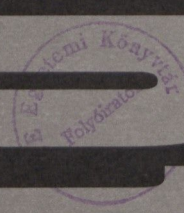


7096

1383

57090

1
A. 15



ISKOLA KULTÚRA

XII. évfolyam, 2002. január

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bikics Gabriella
egyetemi adjunktus,
Miskolci Egyetem, Német
Nyelvészeti Tanszék,
Miskolc

Buda Mariann
egyetemi adjunktus,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Császi Lajos
tudományos munkatárs,
MTA, Szociológia
Kutatóintézet, Budapest

D. Balogh Irén
tanár,
Kossuth Zsuzsanna
Műszaki Szakközépiskola,
Hódmezővásárhely

Dárdai Ágnes
főigazgató,
PTE, Központi Könyvtár,
Pécs

Falus Iván
egyetemi docens,
ELTE BTK,
Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Fröhlich Ida
egyetemi tanár, dékán,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, BTK, Pilisicsaba

Füzné Kószó Mária
főiskolai adjunktus,
SZTE, JGYTFK, Biológia
Tanszék, Szeged

Hegedüs Gyöngyi
kutató,
Pontifical Institute of
Mediaeval Studies,
Kanada, Torontó

Kisida Erzsébet
Ph.D hallgató,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem Jog- és
Államtudományi Kar,
Budapest

Maróth Miklós
prodékán, akadémikus,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, BTK, Pilisicsaba

Rohály János
egyetemi tanársegéd,
Ph.D hallgató, PTE,
Tanárképző Intézet, Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kohanitz.laszlo@om.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu
H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,
geczi_janos@matavnet.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél- és
Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve
az LHI-nél. Előfizetési díj számonként
300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk példányai
megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest,
Dorottya u. 5. I. em.), a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII., Lövölde
tér 7.), a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress
Pálné u. 4-6.), a Könyv- és
Jegyzetboltban (Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u.
4.), valamint az Írók Könyvesboltjában
(Budapest VI., Andrassy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda**
és **Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2001. december 15.

tanulmány

Maróth Miklós
A hellenisztikus kor kozmológiái 3

Hegedűs Gyöngyi
Muszlim és zsidó ismeretelméletek a 10. században 19

Fröhlich Ida
A szent és a tisztátalan 27

Fűzné Kószó Mária
A környezeti nevelés koncepciói 40

D. Balogh Irén
Problémamegoldás, alkalmazás és tudásátvitel
a középiskolai fizikában 51

Dárdai Ágnes
Külföldi és magyar történelemtankönyvek
európai integrációs képe 62

szemle

Falus Iván
Szakdolgozat a pedagógiai képzésben 73

Bikics Gabriella
Új utak a németországi pedagógusképzésben 79

Kisida Erzsébet
A fiatalok devións magatartását
befolyásoló tényezők 90

Császi Lajos
A tévéérőszak kulturális politikája és szociológiája 94

iskolakultúra

02/1

Buda MariannNeveléstudomány az ezredfordulón **107***(Csapó Benő – Vidákovics Tibor [szerk.]:
Neveléstudomány az ezredfordulón)***Rohály János**Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet **113***(Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger [szerk.]:
Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban.)*Satöbbi **118**

A hellenisztikus kor kozmológiái

A hellenisztikus korban a görögök már túljutottak filozófiájukban a kezdeti tapogatózás korszakán. Kialakult a geocentrikus világmép, amelynek érvényességét Platón a „Timaios” című dialógusában tudományos érvekkel igazolta. Ő úgy látja, hogy az anyagi világ elemi építőkövei a kaotikus őszállapotban is mozogtak, keveredtek, de minden arány és rend nélkül. Amikor mindezek rendeződni kezdtek, kialakultak az arányok és a mértékek, akkor jött létre az addig kaotikusan mozgó elemekből a föld, a víz, a levegő és a tűz. (1) Ennek a kaotikus mozgásnak az oka a „Szükségyszerűség” (Ananké) volt, amely utóbb, a rend kialakulásakor az Értelemmel párosult. (2)

A platóni alapok

Az Ananké létrehozta rend lényege az, hogy a nehéz elem, a föld a mindenség középpontjába igyekszik. A középpont a mindenség szempontjából a „lent”. A könnyű tűz az ezzel ellentétes helyre, a középponttal szemben fekvő perifériára törekszik. A közeget körbevevő periféria minden egyes pontja e definíció szerint a „fönt”. (3) Ez az érvelés egyszersmind a másik két elem, a levegő és a víz helyét is kijelöli. Az elemek elfoglalta hely összhangban van természetükkel. (Ha ugyanis a földön állva földszerrű anyagokat vagy olykor éppen – mérlegelve – a földet a tőle különböző levegőbe húzzuk erőszakkal és a természet ellenére, mindkettő a vele rokon felé törekszik, de a kisebbik a nagyobbiknál könnyebben és előbb enged az erőszaknak a tőle különböző régió felé: őt tehát könnyűnek neveztük el, s azt a helyet, amely felé kényszerítjük, fentnek; az ezekkel ellenkező sajátságot nehéznek, a helyet pedig lentnek.) (4)

A levegő és a víz a két másik elem, tehát a föld és a tűz között helyezkedik el, a nehezebb víz lejjebb, a könnyebb levegő pedig följebb, azaz közelebb a perifériához. Ebben az érvelésben a geocentrikus világmép tudományos megalapozását találhatjuk meg.

Az elemek azonban átalakulhatnak egymásba. Ha ugyanis az éles tűz kisebb egységekre hasítja a háromszögekből létrejött sztereometriai formákat, akkor más és más elemet kapunk eredményként. Az így, tehát hasítással létrejött új elem természetesen a sajátosságainak megfelelő, azokkal összhangban álló helyre fog törekedni. (5)

Az univerzum és középpontjában a Föld tehát – *Parmenidész* elképzelésének megfelelően – gömb alakú volt és minden létezőt tartalmazott. Ehhez Platón azt teszi hozzá – a korabeli csillagászat ismeretében –, hogy a Föld „elfordul a mindenségen áthúzó tengely körül”. (6) A Föld körül kering a többi égitest, legbelül a Hold, aztán a Nap, majd őket követve sorban a Venus, Merkúr, Mars, Jupiter és a Saturnus. (7) Ezek részben az Azonos pályáját követve az égbolt forgásával együtt haladnak előre körpályájukon, részben a Más mozgásában részesülve egymással ellentétes irányban is mozognak, egymást utolérve és elhagyva. (8)

Az égitestek mozgása sem egyenlő sebességű. A Hold egy hónap, a Nap egy év alatt írja le körpályáját. A Venus (Hajnalcsillag) és a Merkúr (Hermész) sebessége a Napéval azonos, de a Földtől, azaz a középponttól egyre távolabb levő bolygók egyre hosszabb idő alatt futják be teljes pályájukat. Az a főntebb említett állapot, amikor mindannyian úgy futják be kiszabott útjukat, hogy az összes különbséget maguk mögött tudva ismét

eredeti, harmonikus kiindulási helyzetükbe kerülnek, 36 000 évenként áll elő. (9) Ez Platón számára egy világperiódus. Ez fut le úgy, ahogyan azt már fõntebb is leírtuk: a kybernétés, a világ kormányosa eleinte kézben tartja a folyamatot, de annak sima futását látva elfordul, amitõl minden elkezd rosszabb irányba menni. Amikor észreveszi a bajt, újra kezébe veszi a kormányt és ettõl minden ismét javulni kezd, majd a periódus végére rendezõjõnek a világ dolgai.

Az egyes bolygóknek a középpontot jelentõ Földtõl való távolságát leírva Platón azt mondja, hogy „külön-külön mindegyik a kétszeres és háromszoros intervallumnak felelt meg és három volt mindkét intervallumból”. (10)

Platónnak ez az elképzelése már tartalmazza az arisztotelészi világkép számos elemét. Platón és *Arisztotelész* világképe között különbségek alapvetõen abból adódtak, hogy egyrészt Arisztotelész a maga filozófiai világképét összeegyeztette a korabeli csillagászok, *Eudoxosz* és *Kallipposz* asztrológiai tanításával, másrészt elvetette a platóni lélekfogalmat. Arisztotelész szerint ugyanis a lélek nem volt önálló, anyagtól független szubsztancia. Szerinte a lelkes lényekben a lélek az illetõ lelkes lény (anyagtól elválaszthatatlan) formája volt. Arisztotelész nem beszélhetett ezek után önálló világlélekrõl, így tehát a világlélek nem lehetett nála a mozgás forrása.

További lényeges különbség volt kettõjük nézetei között az, hogy Platón az egész univerzumot négy elembõl építette föl, szemben Arisztotelésszal, aki a négy elem világát a földi világra korlátozta, az égi világot ezzel szemben egy ötödik anyagból (quinta essentia), az éter-bõl származtatta. Ennek a kezdetben egyszerűnek látszó különbségnek számos következménye volt. Elsõként az, hogy a négy elem keveredési arányának megfelelõen vehetett föl különféle formákat, azaz a négy elembõl álló dolgok keletkezhetnek és pusztulhatnak. Az éter ezzel szemben nem változott, tehát az égi világ örökkévaló dolgokból állt. Az örökkévalóság azonban az istenek tulajdonsága, következésképp a Holdból, a Napból, a bolygókból és csillagokból álló égi világ az örökké létező isteni lények világa volt. Más szóval: az égitesteket isteni lényeknek tekintette.

Ugyanakkor a négy elem világában a természetes mozgás az egyenes vonalú mozgás volt. Az egyenes vonalú mozgás azonban mindig elér egy végpontot, ahol a mozgó testnek meg kell állnia, hogy vissza tudjon fordulni. A mozgás tehát megszakításokkal terhes és véges. Mindegyik mozgásnak van ellentéte: a vele szembe fordított, ellentétes irányú mozgás. Ezzel szemben az éterre jellemzõ természetes mozgás a körmozgás. Ez magyarázza, hogy miért futnak be az égitestek körpályát. A körmozgás azonban megszakíthatatlan, kontinuos, örökkévaló mozgás. A körmozgásnak nincs ellentéte.

Arisztotelész és a Mozdulatlan Mozgató

Arisztotelész e nézete ismertetésekor korábbi gondolkodókra is utal: „A régiek... azt a hitet hagyták a késõbbi emberekre, hogy ezek a csillaglányok istenek, s hogy az isteni való átõleli az egész természetet. ... Ha az ember mindezen hiedelmébõl csak azt az egy legfõbb dolgot veszi ki, hogy az egyszerű szubsztanciákat isteneknek tartották, ezt a tant fenségesnek és isteninek tarthatjuk.” (11)

Anaxagorász az égitesteket köveknek tartotta, de valójában számos szöveg bizonyítja, hogy általában véve a legrégebbi idõktõl fogva isteneknek tartották õket. (12) Platón a „Timaios”-ban az égitesteket isteneknek nevezte (13), sõt azonosította õket a mitológiából ismert istenekkel. Ezért nevezte például egyiküket Hermésznek (14), majd pedig ezt a hagyományt mások is követték. Ezért ismerjük ma az összes bolygót valamelyik ókori istenség neve alatt. Ez az a régi és általános elképzelés, amire Arisztotelész céloz. (Ezért is merülhetett föl a késõ idõkorban az a nézet, hogy a csillagok/istenek befolyásolják az emberi sorsot.)

A két eddig ismertetett nézetet nem lehet föltétlenül élesen elválasztani egymástól. Arisztotelész szerint ugyanis minden mozgás vagy természettõl, vagy valamilyen külsõ

erőtől, vagy a mozgó saját akaratától mozog. Az égitestek körmozgása természetesen az étertől származik, de az étert Arisztotelész valamilyen lelkes, lélekkel rendelkező anyagnak gondolja. (15) Az éter tehát önmagában, saját természetében hordozza mozgásának princípiumát. Ennek a mozgásnak nincs kezdete, hanem öröktől fogva van. (16)

Ettől a két egymással összeegyeztethető nézettől elüt a harmadik, föltehetőleg később kidolgozott nézet, miszerint a mozgás végső forrása egy mozdulatlan mozgató. Ha valami mozog, akkor kell, hogy valami mozgassa, de az első mozgatónak önmagában mozdulatlannak kell lennie. Az örökkévaló mozgás pedig örökkévaló mozgatótól, s az egyseges mozgás egy mozgatótól származhat. (17) Az önmagától, saját éteri természetétől mozgó égitestek tana összeegyeztethetetlen a kívülről, egy más erőtől mozgatótt égitestek tanával. (18)

A Mozdulatlan Mozgató gondolatának kifejtése nemcsak a „Metaphysika” című könyvben található meg, hanem a körülbelül vele egy időben született „De coelo”-ban is. Az ide vágó fejtegetések valószínűleg későbbi betoldások mindkét könyv szövegében.

A „De coelo”-beli bizonyítás is azzal kezdődik, hogy „minden, amit mozgatnak, valami mástól kapja a mozgását (19), ezért a mozgásokban mutatkozó szabálytalanság vagy a mozgatótól, vagy a mozgatótól, vagy mindkettőtől származik. ... E hipotézisek egyike sem alkalmazható az égre. Ha a mozgatóról kimutattuk, hogy az első, egyszerű, nem keletkezik és nem pusztul, és teljességgel változatlan (20), akkor sokkal inkább ésszerű, hogy a mozgató is ilyen legyen. Csakis az első mozgathatja az elsőt, az egyszerű az egyszerűt, a nem keletkező és a nem pusztuló a nem keletkezőt és a nem pusztulót. Miután a mozgatót, jóllehet test, nem változik, a mozgató sem változhat, miután testetlen. Ezért aztán lehetetlen, hogy a mozgás szabálytalan legyen.” (21)

Ez a mozgató erő nem úgy mozgat, mint más fizikai tárgyak, hanem úgy, mint a gondolat vagy a vágy tárgya. „Az ész a gondolkodás tárgya hozza mozgásba. ... Élete olyan, mint a miénk abban a rövid időben, mikor a legjobbat érzük el. De mindig ilyen, ami nekünk persze elérhetetlen. Tevékeny léte csupa boldogság. Ezért oly igen gyönyörűséges nekünk is az ébrenlét, az érzékelés és a gondolkodás, s a remény és az emlékezés ezek miatt.

A magábanvaló gondolkodás tárgya a magábanvaló legértékesebb tárgy, s minél inkább magábanvaló az a gondolkodás, annál inkább ilyen a tárgya. Maga-magát gondolja az ész, mikor megragadja a gondolat tárgyát, mert ő maga lesz a gondolat tárgya abban, ahogyan megragadja és elgondolja a tárgyat, s így azonos lesz az ész és a gondolatban megragadott tárgy. ...

Es még az élet is megvan benne. Az ész tevékenysége ugyanis élet – ő pedig tiszta tevékenység.” (22)

Hasonlóan nyilatkozik erről a kérdésről a „Metaphysika” című művében is: „Az ész tevékenysége ugyanis élet – ő pedig a tiszta tevékenység. S az ő magábanvaló tiszta tevékenysége a legjobb és az örökkévaló élet. Állítjuk tehát, hogy Isten az örökkévaló és tökéletes élő lény, ennél fogva élet és folytonos, örökkévaló lét a tulajdona. Ilyen ugyanis az istenség.” (23)

A most elmondottakból tehát megtudhatjuk, hogy a Mozdulatlan Mozgató egy önmagát gondoló, örökké a legfőbb boldogságot élvező Értelem. Ezt az értelmet, mint minden más értelmet, Arisztotelész eleinte az éterből származtatta (24), utóbb jutott arra a fölismerésre, hogy ez az Értelem csakis tisztán szellemi természetű lehet, és mint anyag nélküli forma csakis tiszta aktualitás, energeia lehet.

