

kesztők. Még annyit, alig másfél oldalt kap a dunaföldvári Holic-csoport is, Németh Géza tollából. Ez az egyetlen szekta hazánkban, amellyel szemben rendőrségi eljárás is folyt (ahogy a szerkesztő ír „részleges eredménnyel”). Sajnos azonban erről a legvalószínűbb káros tevékenységet is folytató szektáról esik a legkevesebb szó, pedig a „kárvallott szülők” kétféle közösségbe is tömörültek, s felvették a küzdelmet gyerekeikért. (Németh Géza is segítette, „animálta őket”, tapasztalatom szerint kellő elfogultsággal és egyoldalúsággal.)

*Gál Péter: A New Age – keresztény szemmel. Lámpás Kiadó – Szegletkő Kiadó,*

*Budapest – Abaliget, 1994. 400 p.*

*Tarnay Brónó: Katolicizmus és kultuszok. Bencés Kiadó, Pannonhalma, 1994, 200 p.*

*Lugossy Győző szerk: Szekták Budapesti Ismeretterjesztő Társulat,*

*Budapest, 1994. 79 p.*

KAMARÁS ISTVÁN

## Felnőttek, tanulás, művelődés

*Mindazoknak, akik valaha is foglalkoztak felnőttek oktatásával vagy népművelői munkával, egyik legnagyobb problémájuk a felnőttekhez igazodó módszerek megtalálása. A népművelők munkájának módszertani hiányosságaiból több káros következmény származik, mint hinnénk. E hiányosságok – sok egyéb ok mellett – abból fakadnak, hogy módszereink általában a felnőtt ember tanulási (ismeretszerzési) sajátosságainak figyelembevételére törekszenek, anélkül azonban, hogy kellőképpen számításba vennénk: kik azok, akiket „okítunk”. A tanításban, népművelésben résztvevő módszereit nemcsak a felnőttkör általános lélektani sajátosságainak kellene befolyásolniuk, hanem annak is, hogy – a képzésben résztvevők különböző motivációs háttérrel és műveltségszerkezettel kerülnek a képzésbe; – nagy többségük lelkiekben, szemléletben, s alapképzettségüket illetően felkészületlenül került vissza a munkaerőpiacra; – a fiatalok munkanélküliek át- és továbbképzése a pedagógia parkolópályán-tartás speciális területe.*

### Az ifjúfelnőttkorúak és a felnőttek viszonya az önműveléshez

Az a hely, amelyet ki-kik a társadalmi munkamegosztásban elfoglal, alapvetően meghatározza az ún. „műveltséghez” és az önműveléshez való viszonyát is. Ez a viszony ugyanis konkrét valami, mivel a műveltség tartalma is konkrét. Hogy valakinek mi a viszonya a műveltséghez, attól függ, hogy mi a viszonya annak tartalmához. Nyilvánvaló, hogy ugyanahhoz a műveltséghez másként viszonyul a munkás, a parasztember és az értelmiségi, tekintve, hogy a műveltséghez való viszony is érdekviszony. Az emberek csak annak a műveltségnek az elsajátítására törekszenek, amelynek szükségét érzik. Senki sem fog pusztán azért művelődni, mert rábeszéltek.

Ha az embereknek netán nincs szükségük valamenyi meghatározott műveltségre, ez nem feltétlenül rájuk vet rossz fényt. Ezért nagyon is érdemes elgondolkodni azon, hogy milyen műveltséget is kínálnak iskoláink és művelődési intézményeink. És egyáltalán: érdemes lenne korábbi meggyökeresedett, majd elhallgatott műveltségeszményünket nemcsak a kellőképpen meg nem fogható „modernség” mérlegére tenni, hanem főleg a társadalmi közmegegyezés alapján újrafogalmazni és szentesíteni.

Bár a műveltség tartalmi kérdései nem képezik e dolgozat tárgyát, mégis szólnunk kellett a fentiekről. Az alábbiakban utalásszerűen felvillantott negatív viszonyulások kialakulásának okai között ott van az a tény is, hogy a történelmileg kialakult és kellően át nem formálódott műveltségisménynek nincs elég vonzereje, s a műveltség csak nagyon szűk társadalmi réteg értékskáláján szerepel mint érték.

## 1. A tanulás objektív motivációi

Mi jellemzi a mai felnőttek viszonyát a műveltséghez és az ahhoz vezető folyamathoz, az önműveléshez?

