. prepare cook and serve different types of food using different methods of cooking. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher and students to discuss: <ol style="list-style-type: none"> a) different methods of cooking foods eg. steaming, boiling, frying, baking, roasting. b) procedures of cooking food using each of the methods. c) advantages and disadvantages of each method. 2. The teacher to guide the students on preparing, cooking and serving foods using different methods. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Food for cooking 2. Equipment for cooking
8. Planning Balanced Meals	<p>The students should be able to:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. define the meaning of the term 'balanced meals/adequate meal. 2. enumerate points to consider when planning meals. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher and students to discuss: <ol style="list-style-type: none"> a) the term 'balanced meal/adequate meal. b) point to consider when planning meals for a family. 	<p>Food and equipment for preparing, cooking and serving meals</p> <p>Food and equipment for preparing, adequate meals.</p>

6. Melléklet

1111
P1 PROFESSIONAL STUDIES
P.T.E (Pre-Service)
July / August 2002
3 hours

Index No. _____
Name _____
College _____

THE KENYA NATIONAL EXAMINATIONS COUNCIL
PRIMARY TEACHERS' EXAMINATION
(Pre-Service)
PROFESSIONAL STUDIES
3 hours

Instructions to candidates:

1. Write your index number in the space provided above.
2. Write your name and the name of your college in the spaces provided above.
3. This question paper consists of **TWO** sections; A and B.
4. Answer **ALL** the questions in Section A.
5. Answer any **TWO** questions from Section B.
6. Answers to **ALL** the questions must be written in the spaces provided in this booklet.
7. Do not remove any pages from this booklet.

For Official Use Only

SECT.	QUES.	MAX.	SCORE
A	1	5	
	2	4	
	3	6	
	4	4	
	5	6	
	6	6	
	7	6	
	8	5	
	9	6	
	10	6	
	11	6	
B		20	
		20	
Total Score			

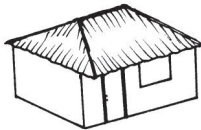
This paper consists of 12 printed pages
© 2002, The Kenya National Examinations Council

Turn over

7. (a) Give **two** functions of the Kenya National Examinations Council (KNEC). (2 marks)

- (b) State **four** ways in which national examinations undermine effective implementation of the curriculum. (4 marks)

8. Below is a chart that was used to teach a GHC lesson to Class IV on the topic; "Different types of houses used by communities in Kenya."



FOTÓMELLÉKLETEK

Új elemek megjelenése



Autóval közlekedni már nem csoda



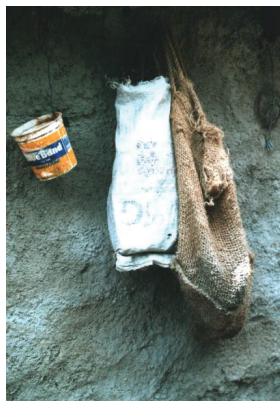
Megteszi a dobozos tej, ha nincs más...



Jó kis masina ez...



A maasai harcossal is harcos



Régi és új tárolóeszközök együtt



A rádió ma fontos hírforrás

A rabszolgakereskedelemre ma is emlékeznek



Charinda: Slave Trade (A tanzániai tingatinga festőszövetség alkotásait a világ számos múzeumában kiállítják)



David Livingstone, a rabszolgaság ellenharcosának emlékhelye Bagamoyoban,
Tanzánia

Tradíciók és nevelés-oktatás



Cukornád a vendégeknek, Kenya, kikuyuföld



Cszúzli „iskola”, Kenya, kikuyuföld



A nyúlvágás férfimunka, és Ngai a kikuyu teremő is kap belőle, Kenya



Morattina, a hagyományos ital hagyományos pohárból, Kenya, kikuyuföld



**Szellemriasztó kövek a kertben a termés védelmére, Kenya, nagypapa farmja
kikuyuföldön**



Kikuyu nő bevaatási hegekkel, Kenya, magassföld a Kenya-hegy közelében



Házkörűli segítés, Tanzánia, rangi falu



A kicsik is segítenek, Tanzánia, rangi falu



A tanári udvart naponta felsöprik a diákok, Tanzánia, rangi falu



Rőzsegyűjtés, Tanzánai Pare-hegyek



Közösségi rítus a gisuknál, Uganda



Maasai edzés magasra ugrással, Tanzánia

Iskola, tanulás



Tanterem szünetben, Tanzánia, rangi vidék



Iskolatáska, Tanzánia, rangi vidék



Záróvizsga, Tanzánia, Dar es salaam



Kötelező egyenruha a tanárképzőn is, Tanzánia, Dar es Salaam-i Egyetem



A felszerelés néha kopott, Tanzánia, Dar es salaami Egyetem



Új épületek, jó felszereltséggel, Moi egyetem, Kenya, Eldoret



A tanárképző tehenei, Tanzánia, Dar es salaam



Az egyetem ngoma csoportja egy konferencián, Kenya, Eldoret



Egy középiskolai ngoma csoport, Kenya, Nakuru



Egy misszió iskolákkal, Uganda déli része



A misszió tanárai, Uganda



Anya és lánya a gisuknál elvárt „ülérendben”, a tradíciókat mindenki betartja, Uganda



Egy oromo kislány amhara nyelven tanul, Etiópia, Addis Ababa



Már le tudom írni „MAMA”, Tanzánia, Oldoinyo Lengai



„Nem iskolába megyünk”, Nagyapa szomszédai, Kenya, kikuyföld



Árván maradt cipőtisztításból élő fiú, Etiópia, Nazareth



Az iskola messze van, Tanzánia, rangiföld



Szóképes ABC rangi tanulóknak, Tanzánia