Ez a Mozdulatlan Mozgató és az értelmes csillaglányok az okai annak, hogy a természet egésze értelmes célnak alávetve működik. Ezért van az, hogy Arisztotelész minden természeti jelenségben valamilyen értelmes célra való irányt fedez fel, és ezért lehet egyik legfőbb természet-magyarázó elve az, hogy a természet semmit sem csinál fölöslegesen, értelmes cél nélkül. Az Anaxagorásznál, Platónnál megfigyelhető lépések, ame-

lyek a mozgás forrásaként valamilyen értelem, mégpedig egy elerendő cél ismeretében működő értelem tevékenységéről beszéltek, Arisztotelésznél érték el céljukat. (25)

Arisztotelész azonban a fizikába ezzel nemcsak egy olyan magyarázó elvet vezetett be, amely sok századon keresztül mértékadónak bizonyult, hanem egyszersmind egy olyat is, amely magától az élettelen természettől teljesen idegen, ezzel a fizikai kutatásokat tulajdonképpen egy számukra idegen pályára állította.

A 'De coelo' különböző helyein azonban az új, a Mozdulatlan Mozgatóról szóló nézet kidolgozása és betoldása után is megmaradtak azok az eredeti szövegek, amelyeket még korábban írt Arisztotelész, de az új elmélet betoldása után ezeket a korábbi nézeteit tartalmazó mondatokat elfelejtette kihúzni. Így például egy helyen arról értekeznek, hogy minden egyszerű test természetes mozgást végez, és ha ebben semmi akadályozza, akkor a természetes helyére törekszik. A mozgások azonban valamilyen erőtől származnak, mivel minden testet valamilyen más test mozgat. A regressus in infinitum azonban

lehetetlen, ezért föltétlenül el kell egy olyan dologhoz jutnunk, amelyet a természete mozgat. (26)

Így tehát a könyv szövegének eredeti szerkesztése, majd a betoldáskor végzett átszerkesztése következtében olyan ellentmondásokat találhatunk Arisztotelész művében (a 'Metaphysiká'-ban ugyanúgy, mint a 'De coelo'-ban), amelyeket tartalmilag nem lehet összhangba hozni.

Az isteni testnek természetes mozgása a körmozgás, amelynek, mint láttuk, nincs ellentéte.

A körmozgás föltételezéséből azonban Arisztotelész arra a szükségszerű föltételezésre jut, hogy az egész rendszer egy bizonyos részének viszont, mégpedig a közepének, föltétlenül nyugalomban kell lennie. A mindenség közepén a Föld található, a Föld tehát szükségszerűen nyugalomban van. A négy elemnek ugyanis nincs isteni természete, ezért őket a körmozgás nem is jellemezheti. Mint ismeretes, ők csak egyenes vonalú mozgást végeznek, továbbá az örökkévalóság sem jellemzi őket. A belőlük létrejövő testek tehát keletkeznek és pusztulnak.

J. von Arnim szerint e változás háttérében Arisztotelész nézeteinek az a fejlődése állt, amelynek során eltávolodott az eredeti platóni nézettől, miszerint van olyan dolog (és ez Platónnál a lélek), amely önmagát mozgatja (auto hauto kinei) és kidolgozta azt a saját elméletét, amelynek az alapját az a főtebb idézett mondat jelenti, amely szerint minden, ami mozog, valami mástól kapja a mozgását. (27) A platóni elmélet elvetését a 'Physika' nyolcadik könyvének harmadik fejezetében találhatjuk meg, a Mozdulatlan Mozgató föltételezésének elméleti alapjait pedig a 'Physika' hetedik és nyolcadik könyvében vetette meg, majd először a nyolcadik könyv

hatodik caputjában fejtette ki. Ez után dolgozhatta bele mind a 'De coelo', mind pedig a 'Metaphysika' szövegébe.

Arisztotelész, miután a most elmondottak szerint ennyiben tisztázta a csillagok és az égbolt mozgásának a kérdését, megvizsgálja, hogy minden mozog-e.

Abból a főtebb már ismertetett tételből indul ki, hogy az ég maga isteni természetű, ennek az isteni testnek természetes mozgása a körmozgás, amelynek, mint láttuk, nincs ellentéte. A körmozgás föltételezéséből azonban arra a szükségszerű föltételezésre jut, hogy az egész rendszer egy bizonyos részének viszont, mégpedig a közepének, föltétlenül nyugalomban kell lennie. (28) A mindenség közepén a Föld található, a Föld tehát szükségszerűen nyugalomban van. (29) A négy elemnek ugyanis nincs isteni természete, ezért őket a körmozgás nem is jellemezheti. Mint ismeretes, ők csak egyenes vonalú mozgást végeznek, továbbá az örökkévalóság sem jellemzi őket. A belőlük létrejövő testek tehát keletkeznek és pusztulnak. (30)

Ezek után Arisztotelész azt a kérdést veszi sorra, hogy miként is mozognak az égitestek. Alapjában véve két lehetőséget lát: vagy a szférák (az égitestek pályáját jelentő körök) nyugalomban vannak és az égitestek mozognak, vagy éppen fordítva: az égitestek vannak nyugalomban és a szférák mozognak körben. (31)

Azt nem tudná megmagyarázni, hogy az azonos anyagból létrejött égitestek közül miért mozognak nagyobb gyorsasággal egyesek (mégpedig a Földtől távolabb levők), mint mások (a Földhöz közelebb levők). Márpedig mindannyian körülbelül ugyanannyi idő alatt írják le körüket a Föld körül, következésképp a távolabbiaknak hosszabb utat kellene befutniuk nagyjából ugyanannyi idő alatt, ameddig a közelebbieket távolságukkal arányosan csak rövidebb utat tesznek meg.

Ezzel szemben könnyebben érthető az a föltevés, hogy a nagyobb körök eleve nagyobb sebességgel forognak. (32) Ebből következően a második nézetet fogadja el: az égitestek állnak, mégpedig a szférák anyagába beleágyazva, és a szférák forognak, mégpedig különböző gyorsasággal. (33)

Nemcsak ez az egyetlen probléma az égen megfigyelhető körmozgásokkal kapcsolatban. Egyes égitestek és ezek az úgynevezett állócsillagok szabályos köröket írnak le az égen. Mások ezzel szemben szabálytalan mozgásokat is végeznek, hol előre haladnak a csillagokhoz hasonlóan, hol megállnak, sőt visszafordulva hátrafelé mennek, majd ismét megindulva újból előre haladnak, azaz ide-oda bolyonganak (görögül: planáta). Innen a nevük is: planéták, avagy magyarul bolygók.

A jelenség magyarázatához készülve Arisztotelész néhány alapvető kérdést tisztáz először. Szerinte „az ég hosszúsága” kifejezés az égbolt két, a felső és alsó pólusa közti távolságot jelenti. (34) Az ég forgása ellenére a két pólus egy helyben van.

Az a pólus, amit a fejünk fölött látunk, az alsó a kettő közül, a valójában felső pólust nem látjuk. Jobb oldalnak ugyanis azt nevezzük, ahonnan a helyváltoztató mozgás elindul. (35) Az égnek a jobb oldala tehát ott van, ahol a csillagok fölkelnek, következésképp az ég bal oldala pedig az a hely, ahol lenyugszanak. Ha ez így igaz, és a látható pólus lenne a felső, akkor a csillagok mozgása balról haladna jobbra, ami ellentétes a kiinduló föltételezéssel. Ebből következőleg mi az alsó félgömböt látjuk, ellentétben *Pythagorász* föltételezésével, aki szerint a felső jobb oldali félgömbön lakunk.

Ami eztán a bolygók mozgását illeti, ahhoz képest a felső és jobb oldali félgömböt lakjuk. Ezek az égitestek ugyanis az állócsillagokhoz képest épp az ellentétes oldalon kelnek föl és épp az ő mozgásukkal ellentétes irányban haladnak előre. (36)

Arisztotelész természetesen magyarázattal tartozott abban a tekintetben, hogy honnan származik a bolygók mozgása, ha egyszer ellentétes az állócsillagok mozgásával. Azokat ugyanis, amint láttuk, a Mozdulatlan Mozgató mozgatja. Erről a kérdéstről a „*Metaphysika*” valószínűleg később betoldott híres nyolcadik fejezetében így ír: „Ha valami mozog, akkor kell, hogy valami mozgassa, de az első mozgatónak önmagában mozdulatlannak kell lennie. Az örökkévaló mozgás pedig örökkévaló mozgatótól, s az egységes mozgás egy mozgatótól származhat. Azonban azt látjuk, hogy a mindenségnek egyszerű mozgásán kívül, melyről azt állítjuk, hogy az első és mozdulatlan szubsztancia hozza létre, vannak még más örökkévaló mozgások, t. i. a bolygóké, ... kell tehát, hogy e mozgások mindegyikének egy-egy önmagában mozdulatlan és örökkévaló valóság legyen a mozgatója. A csillagok természete ugyanis valami örök szubsztancia lévén, az, ami őket mozgatja, szintén örökkévaló és korábbi, mint amiket mozgat: ami pedig a szubsztanciát megelőzi, annak magának is szubsztanciának kell lennie. Ebből tehát látható, hogy ugyanannyi természet szerint örökkévaló és önmagában mozdulatlan s az előbb említett oknál fogva kiterjedés nélküli szubsztanciának kell lennie, mint ahány ilyen mozgás van.” (37)

Ezek után természetesen a mozgatók száma immár a különféle mozgások számától függ. Ez azonban Arisztotelész számára már szigorúan csillagászati szakkérdés, innentől kezdve fejtegetései a korabeli csillagászok nézeteit követik.

*Szimplikiosz*nak a ‚De coelo’-hoz írt kommentárjából tudjuk (38), hogy Platon tanítványa, Eudoxosz, Platon ösztönzésére készült munkájában megvizsgálta az égitestek mozgását és kidolgozott egy olyan elméletet, amely „megfelel a megfigyelhető tényeknek”. (39)

Erről az Eudoxoszról maga Arisztotelész ezt írja: „Eudoxosz azt állította, hogy a Nap és a Hold mozgása három szférában folyik le. Közülük első az álló csillagok szférája, a második az állatövön megy keresztül, a harmadik pedig az állatövet szélességében ferdén szeli át, de ez a ferdeség a Hold pályája esetében nagyobb, mint a Nap pályája esetében. A bolygók közül pedig mindegyik négy szférában mozog, melyek közül az első és a második megegyezik a Nap és a Hold pályájával, – mert az állócsillagok szférája az előbb említettekkel mozgatja valamennyi szférát, s az is, amely közvetlenül alatta van, s forgása az állatöv körének irányában történik, szintén közös valamennyivel. A bolygók harmadik szférájának a pólusait pedig az állatöv körében kell keresnünk, a negyedik mozgása pedig ferdén halad át a harmadik szférának egyenlítőjén. S a harmadik szférában mindegyik bolygónak megvannak a saját külön pólusai, kivéve a Vénust és a Merkurt, mert e kettő ugyanazok.” (40)

A másik korabeli csillagász, aki Arisztotelész forrásául szolgált, Kallipposz volt. Róla megtudjuk, hogy nagyjából ugyanazt mondta, mint Eudoxosz, de két apróbb módosítást mégis bevezetett: egyrészt a Napnak és a Holdnak még további két-két szférát tulajdonított, másrészt a jelenségek jobb magyarázata (!) érdekében úgy látta, hogy minden egyes bolygó számára újabb szférákat kell feltételeznünk. Ezeknek az a feladatuk, hogy a csillag első szféráját, mely közvetlenül alatta foglal helyet, visszafordítsák és előző helyzetükbe visszaállítsák. Ezekkel együtt a szférák száma 55 lesz. Ha a Nap és a Hold esetében nem adjuk a szférák számához hozzá a föltételezett újabb szférák számát, akkor az összes szféra száma viszont csak 47 lesz. (41)

A szférák száma tehát megegyezik a különböző mozgások számával, azaz egyszerűs mind a mozgókat számával. A Mozdulatlan Mozgaton kívül tehát még legalább 47, legfeljebb 55 további értelmet kell föltételeznünk. Ezek együttesen már a korabeli csillagászati szaktudomány számára is kielégítő magyarázatot szolgáltatnak az égben tapasztalható összes mozgásra.

Eudoxosz és Kallipposz csillagászati elméletéről közismert, hogy ez az első olyan magyarázat, amelyik koncentrikus körökből álló rendszerként ábrázolja az eget. Ez volt egyszerűs mind az első matematikai alapokon nyugvó csillagászati modell is, amely aztán bizonyos módosításokkal a középkorig érvényben maradt. E teljesítménye alapján Eudoxoszt méltán számítják a valaha élt csillagászok közt a legjobbak sorába. Teljesítményét már az ókorban is igen nagyra becsülték, bizonyíték erre, amit *Cicero* mondott: „in astrologia iudicio doctissimorum hominum facile princeps.” (42)

Az Eudoxosz elméletére tett rövid utalás Arisztotelész ‚Metaphysika’ című művében nem elég ahhoz, hogy elméletébe mélyebben beleláthassunk, de szerencsére *Szimplikiosz* a már fentebb idézett ‚De coelo’ kommentárjában bővebben idéz *Szoszifenészen* keresztül Eudoxosztól. E *Szimplikiosz*-hely alapján már a múlt században sikerült rekonstruálni Eudoxosz főbb tételeit (43), majd ezt az immár klasszikusnak számító filológiai művet matematikai szakmai ismeretekkel kiegészítve feldolgozta *Heath* is. (44)

Eszerint az univerzum a különböző szférák különböző nagyságú, de koncentrikus, azaz egy közös központ körül elhelyezkedő, egymást átfogó köreiből állt. A legbelső szférát a Föld képezte, ezért ezt az egész rendszert később szívesen emlegették „homocentrikus” modellként. A görög elképzelések lényege az volt, hogy a szférák körpályákat jelentenek. Az egyes szférák körei azonban egymással szöget zártak be, azaz a különböző irányban mozgó szférákat váltogató égitestek szférájukat váltva, jóllehet továbbra is a Föld körül mozogtak és az előzővel azonos irányban, azaz jobbról balra, azt mégis más szögben kerülték meg. (Az a felismerés, hogy az égitestek elliptikus pályákon mozognak, nem nyert polgárjogot *Kepler* munkássága előtt.) (45)

Lényegében ez az elképzelés uralta a tudományt *Kopernikusz* fölléptéig. A továbbiakban tehát csak ezeket az apróbb módosításokat, illetve az ennek a világmépnek a talaján kibontakozó vitát fogjuk csak röviden ismertetni.