Akik becsülettel és jól ellátják a dolgukat, akik elég ismerettel rendelkeznek ahhoz, hogy megfeleljenek a velük szemben támasztott követelményeknek, tudásukat nem érzik hiányosnak. A másnak megfelelnek, a holnap nem foglalkoztatja őket, illetve: bíznak szak tudásukban, tapasztalataikban, intelligenciájukban, amely kisebb-nagyobb mértékben a segítségükre siet, ha új, bonyolultabb feladat elé kerülnek. Az ember nem egyszerűen felnőttként, hanem „munkásként” viszonyul az elméleti ismeretekhez: ezek annyiban érdeklik őt, amennyiben a munkájához nélkülözhetetlenek. Ez a jelenhez tapadtság, ez a „száraz realitás” nem jó, de érthető. Alapvetően csak az változtathat rajta, ha a munkások és a parasztok – a munkavállalók – tömegesen kerülnek olyan feladatok elé, amelyeket szakmai műveltségük bővítése nélkül nem tudnak megoldani. Ennek a jelenségnek már ma is tanúi és szenvedői vagyunk. A gazdaság részéről megváltozott és növekvő igények a termelési kultúra és a gyakorlat kritikáját és kihívásait jelentik a munkások és parasztok szakmai műveltségével szemben. Ugyanakkor csak ez a gyakorlati kritika alakíthatja ki bennük a saját tudásukkal szembeni szubjektív kritikát. Csak ez a szubjektív kritika – tehát a tudás hiányának tapasztalása és átélése – eredményezheti a tanulás iránti elsődleges és legfontosabb motivációt, a helyes önértékelés képességét, a helyes énkép kialakítását, a körülményeknek megfelelő új és megújulni képes *életprogram* megtervezését, s olyan eddig elhanyagolt személyiségjegyek előtérbe kerülését és teljesítményképes alkalmazását, mint a nyitottság (a másság és az új iránt), a tolerancia, az együttműködés, a konfliktuskezelés képessége stb.

## 2. A tanulás és a szubjektum

Az emberek, különösen a felnőttek teljesnek érzik azt a műveltségtartományt, amellyel rendelkeznek. Amit nem ismernek, az nem is hiányzik nekik. Az *értelmességet*, az „értelmiségit” többnyire önmagában is izgatja az ismeretlen megismerése, mert kenyeré a szellemi mozgás. Sajnos nem avult el az a felfogás, hogy a „műveltség” – „úri huncutság”, s a fogyasztói szemlélet is „lenézi” a műveltség szellemi értékét. Ahhoz, hogy az emberek tömegei bekapcsolódjanak a művelődés általános – és nemcsak szakmai jellegű – folyamatába, arra van szükség, hogy „ne lehessenek meg” nélküle. Sokoldalú műveltséget csak sokoldalú szükségletek igényelhetnek. Minél nagyobb az esély a politikai döntésekben való részvételre, annál nagyobb tömegek számára válik szükségletté, hogy ne csak a fejlődő termelőeszközök kiszolgálásához nélkülözhetetlen tudást szerezzék meg. De különösen erős ösztönző erő, ha az egyéni érvényesülés, az önképzés-önművelés lép elő egzisztenciális feltétellé.

## 3. A tanulás pedagógiai gátjai

Az emberek általában is idegenkednek a tanulástól, az ismeretszerzéstől mint folyamattól. Ennek okai részben a rossz iskolai emlékek, részben pedig a gyermekeink által napjainkban folyó iskolai munkáról, oktatásról szerzett benyomások. A lexikális tudást előnyben részesíthető, az emlékezőtehetséget értékelő iskola nem ébreszthet tanulási

kedvet azokban, akik az életben és a termelőmunkában már több-kevesebb szuverenitáshoz szoktak. A tanulástól való idegenkedés azonban a társadalmi munkamegosztás örökletes következménye is. A fizikai és szellemi munka szétválása óta az érdeklődés és a képességek egyenetlenül fejlődnek. A tanulás mint szellemi tevékenység a munkásembereknek nehezebb, mint az értelmiségieknek. Ezt mindenki jól tudja, és amikor valaki beismeri, vagy hivatkozik rá, nem kifogást keres vele, és nem is a „gátlásaikat” tárja fel. A tanulástól való idegenkedés azután már önálló tényezőként is szerepel az akadályok, nehézségek között, s míg kezdetben csak következménye a munkamegosztásban elfoglalt helynek, idővel maga is ok lesz. A tanulás, a műveltség és „értelmiségivé” válás programja korábban sem volt mértékadó minta. A tanulás inkább a fizikai munkától való menekülés „középszerű” programja volt. Ma a helyzetet tovább bonyolítja a társadalmi-gazdasági átalakulás kuszasága.