Arisztotelész utáni módosulások

A csillagászati magyarázatok sorsáról még a filozófusok munkájának további ismertetése előtt annyit el kell mondani, hogy föltehetőleg egy századdal Arisztotelésznél később, a 3–2. században élt *Pergai Apolloniosz* a bolygók főntebb leírt, látszatra szabálytalan mozgásának magyarázatára egy, a „lóbilincstől” eltérő, más elméletét dolgozta ki. Ez az elmélet az úgynevezett epicyclusokkal számol. (Görögül az *epi* jelentése rajta, fölötté, a *kyklosz* jelentése kör. Epicyklus jelentése tehát: [körön] levő kör.) Az elmélet lényege az, hogy a bolygó az univerzum középpontját jelentő Föld körül egy körpályán (orbitális pályán) kering, de nem a szférába beleágyazva mozdulatlanul, a szférán utazva, ahogyan Eudoxosz és Arisztotelész képzelte, hanem folyamatosan egy a szférában található középpont körül kis köröket leírva. (46)

Több századdal később, a Kr. u. 2. században élt *Ptolemaiosz* a korábbi szférákon kívül felvett még egy külső, úgynevezett átfogó szférát. Ezt a lépését logikai szükségszerűség és nem csillagászati megfigyelés motiválta. Arisztotelész ugyanis a hely fogalmát úgy definiálta, hogy az az átfogó közeg belső felületével azonos. Mivel a koncentrikus köröket jelentő szférák közül a legkülső szféra az állócsillagoké volt, azt nem fogta körül semmi sem. Ez nemcsak azzal a következménnyel járt (ami mindenképpen kikerülhetetlen), hogy magának az univerzumnak nincs helye, helyről csakis az univerzumon belül beszélhetünk, hanem azzal is, hogy maguknak a csillagoknak sem volt helyük. Föltetelezve azonban egy külső átfogó szférát föl kellett tenni annak a belső, az állócsillagok szférájával érintkező felszínét is, ami ennek a szférának és vele együtt az állócsillagoknak is a helyét jelentette. Ezzel a pusztán teoretikus megfontolásokból fakadó tanítással sikerült a rendszer egyik belső ellentmondását megszüntetni.

A sztoikusok

A sztoikusok alapjában véve elfogadták a koncentrikus körökből fölépített univerzum gondolatát. Az univerzum tehát gömb alakú és egyetlen, kívülről a végtelen űr veszi körül. Belül azonban kontinuus, üresség (vacuum) nem található benne. Mivel értelmes élőlényeket is tartalmaz, ezért magának is értelemmel megáldott, organikus lénynek kell lennie. (47) Ez egyébként következik abból a tanításukból is, hogy, mint általában minden élőlénynek, neki is van lelke (pneumája). (48)

A sztoikusok megkülönböztették az „egész”-et (to holon) a „minden”-től (to pán). Az előző csakis az univerzumot, a második az univerzumot az azt körülvevő űrrel együtt jelentette. (49)

A sztoikus filozófusok két dolgot tartanak minden forrásának: az anyagot és az okot. Az egyik a passzív, a másik az aktív princípium. Az anyag tehetetlenül hever, de az ok, azaz az értelem megmozgatja. (50) Az ok pedig, amely mindent megformál, voltaképpen tűz, azaz azonos azzal a *pyr* tekhnikon-nal, amelyről már beszéltünk. (51) Anyag és ok, azaz anyag és lélek mindig együtt fordulnak elő, azaz az anyag mindig az értelem parancsára mozog, ezért csakis minőségileg meghatározott formában tapasztalható meg. (52)

Maga a világ nem örökkévaló, miként Arisztotelésznél az. Csak a két princípium, az anyag és a lelkét jelentő tűz örök. A világ a négy ismert elemből áll, az elemek pedig mind természetes mozgásuknál fogva a középpont felé törekednek. A középpontban magában a legnehezebb, a föld található, ezt veszi körül a víz, majd a levegő, majd legkívül a tűz rétege. Ehhez a réteghez tartoznak a csillagok és a bolygók, az ő szféráik alatt ta-

lálható meg a levegő, a víz és a föld rétege. Ezeknek az elemeknek a középpont felé való mozgása jelenti a centripetális mozgást. Relatív elhelyezkedésük miatt csak a földet és a vizet tartották nehéznek, hozzájuk képest a kevésbé sűrű levegőt és tüzet könnyűnek nevezték. Az univerzum forgása következtében a legkülső burkon kiterjed a tűz, mégpedig a föllépő centrifugális erő miatt.

Ha a világ nem örök, hanem keletkezik, akkor el is kell pusztulnia. Ha a bolygók a zodiákusnak ugyanahhoz a fokához térnek vissza mind hosszúsági, mind szélességi fokaik tekintetében (azaz a Platónnál elmondottak értelmében lejár egy kozmikus periódus), tehát a pneuma belső feszültsége (tonosz) lanygul és az univerzum külső határát körülvevő tűz túlsúlyba kerül és a világ egy tűzkatasztrófa (ekpyroszisz) keretében elpusztul, de ugyanakkor ez a pyr technikon az új világ bölcsője is: ebből – mivel fizikai tanításuk értelmében náluk minden folyamat okságilag determinált – újra létrejön a világ (53), mégpedig ugyanúgy, mint az eredeti periódusban. Ugyanazok az emberek születnek meg, ugyanazok az események következnek be, mint az előző periódusban. Minden periódus pontosan, a legkisebb részletekig megismétli az előző periódust. (54)

Ebben a sztoikus tanításban természetesen szerepet játszott a szükségszerűségről alkotott logikai megfontolásuk. Eszerint minden bekövetkezett esemény okságilag meghatározott, amint kondicionálisai utótagja is analitikus igazságként szükségszerűen következik az előtagból. Emellett okságilag determinált és logikai szükségszerűséggel bekövetkező eseménysorozat természetesen egy másik világperiódusban sem folyhat le másképp, mint az előzőkben. Ez a kikerülhetetlenül bekövetkező eseménysorozat a Végzet, amelyről a sztoikus iskolában annyit beszéltek.

Mivel, amint láttuk, a természetben a legfőbb erő a pneuma, azaz az istenség maga, és ez a pneuma áthatja a világot, a fizikai világ eseményei ezért nem mások, mint ennek a legfőbb istenségnek a belső élete. Mindebből következik, hogy a világ eseményeiben egy ugyanolyan értelmes rend mutatkozik meg, mint amilyenről Arisztotelész beszélt. Az Arisztotelésznél csúcspontját elérő tanítás a természetben mutatkozó célszerűségről tehát ha másfajta előadásban is, továbbá a pneuma-tan, a logika és más filozófiai diszciplínák területén szétzórva, de mégis egymással összhangban előadva megtalálható a sztoikusoknál is.

Alexandrosz Aphrodiszeusz

A második században élt *Alexandrosz Aphrodiszeusz*, aki saját új gondolatait ugyancsak Arisztotelész kozmológiájának keretében fejtette ki. Az a műve, amelyben ezt megtette, eredeti görög változatában elveszett, csak arab fordításában ismerjük. (55) A művet görögből szírre a híres fordító, *Hunajn Ibn-Ishaq* fordította, majd szírből arabra *Ibrahim Ibn-Abdallah al-Nasrani al-Kátib*.

Alexandrosznak ez a traktátusa tulajdonképpen Platón „Timaiosz”-ának témakörében mozog, azaz a kozmosz és a természet rendjének, működésének leírását tartalmazza. A bevezetőben megállapítja, hogy minden bizonyító tudományoknak az alapelvekkel és az alapvető, egyszerű és világos fogalmakkal kell kezdődnie és azokból levezetve kell kifejtenie a további ismereteket. Az egyszerű alapigazságok közé tartoznak az okok, elsősorban az első ok, a mozgás és a többi hasonló fogalom. Alexandrosz tehát az arisztotelészi fizika tanításait nem Arisztotelész könyveihez hasonlóan, problémákat vizsgálva, néha nézetei fejlődése és változása következtében önmagával ellentmondásba keveredve, hanem egységes, ellentmondás nélküli rendszerbe foglalva, deduktív elrendezésben akarja előadni. Ezt szerzőnk elég rövid terjedelemben teszi meg, tehát föltehetőleg iskolai célokra írta meg művét.

A traktátus maga a mozgás vizsgálatával kezdődik. Arisztotelész eredeti, Platónhoz még legközelebb álló álláspontját ismételve szerzőnk megállapítja, hogy minden test, legyen akár lelkes, akár lelketlen, természeténél fogva mozog. Lelkes és lélek nélküli dol-

gok egyaránt vágyakozásuk hatására mozognak, vágyuk pedig arra irányul, hogy sajátos tökéletességüket megőrizzék. Semmiféle mozgás sem jön létre alap nélkül, véletlenül. A lelkes lényeket mozgásukban lelkük természetes vágya, haragja avagy akarata vezeti, a lelketleneket pedig természetük. Más a természete az égi világ anyagának, amelyik természetét követve körmozgást végez, és más a földi világ elemeinek, amelyek egyenes vonalban mozognak. Természetüknek megfelelő helyüket elérve megállnak, mert elérték tökéletességüket. A mozgás mindkét fajtáját vágy alapján való mozgásnak nevezzük.

Az összes test közül az isteni test a legtökéletesebb. Mivel a lelkes testek tökéletesebbek a lelketleneknél, azért az isteni testeknek is lelkeseknek kell lenniük. Mivel azonban mindezek a testek alá vannak vetve a pusztulásnak, ezért a szférikus testek, az égi világ gömb alakú, örökkévaló, azaz nem pusztuló testjei tökéletesebbek a földi testeknél. Az előbb elmondottak alapján azonban lelküknek is kell lennie. Az isteni, azaz égi testek tehát gömb alakúak, örök életűek és lelkük van. (56)

A vágy és a harag, azaz a szenvedelmek (vö. a sztoikusok lélektanáról szóló részben olvashatókat, illetve a sztoikus tan platonikus gyökereiről mondottakat) nem illenek az isteni természetű égi testekhez, ezért az ő lelkük természete más fajhoz tartozik, mint a halandó földi testek lelke. Az örökkévaló isteni testek esetében fönmaradásuk érdekében lelküknek nincs szüksége olyan erőkre és képességekre, mint a földi testek esetében. Náluk a vágy a választásból áll, az igazi és

leghelyesebb választás pedig a Jó szeretete. Abszolút értelemben helyes választás az istenségben meglévő jónak a választása. Az isteni testek esetében a választás (azaz a vágyakozás) csakis erre az igazi jóra irányulhat. Az igazi jót azonban csak értelemmel lehet megismerni. Az égitestek mozgása tehát értelem és lélek révén jöhet létre, a lélek pedig nem más, mint maga a természet, illetve a test formája. (57)

Azt már természetesen valamivel följebb is láthattuk, hogy Platónnál minden mozgás forrása a lélek volt, Arisztotelésznél ennek a szerepét vette át a természet. Azt meg Arisztotelész 'Fiziká'-jából tudjuk, hogy minden dolognak természete a formája, az élőlények esetében pedig a forma maga a lélek. Ezzel a platóni-arisztotelészi kör bezárult. Ezeket a különböző művekben szétszórva megtalálható szerteágazó, saját rendszerükben különböző jelentésű gondolatokat foglalta egységes rendszerbe Alexandrosz e néhány sorában.

Az égitestek szükségképpen egyszerűek. Ha ugyanis (anyagból és formából) összetettek lennének, akkor mint minden összetett dolog, ők is ki lennének téve a pusztulásnak. Ezeknek az egyszerű testeknek egyszerű mozgásuk van, mert az csak egy tényezőtől függ, a lelküktől. Ezzel az egyetlen fajta mozgással érik el saját tökéletességüket. Lelkük azonban nem olyan, mint a többi (azaz valamilyen földi) testé, mivel az égitestek java szempontjából nincs szükség különféle mozgásokra, sem pedig a külső világ ismeretére. Az égitestek lelke nem más, mint a formájuk. (58) Ez a lélek pedig csak egy dologra vágyik: az Első Okra.

A körmozgással a tetetlen, azaz a szellemi létezőket utánozzák, de egy helyben állva (azaz ugyanazon mozdulatlan középpont körül található körpályán haladva) egyszerűmódú utánozzák a örökkévalóságot is. Következésképp mozgásuk célja (azaz a tökéletességük) csakis egy szellemi létező, a legfőbb jó lehet.

Az örökkévaló mozgás forrása maga is szükségképpen örökkévaló. A legfőbb jó, az Első Ok tehát örökkévaló, azaz egyszerű, nem összetett dolog. Anyag azonban nem lehet,

A vágy a választásból áll, az igazi és leghelyesebb választás pedig a Jó szeretete. Abszolút értelemben helyes választás az istenségben meglévő jónak a választása. Az isteni testek esetében a választás (azaz a vágyakozás) csakis erre az igazi jóra irányulhat. Az igazi jót azonban csak értelemmel lehet megismerni.

tehát csakis forma, mégpedig szükségképpen minden anyagtól mentes forma. Neki magának nincs semmiféle mozgása sem és minden egyéb létezőnél előbbre való, azaz kiválóbb minden más dolognál. (59) Alexandrosznál tehát az újplatonikus Legfőbb Jó és Első Ok fogalmakkal jelölve viszontláthatjuk Arisztotelész Mozdulatlan Mozgatóját, az Értelmet.

A mindenségben 55 koncentrikus kör, azaz körben mozgó szféra található. Erről a kérdésről Alexandrosz ugyanebben a traktátusában nem beszél, de ezt a számot adja meg Arisztotelész „Metaphysiká”-jához írt kommentárjában. (60) Az nem lehetséges, hogy ezek maguktól mozogjanak, de az sem, hogy egy szférát több mozgató mozgasson. Egy dolog képzelhető csak el: a Legfőbb Jón, azaz az Első Okon kívül mindegyik szférának van egy saját mozgatója, azaz egy értelme, és egy lelke, ami vágyódik. Azt viszont már az előbb is láthattuk, hogy ez a vágyódó lélek az ő esetükben nem más, mint forma, azaz a szférának a formája. Az értelem a Jó elképzelése, a lélek a jóra való vágyódás révén mozgat.

A jót az értelem képzele el, és a szféra erre a jóra, mint a szerelmes a szerelme tárgyára vágyódva a lelkétől vezetettve mozog. Ehhez azonban a jónak magának nem kell mozognia. (61)

Alexandrosz tehát apróbb eltéréseket figyelmen kívül hagyva majdnem pontosan megismétli Arisztotelész tanítását a kozmoszról. Ha megfogalmazásában van is valami különbség, az általában inkább a kettejük közt élt filozófusok eredményeinek az összkepet nem módosító fölhasználásából (gondoljunk itt a platóni és sztoikus lélektan szempontjaira való utalás példájára), illetve az előadás módjából ered.

Egy lényeges újdonság azonban mégis akad a traktátusban. Ez abban áll, hogy a világ létrejöttét magyarázó újplatonikus tanításból, miszerint az Egyből emanálódással létrejön az Értelem, abból viszont a Lélek emanálódik, majd abból a világ (részletesebben minderről a metafizikáról szóló fejezetben lesz szó), Alexandrosz átvette az értelem és a lélek fogalmát. Az elsőt azonosította Arisztotelésznek a mozgató értelmével, illetve értelmeivel, de a másikat – Platónnal is és Arisztotelésszel is összhangban, amint a föntebb említettek közül ez kiviláglik – az értelem mellé rendelte, mégpedig úgy, hogy a mozgó szférák formájával azonosította.

A másik filozófus, aki ugyancsak egy apró, de a későbbiekben lényegesnek bizonyult változtatást vezetett be a rendszerbe, a Kr. u. 4. századi *Themisztiosz* volt. Az ő Arisztotelész „Metaphysiká”-jának tizenkettedik könyvéhez írt kommentárja nemcsak görögül veszett el, de nem maradt ránk sem szír, sem arab, hanem csakis héber fordítása. (62) Ő a művében a korábbiakhoz hasonlóan szférákról beszél, de e terminuson már nem az univerzumot fölépítő koncentrikus köröket érti, hanem magukat az égiteketet, ebben az esetben a bolygókat. A szférák számát kilencre szállítja le, de Alexandrosz eredményeit átvéve ezek mindegyike mellé egy mozgatót rendel, amely után vágyódik a szféra, azaz a bolygó formáját jelentő lelke.

Azt már az eddigiekben is észrevehettük, hogy több századdal Apolloniosz csillagászatban elért új eredménye, az epiciklusok elméletének kidolgozása után a filozófus Alexandrosz, Arisztotelész tekintélye miatt, még mindig a korábbi, már a szaktudományban érvényét vesztt Eudoxosz-féle csillagászati tanításhoz, az 55 koncentrikus szféra elméletéhez ragaszkodott. A szférák fogalmának átértékelése, ennek következtében számuk kilencken való megjelölése valószínűleg annak köszönhető, hogy Apolloniosz után kb. 600 évvel végre a filozófus *Themisztiosz* is tudomást vett az Apolloniosz- és Hipparhosz-féle csillagászati tanítás állásáról. (63)

Proklosz, Philoponosz és a világ örökkévalósága

Már Alexandrosz, de Themisztiosz is az örökkévaló, anyagtalan értelmekeket néha egyszerűen „istenek” (theoi) szóval jelöli. Ez a szóhasználat azonban követhetetlen volt a

hatodik-hetedik századi Philoponosz számára, aki maga, alexandriai újplatonikus filozófus létére, keresztény pap, sőt, Alexandria püspöke volt. Mint keresztény természetesen elvetette a politheizmust, ezért nem beszélhetett „istenek”-ről. Ha örökkévaló szellemi lényekről kellett írnia, akkor csakis „angyalok”-ról szólhatott. Ezt a szóhasználatot később követték az ugyancsak egy Istent hívő muszlim, majd a középkori keresztény filozófusok (például Aquinói Szt. Tamás) is. Így lettek Arisztotelész és követői mozgató értelemiből angyalok a középkori kozmológiában.

Philoponosz kora újplatonikus filozófiájával szemben nemcsak ezt az egyetlen kifogást táplálta magában. Keresztényként elfogadta a Biblia első könyvének (Genesis) isteni kinyilatkoztatáson nyugvó teremtéstörténetét, miszerint az Isten a semmiből (ex nihilo) teremtetett a világot. A világ teremtett voltának tana azonban semmiképp sem volt összeegyeztethető a görög filozófiának (azaz úgy is mondhatnánk, a korabeli tudomány-nak) Parmenidész óta érvényes tanításával, hiszen az, amint láthattuk, azt vallotta, hogy nincs keletkezés, legfőljebb keveredés. Maga Arisztotelész is, épp e fejezetben láthattuk, azt állította, hogy a világ egyetlen és örök. Ugyanez a következtetés vonható le közvetve más tanításaiból is: ha a mozdulatlan mozgató örök, akkor örökké mozgat, mégpedig a világot mozgatja örökké, tehát az anyagi világnak is örökkévalónak kell lennie.

Ugyanezt a nézetet fejtette ki az athéni újplatonikus filozófiai iskola vezető személyisége, Proklosz is az ötödik században. Ő tizenhét érvet állított össze, ezek mindegyikével azt akarta igazolni, hogy a világ örök. Philoponosz éppen ezért két könyvet írt, amelyekben részben Arisztotelész (De aeternitate mundi contra Aristotelem'), részben Proklosz (De aeternitate mundi contra Proclum') érveit igyekezett cáfolni. Az első műve elveszett, de fölépítését, érveit a görög Szimplikiosz és több arab filozófus művei alapján rekonstruálni tudjuk. (64) Másik műve, amelyet Proklosz ellen írt, megmaradt és eredeti formájában olvasható. (65) Sajnos a mű épp az elején sérült, ezért épp Proklosz első érve hiányzik belőle, Philoponosznak az arra adott válaszával kezdődik a könyv. A veszteség nem pótolható, mivel az első hét érv fennmaradt arab fordításban (66) és az alapján nemcsak pontosan megismerhetjük magát az érvet, hanem még eredeti görög alakját is rekonstruálni tudjuk. (67) A továbbélés szempontjából fontos Philoponosz érveinek egy arabul készült és megmaradt rövidített összefoglalása. (68)

Proklosz a maga érveit az újplatonikus filozófia tanítása alapján fogalmazta meg. Hogy milyenek voltak ezek az érvek, arra álljon itt példaként az első (csak arab fordításban megmaradt) bizonyítása.

Az első bizonyítás abból indul ki, hogy a legfőbb lény, az Egy, a maga tökéletességében és jóságában túlrad, ebből a túlradásból jön létre minden egyéb létező. Márpedig azt tudjuk, hogy az Egy tökéletes, egyszerű, szellemi lény, azaz öröktől fogva van (agenéton) és sohasem pusztul el (aphtharton), azaz a parte ante és a parte post egyaránt örökkévaló (aidion). Márpedig ha ő örökkévaló, akkor jósága is örök, tehát jósága miatt örökké emanálódik belőle a világ, következésképp az anyagi világnak magának is örökkévalónak kell lennie. (69)

Philoponosz a tudománnyal nem a hitet állította szembe, a deduktív szillogisztikus bizonyításokat nem bibliai idézetekkel igyekezett cáfolni (műveiben csak kivételesen találhatunk egy-egy bibliai mondatot), hanem – az ő előtte élt *Xenarkhosz* hasonló céllal összeállított, ámde számunkra teljesen elveszett érveiből is bőven merítve – ugyanannak a tudománynak az érveivel igyekezett részben cáfolni az elhangzott érveket, részben azonban – és ez inkább jellemző tevékenységére – más érvekkel bizonyítani a világ időben való keletkezését. Ebben a tevékenységében elsősorban Platón Timaios'-ára támaszkodott, mivel abban is a démiourgos mint valami teremtő isten időben alkotta meg a világot.

Szimplikiosz szavai alapján úgy tudjuk, hogy Philoponosz Arisztotelész érveit ellen írott műve legalább hat könyvből állt. Ezek közül az elsőkben a De coelo' első könyvének 2–4.

és 11. fejezetében található nézetekkel, valamint a ‚Meteorologia’ egy állításával vitázott, a hatodik könyvben a ‚Physika’ nyolcadik könyvének első fejezetét igyekezett cáfolni.

A fönmaradt 17 Proklosztól származó érv néhány lapon elfér, ezzel szemben Philoponosz válasza több száz oldal. Szimplikiosz epés megjegyzéséből tudjuk, hogy az Arisztotelész cáfolatára írt könyv is igen hosszú volt. Szimplikiosz szerint annyira hosszú, hogy senkinek sem volt kedve elolvasni. A műveletlen keresztények természetesen hitelt adtak neki, mert nem tudták az érveket mérlegre tenni, a szakemberekre ezzel szemben nem hatottak. Ő maga azért ír csak róluk, hogy Arisztotelésznek igazságot szolgáltatson, valamint azért, hogy a Philoponosztól megtévesztett embereket segítsen visszaterelni a helyes útra.

Már ezek a szavak is arról árulkodnak, hogy Philoponosz művének nagy hatása lehetett, de ezt a következtetésünket erősíti meg az a körülmény is, hogy később az iszlám országokban *al-Ghazzáli* végül is Philoponosz érveivel semmisítette meg végérvényesen a filozófialást, majd a muszlimoktól Philoponosz érvei átkerültek Aquinói Szt. Tamás ‚Summa theologica’ című művébe is, és a skolasztikus filozófiában megőrződve még a

A keresztény Philoponosz épp a pogány görög filozófusokkal szemben ugyanis azt igyekezett bizonyítani, hogy a földi és az égi világ között nincs lényeges különbség. Mindkettőre érvényes az, hogy végtelen sorozatok létrejötte lehetetlen. Ha a világ öröktől fogva van, akkor máig végtelen idő telt el és végtelen sok mozgás történt. Az idő múlásával azonban további mozgások keletkeznek, amelyeket ha az eddigiekhez hozzáadunk, akkor eredményül egy nagyobb végtelent kell kapnunk. Márpedig a végtelennél nem lehet nagyobb végtelen.

második világháború után megjelent hivatalos egyetemi filozófiai tankönyvben is az iskolai bölcsesség részeként (Philoponosz említése nélkül) még szerepeltek. (70)

Itt nem célunk részleteiben ismertetni Philoponosz érveit, mégis bizonyításainak menetét néhány példán érdemes bemutatni. A keresztény Philoponosz épp a pogány görög filozófusokkal szemben ugyanis azt igyekezett bizonyítani, hogy a földi és az égi világ között nincs lényeges különbség. Mindkettőre érvényes az (71), hogy végtelen sorozatok létrejötte lehetetlen. Ha a világ öröktől fogva van, akkor máig végtelen idő telt el és végtelen sok mozgás történt. Az idő múlásával azonban további mozgások keletkeznek, amelyeket ha az eddigiekhez hozzáadunk, akkor eredményül egy nagyobb végtelent kell kapnunk. Márpedig a végtelennél nem lehet nagyobb végtelen. Az örökkévaló világ föltételezéséből tehát lehetetlenség következik, ezért a kiindulópontot el kell vetnünk. A világnak tehát kell kezdetének lennie.

Ugyancsak a mozgásból és a végtelenből meríti Philoponosz egy másik érvét is. Eszerint a végtelent nem lehet megszorozni. Márpedig az égitestek különböző sebességgel mozognak. Ha a világnak nincs kezdete, akkor a Saturnus végtelenszer kerülte meg a Földet, ezzel szemben a Juppiter háromszor többször. A Hold ugyancsak végtelenszer kerülte meg a földet, de a Nap harmincszor annyiszor. Márpedig a világ időbeli végtelenségét föltéve szükségszerűen ezekre a lehetetlenségekre jutunk. Nem tehetünk mást, mint el kell fogadnunk a világ időbeli kezdetét (azaz: teremtett voltát). (72)

Másutt Philoponosz arra hivatkozik, hogy az arisztotelészi filozófia egyik érve az idő örökkévaló volta mellett (s mivel az idő a változások, azaz a mozgások száma, következőképp a mozgás örökkévaló volta mellett is), hogy az az első pillanat, amikor elmondhattuk volna, hogy „most” kezdődött az idő, nem létezhetett, mivel a ‚most’ definíció szerint is összekötő kapocs a múlt és a jövő között. Az egyiknek a vége, a másiknak a kezdete. Tehát már a föltételezett kezdet előtt is kellett lennie időnek és mozgásnak egyaránt.

Ezzel az érveléssel szemben Philoponosz rámutat, hogy itt nem logikai szükségszerűséggel, hanem egy *petitio principii* néven ismert logikai hibával állunk szemben (73)

A késő Ókorban kiobbant vita, amint azt az arab és a középkori filozófia tanulmányozása mutatja, érdekes lezárása az ókori filozofálásnak, de egyszersmind ez jelenti a középkori filozófiai viták legfontosabb kérdését. E témával tehát lezártuk az Ókort és beléptünk a Középkorba.

Jellemző körülmény az is, hogy az ide vágó szövegek, jóllehet görögül íródtak, sok esetben mégsem görögül, hanem elsősorban arabul, néha pedig héberül maradtak ránk. Már pusztán ez a tény is azt mutatja, hogy ezek a művek a későbbi korok filozófiai gondolkodásának a részét is jelentették.

Az epikureusok nézetei

Az epikureusok *Démokritosz* atomista tanítását fogadták el, ezért az ő világmépük gyökeresen eltért a különböző görög filozófiai irányzatok többé-kevésbé azonos geocentrikus világmépétől.

Démokritosz nézeteinek összefoglalását megtalálhatjuk *Aetiosz* placita-gyűjteményében. Eszerint Démokritosz tanításában az atomoknak csak két tulajdonságuk van: a nagyság és az alak. *Epikuros* volt később az, aki ehhez harmadikként hozzáadta a súlyt is. (74)

A démokritoszi tanítás szerint a végtelenségből kiszakadva számos, tovább már nem osztható testecske (atom) esik lefelé. Mivel súlyuk különböző, ezért szükségszerűen különböző sebességgel esnek lefelé, következésképp a nehezebb, gyorsabban eső atomok szükségszerűen utolérik a könnyebb, lassabban eső atomokat és szükségszerűen (75) összeütköznek. Összeütközve forogni kezdenek, örvénylő mozgás jön létre, ennek során az atomok elkülönülnek, a hasonlóak a hasonlókkal egy helyre kerülnek. A finomabb, könnyebb atomok az örvény periferiájára sodródnak, a nehezebbek középen maradnak. Így jön létre az első szférikus struktúra, amelyben a közép sűrűbb, a szélek felé pedig az anyag egyre ritkább lesz. Ez a belső sűrű rész a föld. A szélek a forgás közben kiszáradnak, áttüzesednek, így a külső körökben létrejönnek a tüzes csillagok. (76)

Az atomokból álló egységes ösanyag, amely vagy két, vagy három tulajdonsággal jellemezhető (*Diogenész Láertiosz* most idézett helye azt sugallja, hogy a súly is számba jött, ő tehát három tulajdonságot tarthatott számon), ezek szerint sűrűség és ritkaság révén más és más konkrét anyagokat hozott létre. Az a „szükségszerűség”, amelyről Démokritosz beszél, később mint „Ananké” jelent meg Platón kozmológiájában, ahogyan a bevezetőben láthattuk.

Az epikureus tanítás első pillantásra hasonlít Démokritoszéhoz, közöttük mégis lényeges különbségek vannak. Ez elsősorban abban mutatkozik meg, hogy az epikureus fölfogás szerint az atomok egyenletes gyorsasággal, szabadesésben haladnak lefelé, egymással párhuzamosan. Ennek során egyes atomok ok nélkül, pusztán véletlenből elhajlanak az egyenes vonalú eséstől, ezért véletlenül összeütköznek a mellettük eső atommal, és ebből jön létre a forgás, abból a kozmosz stb. (77)

Az epikureus tanítást a forgás közben végbemenő keveredésről versben összefoglaló *Lucretius* ennek a fizikai világmépnek (Parmenidésztől ihletett) alapelvét így önti szavakba:

„Isten sem kelthet soha semmit a semmi tövéről,
Mert, ha szülők lenne a semmi is, akkor akármely
Lényből létrejöhetne akármí, s magra se lenne
Szükség. Embert szülne a víz ...” (78)

Ennél sokkal hihetőbb azonban az, hogy az egész természet azonos alkotóelemekből épül föl, ezek egyesülése hozza létre a különböző dolgokat, ezek szétválása jelenti pusztulásukat:

„Inkább elhíhető, hogy sok közös alkatelem van
Mindenben, mint például szavainkban a hangok,
Mínhogy kezdeti mag nélkül támadna akármí. ...
Vedd még azt, hogy mindent összetevőire osztat
Csak fel a természet, s nem pusztul semmibe semmi.” (79)

A költemény eztán azt bizonyítja, hogy az ősanýag, az atomok, léteznek még akkor is, ha nem látjuk őket. Lucretius epikureus lévén hasonlaltal bizonyít: a szelet sem látjuk, de mégis van. Erről meggyőz bennünket a vihar, amikor a láthatatlan szél fölkorbácsolja a tengert vagy éppen fákat tör ketté, sziklákat gördít a mélybe. Az atomokkal azonban nincs telve minden: rajtuk kívül van egy másik princípium is, mégpedig az űr. Ennek létét bizonyítja a mozgás. Ha ugyanis nem lenne űr, akkor nem lenne lehetséges a mozgás sem. (81)

A másik különbség a demokritoszi és az epikureus tanítás között az, hogy az alakkal, helyzettel és esetleg súllyal rendelkező demokritoszi atomokkal szemben Epikurosz atomjainak minimális, azaz elméletben és matematikailag tovább már nem osztható, de érzékszerveink számára észlelhetetlen kiterjedésük is van. (81) Ez azt jelentené, hogy az epikureus fölfogás szerint az atomoknak nincs releváns kiterjedésük, szemben az atomok összekapcsolódása eredményeként létrejövő anyaggal, amelynek már van.