## Az önművelés igényének és képességének fejlesztését szolgáló lehetséges új módszerek

A művelődés iránti alapvető igény a művelődésen kívül születik meg, ha ezt a társadalmi szükségletek és késztetések megszülik. A művelődésügyre az tartozik, hogy jó propagandával elébe menjen az igényeknek, a szükségletekhez rugalmasan alkalmazkodó oktatási, művelődési tartalmat és formákat keressen, méghozzá oly módon, hogy ne csak kielégítse, hanem alakítsa, fokozza, elmélyítse és kiszélesítse az érdeklődést.

Ha jó a módszer, a tanulásra késztető külső indítékok *belsőkké* egészülnek ki, a „tanuló” önbizalomra tesz szert, és olyan újabbnál újabb irányba nyílik ki érdeklődése, melynek kielégítése ugyancsak újabbnál újabb irányt szab érdeklődésének. Így hozza létre a jó módszer a folyamatos (permanens) művelődés belső igényét magából a művelődési folyamatból. A brechti értelemben vett elidegenítés tehát – és mi végig ebben az értelemben használjuk a fogalmat – a magától érthetődő felszámolását célozza, hogy a jobb megértéshez vezessen el. Didaktikai célokból érthetetlené teszi az érthetőt ahhoz, hogy megértesse. „A magától érthetőség az a sajátos alakzat – írja Brecht –, amelyet a tapasztalat a tudatban felvett. Ami szétrombolódik, az a sematizáltság.” Ha meggondoljuk, hogy a felnőtt ember mennyi sematizált ismerettel, végig nem gondolt tapasztalattal rendelkezik, be kell látnunk, hogy nem indulhatunk ki másból, mint a sémák szétrombolásából.

### a) A meghökkentés elve

Brecht írja a színházról: „A történéseket mindenekelőtt meglepő és meghökkentő voltokban kell a néző elé tárni. Ezt kell tenni, hogy a történések birtokba vehető oldalukról nyilvánuljanak meg, és így ismertből megismertté váljanak.”

Különös jelentőségű sorok ezek általában az oktatás, de különösen a felnőttoktatás és népművelés számára. Hiszen a felnőttek – szemben a gyerekekkel – tömeges ismeretek birtokában kerülnek az oktatási folyamatba, illetve a közművelődés valamely szervezett folyamatába. Ezért a felnőttoktatásnak és népművelésnek nemcsak új ismeretek megszerzését (felfedezését) kell elősegítenie, hanem azt is, hogy ami a felnőtt számára már ismert, az végül megismertté váljék.

Ehhez az „elidegenítés” módszerét ajánljuk alkalmazni. E brechti kategória azt jelenti, hogy „valamely megszokott, ismert, közvetlenül adott dolgot különös, feltűnő, váratlan dologgá teszünk, hogy jobban megértsük, hogy felhívjuk rá a figyelmet. Valami úton-módon érthetetlené tesszük a magától értetődőt, de csak azért, hogy ezáltal aztán annál érthetőbbé tegyük. Hogy valamely dolog felismert dologgá válhassék, ki kell ahhoz emelni az észrevétlenségből, szakítani kell a megszokással, azzal, hogy az illető dolog nem szorul magyarázatra.”

A meghökkentés elve mint oktatásmódszertani alapelv azt is jelenti, hogy az új ismereteket (dolgokat, jelenségeket, történéseket) is szokatlan, meghökkentő oldalukról mu-

tatjuk be. Ez gyökeresen különbözik az uralkodó didaktikai és pedagógiai felfogástól, amely arra törekszik, hogy a dolgokat az evidencia oldaláról közelítse meg.