Epikurosz kénytelen volt ezt a kettős nézetet vallani, miszerint elvileg van kiterjedésük az atomoknak, gyakorlatilag – mivel érzékelhetetlenek – nincs (82), azután, hogy Arisztotelész az anyag természetéről elmélkedve a „Physika” hatodik könyvének az elején (83) kimutatta, hogy kiterjedés nélküli pontokból nem jöhet létre vonal. Ugyanakkor ennek az anyag természetéről vallott fölfogásnak következményeként nem fogadhatta el Eukleidész geometriáját sem, amely például a vonal végtelen oszthatóságát tette meg egyik alapvető tételének. Forrásainkból tudjuk, hogy az epikureusok kísérletet tettek arra, hogy kidolgozzanak egy másik fajta geometriát, amely a minimális, tovább már oszthatatlan geometriai nagyságok létének föltételezéséből indult ki. (84)

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a végtelen űrben zuhanó atomok nemcsak az űr egy pontján, hanem bárhol összeütközhetnek, azaz bárhol kialakulhat belőlük egy, a miénkhez hasonló kozmosz. Az egyes világok közötti űrt nevezték „intermundiumok”-nak.

Láthatjuk tehát, hogy az atomizmus és a több csillagászati rendszerrel számoló kozmológiai elképzelés az Ókorban pusztán egy iskolára korlátozódott. Az Ókort egyedül túlélő újplatonikus filozófiai iskola Arisztotelész kozmológiáját hagyományozta a Középkorra. Ez a kozmológiai elképzelés élt tovább a skolasztikában, és ezt módosította Kopernikusz, amikor elindította azt a fejlődést, amelynek során elérkeztünk a kozmológia tudományának mai állásáig.

Jegyzet

(1) i. m. 52 D – 53 E.

(2) i. m. 47 E – 48 B.

(3) Platón: *Timaios* 62 C–D.

(4) Platón: *Timaios* 63 C–D.

(5) Platón: *Timaios* 56 D – 57 D.

(6) Platón: *Timaios* 40 C. A hely értelmezésében rejlő nehézségeket tárgyalja Heath, 314–315.

(7) i. h. 38 D.

(8) i. h. 39 A–B.

(9) Heath: 313. *Timaios* 39 D.

(10) Platón: *Timaios* 36 D.

(11) Arisztotelész: *Metaphysika* 1074. b 1–10.

(12) Diogenész Laertios, II. 12. Platón: *Kratylos* 397. C–D. Nomoi 885. E. 966. D. Cicero: *De natura deorum*. I. 27.

(13) *Timaios* 39. E.

(14) i. h. 38 D.

(15) H. von Arnim: Die Entwicklung der aristotelischen Gotteslehre. In: *Sitzungsberichte der Ak. der W. in Wien*, Phil.-hist. Klasse, Bd. 212. Abh. 5. 1931. 3–80. Újra lenyomatva: Ed. F.-P. Hager (1969): *Metaphysik und Theologie des Aristoteles*. (Wege der Forschung, CCVI), Darmstadt, 1–74. Az idézett rész az 5. lapon.

- (16) Arnim: 9.
 (17) *Metaphysika*. 1073. a 26–30.
 (18) Arnim: 10–11.
 (19) Pán kinoumenon hypo tinos kineitai
 (20) Próton kai haploun kai agenéton kai aphtharton kai holós ametabléton
 (21) *Physika*. 288. a 28–288. b 7.
 (22) *Metaphysika*. 1072. a 26–1072. b 31. Különösképpen 27–28. hé gar nou energeia zóé, ekeinos de hé energeia
 (23) *Metaphysika*. 1072. b 28–31.
 (24) Cicero: *Academica posteriora* I. 26. Quintum genus, [itt a négy egyszerű elem után az ötödikről, az éterről van szó] e quo essent astra mentesque, singulare eorum quattuor, quae supra dixi, dissimile Aristoteles quoddam esse rebatur.
 (25) A célszerűség majdnem mindenütt szerepel Aristotelés fizikájában, de egy alapos és érthető kifejtése található meg a *Physika* 198. b-ben.
 (26) De coelo 300. b 21. és következő sorok: to gar próton kinoun ananké kinein hautou, kinoumenon kata physin, etc. Arnim: 16–21.
 (27) Arnim: 24–41.
 (28) ananké mēnein ti tou sómatos tou pheroménu kyklói to epi menou.
 (29) ananké toinyn gén einai. Touto gar éremai epi tou mesou.
 (30) *Physika*. 286. a 3–286. b 9.
 (31) i. h. 289. b 13–18.
 (32) i. h. 15–16. továbbá i. h. 27–29.
 (33) 289. b 30–290. a 7.
 (34) De coelo 285. b 8–10.
 (35) i. h. 16–17.
 (36) i. h. 285 b 23–286. a 2.
 (37) *Metaphysika*. 1073. a 24–1073. b 1.
 (38) Simplicius (1894): *In Aristotelis De coelo commentaria*. Ed. Heiberg, I. L., Berolini, 498. a.
 (39) tiénai tffainnēna, a kifejezés értelmezésével és a mögötte rejlő módszertani elv magyarázatával kapcsolatban G. E. L. Owen (1980): *Aristote et les problèmes de méthode*. Communications présentées au Symposium Aristotelicum tenu a Louvain du 24 aout au 1er septembre 1960, Louvain-la Neuve. 83–103. A korábbi görög filozófusoknak éppúgy, mint Aristotelésnek az volt az alapelve, hogy olyan magyarázatokat kell találni, amelyek a mindenki számára egyaránt észlelhető jelenségeket, illetve a mindenki számára elfogadottnak minősülő nézeteket megmagyarázza, és nem szabad magyarázatként azt bizonygatni, hogy az észlelés vagy az általános vélekedés megbízhatatlan, hamis.
 (40) *Metaphysika*. 1073. b 17–33.
 (41) i. h. 1073. b 33–39.
 (42) Cicero: *De divinatione* II. 42. Heath: 322–335. Th. Heath: *Aristarchus of Samos, the Ancient Copernicus*. 193–224.
 (43) Schiaparelli (1875): *Le sfere concentriche di Eudosso, di Callippo e di Aristotele*. Milano.
 (44) Th. Heath (1913): *Aristarchus of Samos, the Ancient Copernicus: a history of Greek astronomy to Aristarchus together with Aristarchus's treatise on the size and distances of the sun and moon*. Oxford.
 (45) S. Sambursky: *The Physical World of the Greeks*. 62.
 (46) Sambursky: 62–63.
 (47) v. ö. Cicero: *De natura deorum*, II. 46–47. SVF I. 111–114.
 (48) M. Hossenfelder: *Die Philosophie der Antike* 3. In: ed. W. Röd (1995): *Geschichte der Philosophie, III*. München. (Beck). 82.
 (49) M. Pohlenz (1992): *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung. II*. Göttingen. 43.
 (50) Seneca: *Epistolae LXV*. Dicunt, ut scis, Stoici nostri, duo esse in rerum natura, ex quibus omnia fiunt: causam et materiam. Materia iacet iners, res ad omnia parata, cessatura, si nemo moveat. Causa autem, id est ratio, materiam format, et quocumque vult, versat, ex illa varia opera producit.
 (51) i. h. Ego non quaeram, quae sint initia universorum, quis rerum formator, ... ignis sit, aut aliquid igne lucidior?
 (52) I. ab Arnim: SVF, I, Fr. 88. G. Reale (1985): *A History of Ancient Philosophy. The Systems of the Hellenistic Age*. Albany. 240.
 (53) Nemesios: *De natura hominis*. 38. 277.
 (54) J. Barnes (1978): La doctrine de retour éternel. In: Brunshwig, J. (szerk.): *Les Stoiciens et leur logique, Actes du colloque de Chantilly 18–22 septembre 1976*. Paris. 3–20.
 (55) Alexandros Aphrodisieus (1978): Mabadi' al-kull. In: Badawi, A. (szerk.): *Aristú inda*. I-arab, Kuwait. 253–277. Badawi, A. (1968): *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe*. Paris. 121–139.
 (56) i. m. 253–254, illetve 121–122.
 (57) i. m. 254–256.
 (58) i. m. 255. 19. és 20. sorok.
 (59) i. m. 264. 19. sor és környéke.
 (60) Hayduck, M. (szerk., 1891): *Alexandri Aporodisiensis in Aristotelis Metaphysica Commentaria*. Berlin. 702. 5. és köv. sorok.

- (61) Mabadī al-kull, 268–269.
- (62) Landauer, S. (szerk., 1903): *Themistii in Aristotelis metaphysicorum librum paraphrasis*. Berlin.
- (63) Sambursky: 55–66.
- (64) Philoponus (1987): *Against Aristotle on the Eternity of the World*. Translated by Ch. Wildberg, Duckworth.
- (65) H. Davidson (1989): John Philoponus as a Source of Medieval Islamic and Jewish Proofs of Creation. *Journal of the American Oriental Society*, 2. 357–391.
- (66) Ioannes Philoponos (1899): *De aeternitate mundi contra Proclum*. Ed. H. Rabe, Lipsiae.
- (67) A. Badawi (1977): *Al-Iflátunijja al-muhdatha 'inda l-'arab*. Kuwait. 34–42.
- (68) Maróth Miklós (1989): Der erste Beweis de Proklos für die Ewigkeit der Welt. *Acta Antiqua*, 30, 181–189.
- (69) S. Pines (1972): An Arabic Summary of a Lost Work of John Philoponus. *Israel Oriental Studies*, 2. 320–352. Ugyanaz: S. Pines (1986): *Studies in Arabic Versions of Greek Textes and in Mediaeval Science, The Collected Works of Shlomo Pines*. 2. Jerusalem – Leiden.
- (70) Badawi: 34.
- (71) Schütz Antal (1948): *A bölcselet elemei*. Budapest.
- (72) Simplicios. In: *Phys.* 1179. 10–14. sorok.
- (73) Simplicios. 1179. 15–26. sorok.
- (74) Simplicios. 1168/34–1169/5. *Philoponus Against Aristotle*. 139–140.
- (75) Diels – Kranz 68. A 47:
- (76) W. K. C. Guthrie (1980): *A History of Greek Philosophy. II*. Cambridge. 400. J. Barnes (1986): *The Pre-socratic Philosophers*. London – New York. 412–413. Aetius: 67. B 2. Cicero: *Academica. II*. 17. 55. Diogenes Laertios: *Vitae. IX*. 45.
- (77) Diogenes: *Laertios. IX*. 31.
- (78) Cicero: *De fato*. 22–23. Sed Epicurus declinatione atomi vitari necessitatem fati putat. Itaque tertius quidam motus oritur extra pondus et plagam, cum declinat atomus intervallo minimo...; quam declinationem sine causa fieri si minus verbis, re cogitur confiteri. Továbbá Cicero: *De finibus bonorum et malorum I*. 6. 19. Nam et ipsa declinatio ad libidinem fingitur (ait enim declinare atomum sine causa; ...). Lucretius: *De rerum natura II*. 253–254. declinando ... fati foedera rumpat; a helyet kommentálja. C. Bailey (1998): *Titi Lucreti Cari De rerum natura libri sex II*. Oxford. (Clarendon) 847.
- (79) Lucretius (1957): *A természetről*. Ford. Tóth Béla. Debrecen. 18. I. ének 144–155. Bailey, II., 624–665.
- (80) i. m. 19–20, I. ének 190–211.
- (81) i. m. 21–24, I. ének 259–363.
- (82) Erről a kérdéstről bővebben tájékozott az alábbi irodalom: S. Luria: Die Infinitesimaltheorie der antiken Atomisten. In: *Quellen und Studien zur Geschichte der Mathematik, Astronomie und Physik*. B. 2. 1932–1933. 106–185. J. Mau (1954): *Zum Problem der Infinitesimalen bei den antiken Atomisten*. Akademie-Verlag, Berlin. D. Furley (1967): *Two Studies in the Greek Atomists*. P. University Press, Princeton. D. Konstan (1979): *Problems in Epicurean Physics*. Isis. 70. 394–418. D. Konstan (1982): Ancient Atomism and its Heritage: Minimal Parts. *Ancient Philosophy*, 2. 60–75. R. Sorabji: *Time, Creation and the Continuum: Theories in Antiquity and the Early Middle Ages*. Ithaca. Cornell Univ. Press. 321–421.
- (83) Diogenes Laertios: *Vitae X*. 42. és 59.
- (84) Aristotelés: *Fizika*. 231. a 21–233. b 32. Hasonló értelemben, de geometriai következményeit vizsgálva – a minimális nagyság elismerésének következményeként az egész matematikai tudás megrendülését állítja – Aristotelés: *De coelo*. 271. b 9–11.
- (85) D. Sedley (1976): *Epicurus and the Mathematicians of Cyzius*. Chronache Ercolanese. 6. 23–54, különösképp 24–26; ezt a nézetet cáfolta G. Vlastos (1966): Minimal Parts in Epicurean Atomism. *Isis*, 52. 121–147. A geometriai és fizikai nézeteket összefüggésben tárgyalja M. J. White (1992): *The Continuous and the Discrete: Ancient Physical Theories from a Contemporary Perspective*. O. Univ. Press. Oxford. J. Mau: (1973): Was there a Special Epicurean Mathematics? In: *Studies presented to G. Vlastos*. Phronesis, Suppl. 1. 421–430.

Muszlim és zsidó ismeretelméletek a 10. században

Négy, többé-kevésbé egykorú és egyazon földrajzi környezetben készült vallásfilozófiai mű alapján próbáljunk meg arra a kérdésre válaszolni, hogy mi tekinthető hiteles tudásnak, hogyan lehet erre szert tenni, és miféle kritériumok szerint különböztethető meg a valós/igaz/releváns, illetve a valótlan/hamis/irreleváns ismeret. Látni fogjuk, hogy mind a muszlim, mind a zsidó ismeretelméleti rendszerek két egymástól gyökeresen különböző modellel írhatók le, s ehhez a jelenkori episztemológia eszköztárát vesszük igénybe.

A 10. századi nyugati gondolkodásban Irak területe, az Arab Kalifátus központja egyértelműen vezető szerepet játszott. A muszlimok katonai hódításait vallási térítés kísérte, s ez az egyre módszeresebbé váló, különféle vallásokkal és kultúrákkal való ütközés, illetve párbeszéd formálta és finomította a muszlim teológiát.

Első forrásunk, az *‘Abd-al-Dzsabbár* által összeállított *‘al-Mughni fi abwáb al-adl wa-at-tauhíd* (‘Az Isten igazságosságáról és egységéről való kimerítő tudás’) (1), a muszlim skolasztikus gondolkodás monumentális enciklopédiája, a 10. századi iszlám racionalista teológusainak (mutakallimún) nézeteit tartalmazza. A második forrás, ‘A Megtisztult Testvérek és Hűséges Barátok leveleinek gyűjteménye’ (‘Raszáil ikhwán asz-szafá wa-killán al-wafá’) (2), a középkori muszlim írásbeliség egyik legrejtélyesebb műve, amely a dogmatikus vallásosságon felülemelkedett szellemi közösség (tagjainak pontos kiléte mindmáig vitatott) 52, tartalmilag egymásra épülő levélét tartalmazza. A levelek a késő-ókor görög tudományosságát és szinkretisztikus szellemiségét tükrözik és megkísérlik azt a muszlim környezetbe átmenteni.

A két 10. századi zsidó forrás ugyanazon szerzőtől származik: *Szádja Gáontól* (882–942), a kora-középkori zsidó filozófiai és teológiai gondolkodás legjelentősebb alakjától. A két vizsgált mű megközelítőleg ugyanabból az időből származik: a *‘Kitáb al-amánát wa-al-itiqádát* (‘Hittételek és vélemények könyve’) (3) 933-ból, míg a *‘Széfer Yecíra-magyarázat*’ (4) (Tafsír kitáb al-mabádi) (5) 931-re datálható. Ezzel együtt stílusuk gyökeresen különbözik, a *‘Hittételek és vélemények könyve*’ a muszlim racionalisták hangvételét tükrözi, a *‘Széfer Yecíra-magyarázat*’ stílusa viszont inkább újpitagoreusként jellemezhető.

Négy forrásunk történetileg, eredetét tekintve két csoportra osztható: a muszlim és zsidó racionalisták ismeretelméleti rendszere nagyrészt sztoikus előzményekre vezethető vissza (6), míg a *‘Megtisztult Testvérek levelei*’, illetve Szádja *‘Yecíra-kommentár*’-ja a késő-ókor újplatonikus, illetve újpitagoreus iskoláját követi.

Externalizmus és internalizmus

A történeti előzmények és a művek forrásainak vizsgálata helyett célunk inkább az, hogy a két egymástól egyértelműen elkülönülő episztemológia alapvető szerkezeti sajátosságait próbáljuk megragadni és a különbségeket ne pusztán a szerzők a már az ókorban kialakult filozófiai iskolák szerinti osztályozhatósága tükrében értelmezzük, hanem

egy, a mai angolszász episztemológiából kölcsönzött kategóriapárral, az externalizmus/internalizmus megkülönböztetéssel szemléltessük.

A kortárs ismeretelméletben externalistának az az episztemológiai rendszer tekinthető, amely olyan elemeket is tartalmaz, amelyek nem tartoznak a megismerés alanyának kognitív perspektívájába, tehát az ismereti rendszer keretein belül bizonyíthatatlanok. (Példa lehet erre az euklidészi geometria, amelyben valamennyi tétel olyan paradigmákból származtatható, amelyeknek definíciója önkényes és igazsága igazolhatatlan.) Ezzel szemben az internalista szemlélet nem sokat törődik állításainak külső, „objektív” bizonyíthatóságával, lényege az, hogy a megismerés alanyának a tudás összes elemét egyaránt külső támaszok nélkül kell belátnia. (Például egy nyelv nyelvtanának ismerete esetén a szabályok és törvények egyike sem tekinthető az alany kognitív perspektíváján kívül esőnek és további bizonyításra szorulónak.) (7) A két szemlélet szerint a tudás (mint megszerzett ismeretek összességének) szerkezete is különbözik: az externalista megközelítés szerint a tudás szerkezete hierarchikus, tehát egyrészt elsődleges és bizonyíthatatlan paradigmákból, másrészt az ezekre épülő és ezekből származtatott ismeretekből áll (*foundationalism*), míg az internalista megközelítés szerint a tudás egymással egyenrangú összetevők koherens rendszerbe illeszthetőségén alapszik (*coherentism*). (8)

Szádja Gáon ismeretelmélete

A szerző szerint a hiteles ismeret forrásai a következők:

- érzékelés (hissz): az öt érzékszerv által közvetített információ;
- az érzékeléstől független, az értelem által belátott axiómák (ilm al-aql): az olyan, további bizonyításra nem szoruló belátások, mint például az, hogy a fél kisebb, mint az egész, vagy hogy valami nem lehet egyszerre létező és nem létező;
- spekuláció (nazar vagy ilm ma dafaat ad-darura alayhi: „szükségyszerű, de nem közvetlen tudás”). (9)

A két első forrás közvetlennek és spontán jellegűnek tekinthető, hiszen a megismerés szubjektuma gyakorlatilag emberi voltából következően, különösebb erőfeszítés nélkül jut hozzájuk. A harmadik eljárás azonban tudatos szándék és törekvés eredménye, s az érzékelés (külső) és a pusztán értelemmel belátható (belső) „világát” köti össze. Az alanyt az érzékelt és az értelemmel belátott igazságok közötti látszólagos ellentmondás sarkallja spekulációra, például az az érzékleti tény, hogy a Hold egyszer megtelik, majd elfogy, majd ismét növekedni kezd, a csillagászat és a matematika értelem által belátható szabályai alapján kikövetkeztethető (10), azaz a külső (érezkelt) és a belső (értelemmel belátott) információk következtetés (nazar) által összeegyeztethetőek.

A fenti, a mutakallimokra általában jellemző ismeretelmélet két szempontból is dualistának tekinthető. Egyrészt a világot alapvetően külső és belső tényezőkre (objektum, illetve szubjektum) bontja azáltal, hogy éles és egyértelmű megkülönböztetést tesz a szubjektumon kívüli (érezkelt) világra és a szubjektum „intellektusába beleültetett” (maghrusz fi al-aql) ismeretek között. Másrészt minden adott ismeret jellemezhető azzal, hogy vagy spontán, közvetlen forrásból eredő (érezkelt, illetve értelemmel belátott), vagy a szubjektum tudatos és célirányos erőfeszítésének eredménye (tehát származtatott). Ez utóbbi felosztás a tudást hierarchikus szerkezetűnek írja le, azaz olyanak, amely egyfelől alapvető és elsődleges részből (érezkelés, illetve spontán értelmi belátás), illetve erre épülő és ebből származtatott (következtetés útján szerzett) ismeretekből áll.

Szádja egyértelműen kijelenti, hogy „az értelemmel belátott ismeretek az érzékszervek érzékelésén alapulnak (kanat qawáiduhá mawdúa ala-al-hissz). (11) Ez tehát azt jelenti, hogy az értelmi megismerés az érzékelést követi s annak képeit alkalmazza. Egy másik megfogalmazás szerint: „az épület mindig az alapoktól kezdve, [alulról] felfelé és soha-

sem felülről lefelé épül”. (12) E két megfogalmazás a legtisztább externalizmus és episztemológiai fundamentalizmus (foundationalism) kifejezésének tekinthető.

Érdemes megjegyezni, hogy a „Hittételek és meggyőzések könyvé”-nek másik „vezérfonala és alappillére” (qáida dzsami al-kitáb wa-qutbuhu) e kijelentés: „Istenhez semmi sem hasonló és Ő sem hasonlítható a tetteihez”. (13) A kérdés logikusnak tűnik: vajon az isteni transzcendenciának ez a megfogalmazása felfogható-e úgy, mint az alapvetően dualisztikus jellegű externalizmus következménye? Véleményünk az, hogy egy dualista jellegű episztemológia szükségszerűen dualisztikus ontológiai struktúrát feltételez. A kalám gondolkodásában két, egymástól hermetikusan elzárt kategória áll szemben: az időben létező összetett teremtmények sokasága és a leírhatatlan és csak negatívumokkal jellemezhető isteni egység. A racionalisták érzékelésen alapuló ismeretelmélete képtelen az érzékelés számára teljességgel elérhetetlen Istent bármilyen formában is leírni, s meg kell elégednie azzal, hogy noha az abszolút transzcendens létét bizonyíthatónak véli, létezésén kívül mást róla megállapítani nem tud.

Az al-Mughní episztemológiája

Abd al-Dzsabbár ismeretelmélete Szádja „Hittételek és meggyőzések könyvé”-hez hasonlóan az externalizmus legtisztább kifejezése. A tudás, a helyes ismeret itt is egybeesésként, mint egy külső „objektív” realitás (haqíqa) és az azt fedő szubjektív meggyőződés megegyezése szerepel. A legfontosabb ismeretelméleti folyamat pedig, amelynek Abd al-Dzsabbár egy teljes kötetet szentel, a spekuláció (nazar). A spekuláció alapvetően összehangolás: az a folyamat, melynek során a szubjektum véleményét az „objektív” valósághoz igazítja, s erre a hiteles fundamentumra alapozva értelmével a látható világról a láthatatlanra következtet. A spekuláció aktusa egyenlő a gondolkodással (fikr), ami „a dolgok valóságos jellegének (haqáiq) tudását” (14) jelenti. Ezzel egyenértékű Szádja kijelentése, mely szerint „a bölcsesség (hikma) a dolgok valóságos jellegének (haqáiq al-asyá) tudását jelenti, nem pedig azt, ahogyan valaki szeretné, hogy legyenek”. (15)

A racionalisták érzékelésen alapuló ismeretelmélete képtelen az érzékelés számára teljességgel elérhetetlen Istent bármilyen formában is leírni, s meg kell elégednie azzal, hogy noha az abszolút transzcendens létét bizonyíthatónak véli, létezésén kívül mást róla megállapítani nem tud.

Subjektum és objektum, azaz lélek meggyőződése és objektív külvilág, ezek az egymástól szigorúan elhatárolható jelenségek azok, amelyeknek egybevágóságán minden helyes ismeret alapszik. Az alábbiakban szeretnénk számot adni egy olyan, a kalám ismeretelméletének lényegét érintő hiányosságról, amelyet mind Abd al-Dzsabbár, mind Szádja megemlít.

Az arab wadzsh „arc, elülső rész, felszín, szándék, irány” szó Abd al-Dzsabbár terminológiájában azt az aspektust jelenti, ahogyan a látható jel (dalíl) a szemmel láthatatlan következményéhez (madlúl) kapcsolódik. Bizonyos aspektusok figyelembevétele egyértelmű helyes tudáshoz vezet (al-wadzsh alladhí yuwallid), míg mások eredménytelenek. Az az állítás, mely szerint az élőlények teste nagyrészt vízből áll, helyesnek tekinthető, ám hiba lenne ebből arra a következtetésre jutni, hogy az élőlények vízből teremtettek. Minden látható létező accidentiák sokaságával jellemezhető, s hogy a gondolkodó ezek közül melyiket részesíti előnyben, hogy abból a láthatatlan szférára vonatkoztasson, az a szándékától függ. Ilyen értelemben tehát a kalám rendszerének végső paradoxonja az, hogy a szubjektumnak a vizsgálódás megkezdése előtt már rendelkeznie kell bizonyos sejtéssel a spekuláció végeredményéről. Abd al-Dzsabbár tanácstalanul mondja egy ponton: „azt, hogy melyik az eredményhez vezető aspektus, csak a Magasságos tudja”. (16) Szádja szavai ugyanezt a bizonytalanságot fejezik ki, mikor azt állítja, hogy „a logikai

következtetés (isztidlál) során a látható jelhez (dalíl) tartozó accidentiák közül a fontosabbat (ahamm) kell figyelembe venni. A fenti hiányosság természetesen a sztoikusok logikájának elégtelenségéből ered, akik az arisztotelészi szillogizmusok közép-fogalma nélkül kíséreltek meg a láthatóból a láthatatlanra következtetni.

Annak ellenére, hogy Szádja és Abd al-Dzsabbár episztemológiája szinte teljesen ugyanaz, apróbb eltérések mégis előfordulnak közöttük. Az ismeret végességéről Szádja a következőket mondja:

1. A tudományok alapelvei konkrétak, ám az eredmény, amelyhez vezetnek, elvont; 2. s olyan végső ismereteket eredményeznek, amely után nincs más ismeret. 3. Az ember a megismerés [folyamatában] fokról fokra halad; 4. s minden fokozat, amelyet elér, szükségyszerűen finomabb és megfoghatatlanabb az azt megelőző fokozatnál; 5. s ez így folytatódik, míg elérkezik a végső fokozathoz, amely a legfinomabb és legmegfoghatatlanabb ismeret. S amennyiben az ember eljut e végső kifinomultsághoz, akkor elérte célját. 6. [E szinten] nem lehet konkrét eredményt elvárnia, hiszen, ha ezt kívánná, az azt jelentené, hogy vissza szeretne térni az elsődleges ismerethez, amelytől kiindult vagy a második ismerethez, amely ezt követte. (17)

Számunkra a fenti hat kijelentésből a 2. és az 5. a legfontosabbak, itt állapítja meg Szádja azt, hogy a spekuláció folyamatának egyre finomabbá válása során egy ponton a gondolkodó egy olyan végső ismerethez (maalúm akhar) érkezik, amely után nem létezik más tudás. Abd al-Dzsabbár véleménye szerint ezzel szemben a helyes tudás differentia specificája a lélek nyugalma (szukún an-nafsz), amelyet a gondolkodó az ismeret megszerzésekor érez. (18) A lélek nyugalma jár tehát az, ha a szubjektum harmóniát talál külső érzéletei és az intellektusába „betáplált” intuíciók között.

A tudás véges voltának két kritériuma egymásnak első látásra ellentmondani látszik. De vajon nem ugyanazon jelenség két különböző oldalának leírásával állunk inkább szemben? A kalám rendszerében a szubjektum és objektum megkülönböztetésének következtében minden egyes „tény” kétféle szemszögből értelmezhető: az, ahogyan „tényleg” kinéz, valamint amilyen érzést ez a szubjektumból kivált. A végső, legkifinomultabb természetű tudás mindkét szerző szerint örömmel tölti el a lelket. Azonban Szádja ugyanazon jelenséget, nevezetesen a szubjektív és objektív feltételek egybeesését az ismeret oldaláról, Abd al-Dzsabbár pedig a szubjektum oldaláról közelíti meg.

Az „al-Mughni” szerzőjének megközelítésére nagy valószínűséggel hatott a bagdadi arab grammatikusok által kidolgozott ‘[lelki , szellemi] állapotok’ (ahwál) elmélete. Az iszlám gondolkodás számára kezdetektől fogva kihívást jelentett az a tény, hogy a Korán emberekre is alkalmazható jelzők sokaságával (például Halló, Látó stb.) jelöli Istent. A muszlim teológusok mindig fontosnak tartották megjegyezni, hogy Istenre e jelzők nem olyan értelemben vonatkoznak, mint az emberekre, tehát metaforikus értelemben veendőek. Abd al-Dzsabbár az „al-Mughni”-ban hosszasan cáfolja, hogy Isten bármilyen emberi tulajdonsággal, akár a spekulációra való képesség és hajlam vagy a lelki nyugalom érzésének tulajdonságával lenne leírható, hiszen ezen tulajdonságok megléte az Isten-fogalmon belül változást idézne elő. Így lehetséges, hogy szubjektív megközelítése annak a szándékának tudható be, hogy a spekuláció fogalmának speciálisan emberi és Istenre nem vonatkoztatható voltát kívánta hangsúlyozni. Szádjánál ezzel ellentétben sem az ahwál tana, sem a tudás véges voltának szubjektív értelmezése nem fordul elő. (19)

Ismeretelmélet a Yecira-kommentárban

A „Hittételek és vélemények könyvé”-hez viszonyítva a „Yecira-kommentár” viszonylag kevés episztemológiai fejtegetést tartalmaz. A csekély számú részletből azonban merőben más ismeretelméleti konstrukció bontakozik ki, mint a „Hittételek és meggyőződések könyvé”-nek a „tényekre” és érzékelésre támaszkodó externalista episztemológiája.