Thomas Mann írta: „Mindig meg kellene kísérelnünk, hogy minden dolgot, a legmegszokottabbakat is, amelyek létezése magától értetődőnek tűnik fel, friss, ámuló szemmel, mintegy első ízben nézzük. Ezáltal a dolgok visszanyerik bámulatos voltukat, amely a magától érthetőségben elenyészett, az élet, az öröm, az ámulás.” Az oktatásból is elenyészik enélkül az öröm, az ámulás. Pedig már az ókoriak tudták, hogy „minden bölcselkedés a csodálkozással kezdődik” – írja Kardos Lajos. Éppen erre van szükségünk. Éppen ez a feladatunk: a megismerési vágyat magából a megismerési folyamatból felkelteni, külső indíttatású vágyból belsővé tenni. A hangsúlyt az ismeretközlésről az ismeret befogadásra, feldolgozásra és alkalmazásra tenni!

### b) A felfedezés elve

Ma már jóformán banalitásnak számít az a kellően meg nem értett tétel, hogy az ember azt jegyzi meg legjobban, amire maga jött rá. Ha így igaz, csak csodálni lehet, hogy ez a felismerés milyen gyér hatást gyakorol a munkánkra. Ami annál meglepőbb, mert az oktatási folyamatnak mindmáig az a tényleges célja, hogy minél több használható ismeretet fogadtasson be.

Miért nem alkalmazza akkor a befogadtatásra irányuló folyamat a befogadás hatékonyságának megnövelésére a *felfedezést*? Mert úgy gondoljuk, ezzel az oktatási folyamat szükségszerűen megszűnnék az lenni, ami addig volt: befogadtatási folyamat, és felfedezési folyamattá alakulna át. Ez pedig új minőség. Új szemlélet, új pedagógiai attitűd.

Miben különbözik az oktatás mint felfedeztetési folyamat a befogadtatástól? Nézzük csak meg sorjában:

1. Minden felfedezés olyan folyamat, amely valamely konkrét probléma megoldására irányul. Ennyiben a didaktikai céllal létrehozott – tehát az eredeti aktust csak megismétlő – felfedezési folyamat azonos a ténylegessel. Különbözik azonban tőle abban, hogy a megoldandó problémák láncolata tudatosan előre tervezett, a megoldások pedig már ismeretesek. Ezért nem is az a lényeges, amit felfedeznek, hanem az, ahogy egyáltalán felfedeznek valamit: a felfedezés maga mint folyamat.

2. A felfedezésen alapuló oktatási-művelődési folyamat az egész személyiséget mozgósítja: a szellemi erőkön kívül az emocionális és akarati tényezőket is. Az élethelyzet diktálta kíváncsiság, megismerési vágy mint motiváló erő óhatatlanul mozgásba hozza az akarati tényezőket, ezek pedig a teljes szellemi apparátust a memóriától a kombinatív készségig. A befogadtatáson alapuló oktatási folyamat nem mozgósítja a személyiség egészét. Az érzelmi töltés hiányzik vagy ellentétes előjelű. A tanulás ellen irányul, mert az akarati tényezők külső késztetések hatására aktivizálódnak, például egy általános tudáseszmény (műveltségeszmény) megvalósulása érdekében, amely a meghatározott szinten való boldogulás előfeltétele. A felfedeztetés – lényegét tekintve – aktivitás; a befogadás – lényegét tekintve – passzivitás. A felfedezés aktív viszony, amely arra irányul, hogy a nem ismert megismertté legyen.

3. Minden felfedezés – alkotás. A tanuló ugyanis valóban felfedez valamit önmaga számára. A felfedezés folyamatában létrejövő képességek szabadok, nem korlátozhatók. Óhatatlanul magukban foglalják a mindenkori valósággal szembeni kritikus magatartás, a pozitív kételkedés, a folytonos mozgás elemeit. Ezzel szemben a befogadáson alapuló megismerési folyamatban a készet kell birtokba venni. Ezért a befogadási folyamat során nevelődő képességek – a megértés és az alkalmazás képességei – maguk is szolgai jellegűek. Milyen gyakorlati következmények adódnak a fentiekből? A *felfedeztetés* elvét didaktikai alapelvvé tenni a felnőttképzésben. Ami azt jelenti, hogy az oktatás folyamatát a *közlés* folyamatából a *kérdés* folyamatává, a *tanulás* folyamatát a *befogadás* folyamatából *problémamegoldások képességének láncolatává kell átalakítani*. A probléma megoldására irányuló erőteljes késztetés nagy affinitást, tapadást az emlékezetben kölcsönöz a probléma megoldása során feltárt ismereteknek, ami annak köszönhető, hogy maga az ismeret nem célként szerepelt. Az ismeretek nagyobb hányadának hatékony átadására az az oktatási folyamat képes, amelyik lemond az ismeretről mint célról, de

közben nélkülözhetetlenné teszi azt mint eszközt. Ezzel az oktatás valóságos élethely-zethez lesz hasonlón, amelyben soha, senkinek sem kellett egyetlen ismeret sem cél-ként, mindig csak valamilyen célból. Így van esély az ismeret és ismeretközlő pedagógi-ából átlépni a résztvevő, együttműködő és személyiségközpontú pedagógia gyakorlatá-ba.