A ‚Széfer Yecira’ a zsidó hagyomány szerint Ábrahám látomásának leírása, melynek során a pátriárka a létezés és a teremtés szemmel láthatatlan „mélyszerkezetébe” nyert betekintést. Szövege dióhéjban azt mondja el, hogy minden teremtett létező a huszonnégy héber betű és a tíz alapszám különböző arányban való keveredésével ábrázolható. Ábrázolható és nem igazolható vagy bizonyítható. (20) A ‚Széfer Yecira’ tartalmának, annak, hogy a betűkkel és számokkal illusztrált alapelemek sorrendjének és arányának változása hogyan eredményezi a létezők alapvető különbségeit, nem sok köze van az érzékekkel felfogható világhoz, illetve itt az érzékelhető világ nem mint „objektív” tények sokasága, hanem mint láthatatlan folyamatok eredménye jelenik meg. Szádja szerint a ‚Széfer Yecira’ szövege, ha nem is bibliai értelemben, de kinyilatkoztatás jellegű. Episztemológiai háttérre azonban homályos, hiszen könnyen belátható, hogy a tudás a racionalisták által elismert három forrásának (érzékelés, univerzális intuíció, spekuláció) egyikéből sem eredhet. Nem tekinthető bibliai értelemben vett kinyilatkoztatásnak sem, hiszen az a közösség egészére érvényes törvényeket tartalmaz, ismerete általánosan kötelező, a ‚Széfer Yecira’ ezzel szemben nem tartozott a zsidó hagyomány legolvasottabb művei körébe.

Szádja megoldása ez esetben is eredeti és frappáns. Mivel az alapszöveg a racionalista ismeretelmélet keretein belül nem értelmezhető, Szádja itt egy internalista jellegű episztemológiai konstrukcióhoz folyamodik. Mint fentebb már utaltunk rá, az internalista szemlélet lényege az, hogy az ismeret helyessége nem a külső axiómákból való levezethetőségén múlik, hanem azon, hogy beleillik-e egy olyan koherens rendszerbe, melynek elemei egymással egyenértékűek s melyeknek mindegyikét a szubjektum tudata tartalmazza. Az internalizmus, azzal együtt, hogy az érzékelést mint hiteles ismereti forrást elismeri, a tudás alapvető forrásának az intuíciót (21) (insight) vagy a személyes meggyőződést (belief) tartja.

A ‚Hittételek és meggyőzések könyvé’-ben az érzékelésre támaszkodó ismeret világos, bizonyítható, evidens és „a megértéshez közelálló” (qarib li-l-fahm). A teremtés mikéntjének ismerete azonban nem érhető el ilyen könnyen. ‚Yecira-kommentár’-jában Szádja villám-szerű megértésnek (fahm ka-l-baraq) (22), azaz illuminációnak minősíti a módot, ahogyan Ábrahám a teremtés mélyszerkezetébe bepillant: „a dolgok alapelvei (mabádí) úgy ragyognak fel az intellektus számára, mint egy szikra, majd világossá és bizonyossá (tankasif wa-taszahh) válnak, olyannyira, mintha előtte állnának. Ezután addig növekednek és sokszorozódnak, amíg csak el nem érik végső kiterjedésüket (tubligh aqszáhá)...”. (23) Érdemes megjegyezni, hogy a ‚Hittételek és meggyőzések könyvé’-ben Szádja mindössze kétszer tesz említést az illuminációról s akkor sem sorolja a tudás hiteles forrásai közé. Egy helyütt futólag megjegyzi, hogy „az álmokba néha egy-egy utalás, vagy szimbólum (talkhísz wa-tamthíl) formájában égi szikra is keveredhet” (24), majd a szkeptikusok (madhhab al-wuqúf) nézeteinek cáfolatakor a következő (természetesen tarthatatlan) nézetet adja a szájukba: „...úgy látjuk az igazságot, mint egy ragyogó villámot (ka-l-baraq al-lámi), melyet lehetetlen megközelíteni...”. (25)

Bár nem tartozik közvetlenül a jelen cikk témájához, mégis röviden szeretnék kitérni a két episztemológiai rendszer ontológiai vonatkozásaira. Amint ezt fentebb megállapítottuk, a dolgok a kalám racionalista megközelítése szerint érzékelhető akcideneciákból és az ezeket „összetartó” láthatatlan szubsztanciából állnak. A másik típusú gondolkodás szerint azonban a dolgok a huszonnégy betű és a tíz számjegy kombinációjából tevődnek össze. Egy realitás van tehát, vagy kettő? Válaszunk erre az, hogy ezen a ponton Szádja azon kapható rajta, hogy két különböző regiszterben képes gondolkodni: a ‚Hittételek és meggyőzések könyve’ a kalám stílusában íródott, míg ‚Yecira-kommentár’-ja a neopitagoreus filozófia stílusjegyeit viseli. Szádja két hangneméről árulkodik a filozófia (fal-szafa) fogalmának eltérő értékelése a két műben. A ‚Hittételek és meggyőzések könyvé’-ben egyetlen futó említést tesz a filozófiáról. A manna csodájáról szólva azt mondja, ha ez nem valódi csoda, hanem valamiféle trükk lett volna, úgy a régi idők filozófusai (al-

falászifa al-mutaqaddimún) már rég leleplezték volna. (26) A ‚Yecira-kommentár’-ban ezzel szemben a filozófia a bölcsésé válás folyamatát jelöli, s ilyen értelemben hasonlatos a Teremtő munkájához (kánat al-falszafa tasabbuh bimá kána min afál al-kháliq). (27)

A filozófia fogalmának ez a kettős értékelése véleményünk szerint annak a következménye, hogy a ‚Hittételek és meggyőződések könyve’ teológiai jellegű mű, a ‚Yecira-kommentár’ pedig Szádja filozófiai munkájaként jellemezhető. A filozófia független emberi erőfeszítés eredménye, teológiai értelemben tehát az isteni kinyilatkoztatásnál alacsonyabb rendűnek tekinthető. Filozófiai értelemben viszont a világ alapjairól való elmélkedés a legnemesebb emberi tevékenység, mely egyedül a Teremtő cselekedeteihez mérhető.

A Megtisztult Testvérek ismeretelmélete

A Megtisztult Testvérek és Szádja ‚Yecira-kommentár’-ja episztemológiájának módszeres összehasonlítására eddig tudomásom szerint még nem történt kísérlet. A két munka nemcsak azért tűnik egybevethetőnek, mert azonos időben és földrajzi környezetben keletkeztek, hanem ontológiai alapelvük is azonos, azaz mindkét mű szerint a dolgok milyensége és egymástól való különbsége érzékeltethető azzal, hogy bennük az abc betűivel ábrázolt alapelvek eltérő arányban keverednek.

„A dolgok alapelvei (mabádi) úgy ragyognak fel az intellektus számára, mint egy szikra, majd világossá és bizonyossá (tankasif wa-taszahh) válnak, olyannyira, mintha előtte állnának. Ezután addig növekednek és sokszorozódnak, amíg csak el nem érik végső kiterjedésüket (tubligh aqszáhá)...”

A Testvérek leveleikben több ízben is foglalkoznak ismeretelmélettel, négy alkalommal sorolják fel a hiteles tudás forrásait, s a listák csak részben fedik egymást. Az első felsorolásban négy forrásról tesznek említést: az öt érzékszerv (hawássz), a hagyomány (szam, akhbár), a gondolkodás (fíkr, taammul) és az inspiráció, illetve reveláció (ilhám, wahy). (28) A második felsorolásban három forrás szerepel: az öt érzékszerv, melyek akcidenziákat érzékelnek, s ez az embereknek és állatoknak egyaránt sajátja, az intellektus (aql), mely a felnőttekre jellemző és a szillogizmus (burhán), amelyet a tudósok (ulamá) alkalmaznak. (29)

A Testvérek ismeretelméletének árnyaltságára jellemző, hogy a megismerés tárgya szerint különböztetik meg az ismeretszerzés módozatait. A harmadik lista a következő forrásokat sorolja fel: időben és térben távoli jelenségek megismerésére használatos a gondolkodás (fíkr) és az inspiráció (wahy), a múlt eseményeinek megismerésére a hagyomány (szam) és a jelen megismerésére a spekuláció (nazar). (30) Egy másik felsorolás szerint a hagyomány (khabar) által ismerjük meg a múltat, érzékszervi (hawássz) megismeréssel a jelent és spekulációval (isztidlál) a jövőt. (31)

A listák a negyedik felsorolás kivételével jelentősen különböznek a mutakallimok megközelítésétől. Az első és a harmadik listán szerepel az érzékeléstől függetlenül működő inspiráció, amely a kalám rendszerében nem számít a tudás hiteles forrásának, a második lista pedig a mutakallimok spekuláció- (nazar) fogalma helyett a filozófusok szillogizmusát (burhán) említi.

A listák különbözőségének oka véleményünk szerint nem a Testvérek gondolkodásának inkonzisztenciája, hanem az a tény, hogy a mutakallimokkal ellentétben, akik a megismerés szubjektumát univerzálisnak tartották, a Testvérek különbséget tettek átlagos képességű (ámm) és különleges képességekkel megáldott (khássz) szubjektumok között. (32) Az előbbi csoport az állatokhoz hasonlóan kizárólag külső érzékszerveire, valamint az idősebb generáció által hagyományozott tudásra támaszkodik s így megismerésének legmagasabb rendű forrása a spekuláció lehet. Léteznek azonban olyan személyek is,

akik a külső érzékszerveken kívül rendelkeznek az inspiráció és reveláció forrásaival is, ők megismerésükben az előző csoportnál magasabb szintre juthatnak, végső célként Isten közvetlen szemléléséhez (taalluh rabbáni) is elérkezhetnek.

A Testvérek tehát egymással párhuzamosan két ismeretelméleti modellt is alkalmaznak: egy érzékszervi alapon nyugvó externalista megközelítést, mely a „szellemileg gyengébbekre”, az inspiráció adományával nem rendelkezőkre jellemző és egy internalista, „belső érzékelésen” (hawássz bátina) alapuló módszert, mely a „kiválasztottak” sajátja. A két ismeretelméleti rendszer ugyanazon valóság felszínesebb, illetve mélyebb megismeréséhez vezet: az első csoport (a mutakallimokhoz hasonlóan) a látható világra alapozva bizonyítani tudja a Teremtő létezését, de milyenségének leírására képtelen, míg a második csoport az isteni jelenlétet közvetlenül is tapasztalhatja.

Amennyiben összevetjük Szádja két művének ismeretelméleteit, illetve a Testvérek leveleinek episztemológiai struktúráit, ugyanazzal a megkülönböztetéssel állunk szemben: a „nagyközönség” számára egy érzékelésre alapozódó, míg az „elit” számára egy illumináción nyugvó ismeretelmélet körvonalazódik. Ezzel együtt az utóbbiak is elismerik az érzékszervi ismeretszerzés valós voltát, Yecira-kommentár'-jában Szádja megjegyzi, hogy „ezek az érzékek a valóságot (haqq) közvetítik, tehát az [érezkelt] fény ténylegesen fény és az [érezkelt] sötétség is valóban sötétség”. (33)

Összegezve

Dancy egy 1992-ben írt cikkében (34) azt állítja, hogy az externalista és internalista nézőpontok nem állnak egymással kibékíthetetlen ellentétben. A két megközelítés inkább úgy fogható fel, mint két aspektus: az externalista arra törekszik, hogy „objektív” nézőpontra helyezkedjen, míg az internalista a szubjektum szempontjából, mintegy „belülről” szemlélődik. Az externalizmus tehát alapvetően „cselekmény-központú” (act-centered), az internalizmus pedig a megismerés alanyára koncentrálnak (agent-centered).

Utolsó kérdésünk arra vonatkozik, hogy vajon a Szádja két műve közötti, illetve a Megtisztult testvérek leveleiben leírt két ismeretelméleti rendszer jellemezhető-e úgy, mint egyrészt „cselekmény-”, másrészt „alany-központú”.

Válaszunk e kérdésre alapvetően igenlő. A különböző ismeretelméleti konstrukciók ugyanis nem vezetnek különböző eredményre, esetleg csak más-más mélységben látják ugyanazt az állítást. Az externalizmus érzékszervi központú megismerése mindenki számára belátható, „objektív” formában bizonyítja a Teremtő létezését, a kinyilatkoztatás tényét stb. Ezzel szemben az internalizmus rendszerén belül sem a „tény”, sem a „bizonyítás” fogalmának nincs helye. A „tény” fogalma ugyanis az „objektív”, mindenki számára érzékelhető, illetve intellektuálisan belátható valóság fogalmában gyökerezik, a bizonyítás pedig az az eljárás, amelynek segítségével egy állítás tartalma a fent leírt általánosan érzékelhető vagy értelmileg belátható valóságból levezethető. Az internalista a szubjektum horizontján belül szemlélődik, s két kora-középkori forrásunkban, úgy fest, az internalizmus szerepe az, hogy amely „tényeket” az externalista megközelítés „objektívan” bizonyít, ám az érzékelt világnak nem részei, azokat analógiásan ábrázolja. Ilyen analógiás alapon írható le Isten ragyogásként vagy a teremtés műve számok és betűk rendezett összességéként. Szádjánál és a Megtisztult Testvéreknél az internalizmus nézőpontja így kiegészíti az externalista megközelítést, amennyiben a pusztán bizonyított, de az érzékek számára felfoghatatlan tényeket metaforikusan ábrázolja.

Jegyzet

- (1) A 16 kötetes művet Jemenben fellelt kéziratok alapján Kairóban (1960–69) adták ki.
- (2) A cikkben a levelek bejrúti, 1957-es kiadást vettem alapul.
- (3) Y. Qafih, Jeruzsálem, 1970.