4. A felfedeztetés elve mint oktatásmódszertani elv azt is jelenti továbbá, hogy a tanu-lást nyűgből szórakozássá, önismereti, önnevelési folyamattá kell változtatni. Brecht ezt írja: Közkeletű nézet szerint tanulás és szórakozás között igen nagy a különbség. Az el-őbbi lehet hogy hasznos, de csak az utóbbi kellemes. Erre tulajdonképpen csak annyit mondhatunk: tanulás és szórakozás közt az ellentétnek nem kell természettől fogva tör-vényszerűnek lenni, nem volt mindig az, és nem kell mindig annak lennie.” A felfedezte-téssé változtatott oktatási folyamat új motivációt hoz létre magában a megismerési fo-lyamatban: a kíváncsiságot – egyfajta belülről fakadó, személyes és sürgető érdekelt-séget a felfedezésben. Ha úgy tetszik, ez a kíváncsiság öncélú, mert – mint minden kíván-csiság – elsősorban önmaga kielégítésére törekszik. *A megismerésre ez sarkallja, nem pedig a megismerendő valaminek még nem is ismert fontossága.* A megismerés folya-mata tehát a kíváncsiság számára a kielégülés folyamata: öröm, szórakozás.

### c) az (ön)nevelés iránti bizalom elve

Az oktatás és közművelődés tervezőinek talán legfontosabb feladata, hogy feloldják az emberek félelmét, idegenkedését a tanulástól, a szellemi tevékenységtől. Ez a feladat csak az oktatás, a művelődés folyamatában végezhető el, de háttérgaranciája a társa-dalmi berendezkedés, a gazdaság norma- és mintaképző értékrendje. Csak az érdekelt-ség tudatosítása és az egzisztenciális elszántság fokozható addig a pontig, hogy valaki vállalja a kockázat, a többletmunka, a sikertelenség, az elkedvetlenedés kockázatát. A „kétkézi dolgozóknak” tapasztalniuk kell az oktatás, művelődés folyamatában, hogy ké-pesek a szellemi feladatok megoldására is.

A „nevelés” elve mint oktatásmódszertani alapelv azt jelenti: minden módszernek el-sősorban arra kell irányulnia, hogy a tanulóban bizalmat ébresszen egyfelől a világ meg-ismerhetősége, másfelől önmaga megismerőképessége iránt. Ez az önbizalom csak olyan módszerrel hozható létre és tartható fenn, amely megakadályozza, hog az elsajá-títandó anyag uralkodjék a tanulón, és biztosítja, hogy *a tanuló uralkodjék az elsajátítan-dó anyagon.*

Ha a felfedezés maga az oktatási folyamat célja, az az ember uralmát biztosítja a dol-gok felett a megismerési folyamatban. Ugyanis nem az ismeretek kebelezik be az ember energiáit, hanem az ember kebelezi be az ismereteket. A didaktikai céllal szervezett, tehát reprodukált felfedezési folyamat célja maga a megismerő ember, nem pedig az ismeretek meghatározott mennyisége az emberben.

Ez az elv mint oktatásmódszertani „alapelv” tehát messze többet szolgál, mint azt, hogy az oktatás módszerei elősegítsék a tantárgyakban rejlő nevelési lehetőségek érvénye-sülését. Azt szolgálja, hogy a megismerés mint folyamat a személyiség egészére has-son, növelje a saját erejébe vetett hitét, fokozza, sokoldalúvá és célirányossá tegye ér-deklődését, birtokba vehető oldaláról mutassa fel neki a világot – kedvet és erőt ébresztve ezzel a *tudás* birtokbavételéhez. *Az oktatás és a nevelés így visszanyerhetik hajdanvolt egységüket.*

Ha azt akarjuk, hogy a külső és belső indítékok hatására az iskolák vagy a közműve-lődéssel foglalkozó egyéb intézmények kapuin belépők ne csalódjanak várakozásaik-ban, amelyekkel egyfelől önmaguk iránt, másfelől a megismerés iránt viseltetnek, akkor jobban oda kell figyelni az oktatási és közművelődési módszerek hatásaira. Nemcsak azokra a hatásokra, amelyeket ezek a módszerek az ismeretszerzésre mint folyamatra gya-korolnak, hanem azokra is, amelyeket az emberekre mint ismeretszerzőkre fejtenek ki.

- Maróti Andor: Andragógiai szöveggyűjtemény. Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából I., II. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- Lowe, John: A felnőttek oktatása – Világperspektíva. Tanulmányok a felnőttnevelésről, 2.sz. füzet. ELTE Közművelődési Tanszék, Budapest, 1983.
- Maróti Andor szerkesztése: A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig. Felnőttoktatási cikkek a UNESCO távlatok című folyóiratából I-II. ELTE Közművelődési Tanszék, Budapest, 1992.
- Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- Brecht, Bertold: A színházról... Tanulmányok a színházról, a művészetre nevelésről Kézirat Színházművészeti Főiskola, 1986.
- Szabó Károly: jegyzetek Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencia. Pécs, 1993; Nemzetközi Felnőttnevelési konferencia (jegyzőkönyv az előadásokról) Kézirat Pécs, 1994.
- Koltai Dénes: A felnőttképzés funkcióváltozásai. Társadalmi Szemle, 1994. 7. sz.

SZABÓ KÁROLY

## A japán oktatás fő gondja: az ijime

1994. november 27-én Okochi Kiyotern, tizenhárom éves iskolás felakasztotta magát. A búcsúlevele alapján az öngyilkosság oka az „ijime” (ejtsd: idzsime). Érdekes módon Magyarországon nincs külön szó az iskolán belüli erőszakra (én legalábbis nem tudok róla), ezért nehéz megtalálni a japán „ijime”, ill. az angol „bullying” magyar megfelelőjét. A szó jelentése talán a „durva, erőszakos csínytevés, kíntzás iskolások között” lehet. Okochi november 27-i öngyilkossága után alig egy hónap leforgása alatt kilenc további tanuló vetett véget életének. Ezen felül voltak még sikertelen öngyilkossági kísérletek, s nem halálos kimenetelű verések, melyekről nem számolt be a sajtó, az áldozatok nem kaptak nyilvánosságot.

A kobei szörnyű földrengés elterelte a figyelmet az iskolai erőszakról, de mivel a jelenség régóta létezik a japán oktatásban, úgy gondolom, fontos írni róla. Annál is inkább, mivel ezek a gondok a jelenlegi japán társadalom egyik problémáit is jól tükrözik.

Sok vita folyik arról, mennyire „japán jelenség” az „ijime”. Tény, hogy az Amerikai Egyesült Államokban is előfordulnak iskolán belüli erőszakosságok. (Ott elsősorban a szabad fegyverviselés okoz gondokat). A jelenség nyilvánvalóan Magyarországon sem teljesen ismeretlen (néha a diákok nemcsak egymást, hanem a tanárt is megverik), főleg középiskolás kollégiumokban tapasztalható az újonnan érkezettek „beavatása”. Tudomásom szerint azonban nálunk még senki sem halt meg emiatt. Japánban viszont ez is előfordul néha (bár a decemberi öngyilkosság-sorozat nem minden fiatalja egyértelműen ijime áldozata, az egyik öngyilkos által hátrahagyott levélben megnevezett ok a kísérletezési vágy volt.)

A másik különbség a hozzáállás. Míg például az Amerikai Egyesült Államokban vagy Magyarországon az ilyen esetekből nagy botrány kerekedik, addig Japánban mind a tanárok, mind a diákok szemet hunynak a dolog fölött.

A tokió-i Sophia Egyetem szociológiaóráján vita alakult ki az ijime-cikkekről, s arról, vajon tipikusan japán jelenségről van-e szó. A Japán tanárunk elmesélte, hogy amikor egy barátjának a fia Los Angeles-ben elkezdte az iskolát, már az első napokban bántani kezdték. Kínzóit szintén japán gyerekek voltak. Összesen hárman jártak abba az iskolába japánok, s a két idősebb rögtön „rászállt” a fiatalabbra. Aztán az iskola tanárai a szülők