- (4) A Széfer Yecira az i. sz. III–VI. században keletkezett zsidó gnosztikus írás, a kabbala egyik alapszövege, melyhez Szádja valószínűleg azért írt hosszú filozófiai kommentárt, hogy a szöveget demisztifikálja és mágikus vonatkozásaitól megszabadítsa. Ld. Ben-Sammy, H. (1988): Saadya's Goal in His Commentary on the Sefer Yezira. In: Link-Salinger, R. (szerk.): *A Straight Path, Studies in Medieval Philosophy and Culture*. Washington D. C. 1–9.
- (5) M. Lambert, Párizs. 1891.
- (6) A téma részletes ismertetésére ld. Van Ess, J. (1970): The Logical Structure of Islamic Theology. In: Von Grunebaum, G. E. (szerk.): *Logic in Islamic Culture*. Wiesbaden. 21–50.
- (7) Bonjour, L. (1992): Externalism/Internalism. In: Dancy, J. – Sosa, E. (szerk.): *A Companion to Epistemology*, Cambridge (Ma.). 132.
- (8) Ld. Rescher, N. (1974): Foundationalism, Coherentism, and the Idea of Cognitive Systematization. *The Journal of Philosophy*, LXXI/19. 695–708.
- (9) uo. 78.
- (10) uo. 18.
- (11) uo. 2.
- (12) uo. 97.
- (13) uo. 82.
- (14) al-Mughni, 4.
- (15) Hittételek és meggyőződések könyve, 206.
- (16) al-Mughni, 118.
- (17) Hittételek és meggyőződések könyve, 77.
- (18) al-Mughni, 58.
- (19) Szádja a tudás véges voltát olyan érvekkel támasztja alá, amelyeket eredetileg Philoponus az idő és a teremtes véges volta bizonyítására fogalmazott meg. Lásd Davidson, H. A. (1969): John Philoponus as a Source of Medieval Islamic and Jewish Proofs of Creation. *Journal of the American Oriental Society*, LXXXIX. 357–91.
- (20) Yecira-kommentárjában Szádja egyértelműen kijelenti: „a könyv szerzőjének szándéka az volt, hogy ábrázolja (taszwír) azt, ahogyan a dolgok keletkeztek (takawwanat),..., hogy [ezáltal] a tudók tudása felfoghasa...” Yecira-kommentár, 24.
- (21) Itt az intuíció nem egyenlő a kalám ismeretelméletének második forrásával (ilm al-aql), mivel a kalám az univerzális intuíciót tekinti a megismerés hiteles forrásának, amellyel minden épészű felnőtt egyaránt rendelkezik, a Yecira-kommentárban leírt illumináció azonban speciálisan az Ábrahám pátriárkára jellemző fogalom.
- (22) TSY, 43.
- (23) TSY, 43.
- (24) Hittételek és meggyőződések könyve, 18.
- (25) Hittételek és meggyőződések könyve, 69.
- (26) Hittételek és meggyőződések könyve, 21.
- (27) Yecira-kommentár, 4.
- (28) 38. levél, 63.
- (29) 24. levél, 396.
- (30) 27. levél, 13.
- (31) 3. levél, 154.
- (32) Ld. Baffioni, Carmela (1988): From Sense Perception to the Vision of God: a Path towards Knowledge according to the Ikhwan as-Safa'. *Arabic Sciences and Philosophy*, VIII. 213–231.
- (33) Yecira-kommentár, 34.
- (34) Dancy, J. (1992): Externalism for Internalists. *Philosophical Issues*, 2. Rationality in Epistemology. 92–114.

A szent és a tisztátalan

Ószövetségi és hellénisztikus kori zsidó törvények

A Genesis 1. elbeszélése szerint az ember Isten hasonlóságára formált lény. A 2–3. fejezetek elbeszélésében is köze van Istenhez, aki a porból formált Adámot az élet leheletével kelti életre. Az Éden kertjébe helyezett első emberpár aranykori körülmények között él, békében az állatvilággal, időtlenül. Engedetlenségével, mert megszegi az egyetlen tilalmat, amelyet Isten állított elé (a kert közepén álló fáról, „a jó és rossz tudásának fája”-ról nem ehet), elveszíti eredeti helyzetét, és kiűzetik a kertből. A kiűzetés utáni büntetéseket a munka, a betegségek, a születés-halál körforgása, az ember és az állat közötti békés viszony megbomlása jelentik. Az elbeszélés szerint a bukás emberi iniciatívára következik, Ádám és Éva, habár a kígyó tanácsára, mégis saját akaratából, tudatosan szegi meg az isteni tilalmat.

Az ember helye a térben és az időben a tisztasági rendszer alapján

Az ember és az állatvilág kapcsolatának egy fontos aspektusát, az egyes állatok fogyaszthatóságának kérdését az úgynevezett ételtörvények szabályozzák. Az ételtörvények a Leviticus 11-ben, illetve a Deut. 14-ben találhatók. Az előírások szerint bizonyos állatok nem fogyaszthatók. Hasonló étkezési tilalmak más kultúrákból is ismertek. Megjegyzendő, hogy itt csak a hús tilalmáról van szó, növényi táplálék korlátozás nélkül fogyasztható. A tilalom oka: tisztátalanság, a tiltott állatokat a rendelkezések tisztátalannak minősítik. A tiltó rendelkezések implicit jelentése szerint a fogyasztás által a tisztátalan állatot elfogyasztó ember is tisztátalanná válik.

Tisztátalan állatoknak a meghatározás alapján három nagy kategória minősül az állatok élőhelye (föld, víz, levegő) szerint. A felsorolás azonban a levegő és föld állatait megkettőzi: a levegő állatai között a madarakat és szárnyas rovarokat külön-külön csoportba sorolja, a szárazföldi állatok között a négy lábúakat és földön csúszkáló állatokat szintén. A befejező kategorizálás (11: 46–47) viszont négyes rendszert állít fel, amikor az állatok, madarak, vízben nyüzsgő és szárazföldön mászkáló állatok négy kategóriáját említi.

A szárazföldi állatok közül a bibliai rendszer szerint tisztáknak minősülnek a „hasított körmű” vagy párosujjú és kérődző állatok (Deut. 14: 6). Az állat csak a két feltétel együttes megléte esetén minősül tisztának: bármelyik feltétel hiánya a kategóriából való kiesést eredményezi. Ezért tehát a páratlanujjú patások, mint a teve, tisztátalanok (Deut. 14: 7–8). Ugyancsak tisztátalanok a nyúl és a szirti borz, amelyeket a bibliai rendszer – helytelenül ugyan – kérődzőknek tart (1), ám végtagjaik felépítése nem felel meg az előírásnak. Ez a kategorizálás az alapja a sertés tisztátalansága magyarázatának: páros ujjú („hasított körmű”) ugyan, de nem kérődző állat. A Pentateuchus végülis tíz növényevő állatot (vadállatot és háziállatot) minősít tisztának: a szarvasmarhát, juhot, kecskét, szarvast, gazellát, özet, vadkecskét, antilopot, nyársas antilopot, kőszáli zergét (Deut. 14: 4–5).

A vízben élő állatok közül tiszták azok, amelyeknek uszonya és pikkelye van, és vízben élnek (Lev. 11: 9–12). A vízben élő, ám uszonytalan vagy pikkelytelen állat tehát

tisztátalannak számít; hasonlóképpen az is, amely rendelkezik ugyan uszonnal és pikkelyel, ám állandó élettere nem a víz (Lev. 11: 12).

A madarak tisztaságával kapcsolatban a bibliai rendszer nem ad elvi meghatározást, csupán tételes felsorolást, amely ragadozó és dögevő madarak fajtáinak neveit tartalmazza. Lev. 11: 13–19 listája húsz „tisztátalan” madarat sorol fel, Deut. 14: 12–18 felsorolása viszont huszonegyet ismer (a két lista alapján készült később a rabbinikus hagyomány szerinti huszonnégy tisztátalan madár listája). A két bibliai listával kapcsolatban csak annyi megállapításra lehet jutni, hogy azokon ragadozó és dögevő madarak szerepelnek, mint a sas, sólyom, keselyű, holló, varjú. A szárnyas rovarok közül tisztátalannak a négylábúak, azon sáskafajták kivételével, amelyeknek lábfeje és combja elkülönül. Az Őszövség ezekből négyet említ (Lev. 11: 21–22).

A „földön hemzsegő” állatok kategóriája, voltaképpen a földi állatok egy alcsoportja, a lista végén szerepel (Lev. 11: 24–30). Az ide sorolt állatok – vakond, egér, gyíkfélék, gekkó, ürge gyík, zöld gyík, szalamandra, kaméleon – mindegyike tisztátalannak számít.

A fenti kategóriák egyfajta bibliai állatenszertant adnak. A kategóriák megállapításának elveit (amennyiben ezek kikövetkeztethetők) az állat felépítése és élettere, valamint az állat táplálkozása (növényevő – húsevő) alapján határozták meg. A felépítést illetően az állat táplálkozásrendszere (kérődző), illetve mozgásszervei (pata, uszony, rovarláb) a döntőek. A madaraknál semmilyen elvre nem utalnak, a felsorolt példák alapján azonban következtetni lehet arra, hogy a húst fogyasztó ragadozók és a tetemeket fogyasztó dögevők tartoznak a tisztátalan állatok kategóriájába (hasonlóképpen tisztátalannak számítanak, merőben más formai kritériumok alapján, a szárazföldi állatok között is a ragadozók és dögevők, hiszen ezek mind nem tartoznak sem a párosujjú, sem a kérődző kategóriába).

A „földön hemzsegő” állatok kategóriája csupa négylábút tartalmaz, amelyek között melegvérűek és hüllők egyaránt szerepelnek (azonban nem tartalmazza a lábbal nem rendelkezőket, mint például a kígyó vagy a lábatlan gyík). A kategória mindegyik tagja tisztátalannak számít. Indoklás nincs. Az ok talán a földdel való kapcsolat lehet.

A bibliai állatenszertan elvont elvek szerint felállított tudós rendszer. Ebben a formájában késői lehet, a babilóni fogság idején élt tudós papi szerkesztők állították össze a csoportosításokat. A listákon a babilóni fogságban megismert mezopotámiai tudós irodalom hatása érezhető. Állatenszertan, de nem öncélúan összeállított rendszer. A rendszert létrehozó szempont: az ember, emberi fogyasztás – a rendszerezés ezekkel kapcsolatban helyezi el a világrendben az állatokat. Az elv kimondatlan, de megtalálható a felsorolások mögött: a táplálékul szolgáló állatok építik fel az emberi testet, és azt a maguk tulajdonságaihoz teszik hasonlóvá. A rendszer felállításának célja tehát az étkezési törvények esetében is: az emberi tisztaság megőrzése. Az emberi tisztaság egyéb tényezői és szférái az ember testi állapotaival és a térrel és idővel függenek össze.

Az ember állapotai és a szent tér

Mind a bibliai, mind a későbbi rendszerek koherens világképen alapulnak, és nem kuriózumok gyűjteményei; az emberek a dolgokat e világkép alapján látták és értékelték. A bibliai tisztasági rendszer lényege két ellentét-párban fogalmazható meg: a szent és profán (qados – hol), valamint a tiszta és tisztátalan (tohár – tamé’) ellentéteiben. Ennek megfogalmazása a Leviticus könyvében, a papok kötelességeivel kapcsolatban olvasható. Az ő feladatukként jelöli ki Isten, „... hogy megkülönböztessétek a szentet és a nem szentet, a tisztát és a tisztátalant” (Lev 10: 10). A tisztasággal és tisztátalansággal kapcsolatos előírások legnagyobb része Lev. 11–17-ben és Num. 19. fejezeteiben olvashatók, de ugyanzenen könyvek számos más helye is említ tisztasággal kapcsolatos előírásokat.

Az első ellentétpár a térrel és idővel kapcsolatos, a második személyekkel. A szent és profán pár az isteni viszonyt fejezi ki a rendezett világhoz. A szent és profán manifesz-

tációi a tér és az idő: szent helyek, mint a jeruzsálemi Szentély. A szent téren belül a fokozatosság elve érvényesül: a jeruzsálemi szentélyben is a legszentebb hely a szentek szentje, a szentély épületének legbelső helyisége, ahol a szövetség ládáját helyezték el (így nevezi 1. Kir. 6: 16 és más helyek), és szent helynek számít a szentélyudvar is, ahol az áldozatok bemutatása folyik. A szentélyen kívüli terület viszont profán helynek minősül. Szent idők az ünnepek, de az áldozat bemutatásának ideje is, amely után három nappal az áldozat nem fogyasztható, „piggul”-nak, tisztátalannak, a szenttel összeegyeztethetetlennek minősül (Lev. 7: 18, 19: 7).

A személyekben manifesztálódó tisztaság és tisztátalanság az ember normális állapotait jelentik a földi világban. A fokozatosság elve itt is érvényesül, a főpapra, papra, közemberre vonatkozóan ugyanis különböző előírások érvényesek. A tisztaságot illetően a papokkal és a főpappal szemben több megkötöttség érvényes, mint a közemberrel szemben. Ha megpróbáljuk általánosan meghatározni a tisztátalannak minősülő dolgok és jelenségek körét, röviden azt mondhatjuk, hogy tisztátalan mindaz, ami a halál vagy a test dezintegrációjának szférájával kapcsolatos. A tisztátalanságnak négy fő kategóriája van: a halott, a vér, a testből eredő mindenfajta folyás (a menstruációs vér és a sperma is) és az úgynevezett „lepra” (bőrelhalással és bőrleválással járó betegségek). (2) Tehát tisztátalannak mindazon dolgok, amelyekből nem keletkezik élet, még ha ezek eredetileg az élet forrásai, a termékenység hordozói vagy jelzői voltak is. A tisztátalanság időszakos, az ok megszűntével a személy tisztító fürdő által és meghatározott szertartások elvégzésével nyeri vissza korábbi tisztaságát. A tisztátalanság önmagában nem feltétlenül negatívum, és profán környezetben nem sért senkit. A bonyodalmakat az okozza, hogy a bibliai felfogás szerint egyrészt a tisztátalanság érintéssel terjed, és ez tisztátalanná tehet más személyt is; másrészt ami nem sérti a profánt, sérti a szentet, tehát a tisztátalan vagy a profán szent környezettel érintkezve megsérti azt. (3) Mint láttuk, mind a térnek és időnek, mind pedig a személyeknek különböző fokozatai és állapotai vannak, és ezen kategóriák együttes tartalma határozza meg, hogy egy adott dolog vagy esemény adott körülmények között tisztának avagy tisztátalannak minősül.

A tisztátalanság önmagában nem feltétlenül negatívum, és profán környezetben nem sért senkit. A bonyodalmakat az okozza, hogy a bibliai felfogás szerint egyrészt a tisztátalanság érintéssel terjed, és ez tisztátalanná tehet más személyt is; másrészt ami nem sérti a profánt, sérti a szentet, tehát a tisztátalan vagy a profán szent környezettel érintkezve megsérti azt.

Tisztátalan személy nem léphet a szentély területére, mivel a tisztátalanság sérti a terület szentségét. Tisztátalanságok után, a fizikai ok megszűntével, megtisztító szertartást kell végezni. Mindegyik tisztátalanság-fajta után más és más megtisztító szertartást kell végezni. (A lepráért például ld. Lev. 16: 5–11). Ruha és épület is lehet leprás, ugyanúgy, mint az ember; ezek ugyancsak megtisztító szertartás után lehetnek ismét tiszták.

A halott test tisztátalanná teszi azt, aki érinti. Vonatkozik ez az ember számára nem fogyasztható tisztátalan állatok tetemére is. Az ilyen tetemet megérintő estig tisztátalan (Lev. 11: 24skk.). A holttest általi tisztátalanság nemcsak érintéssel terjed, hanem, foltehetően, a levegővel is: ugyanis tisztátalannak lesznek az ilyen személlyel egy sátorban, azaz egy légtérben tartózkodó személyek is (Num. 19: 14skk.). A tisztátalanság közvetítője tehát ebben az esetben feltételezhetően a levegő. A levegő a tisztátalanságot zárt légtérben terjeszti, a „sátor” vagy helyiség határain belül. A holttest által tisztátalanná vált személynek a táboron (emberi településen) kívül kell tartózkodnia hét napon át. Ennek leteltével, megtisztító szertartás elvégzése után térhet csak vissza a közösségbe. A rítus során a vörös üsző hamvával készült tisztító vízzel hintik meg (Num. 19: 11ff.). A halott

által tisztátalanná vált személy ételt sem érinthet, mert az átveszi és közvetíti a személy tisztátalanságát. Különösen „fogékonyak” a tisztátalanságra a folyadékkal készült ételek, és könnyebben közvetítik azt, mint a szilárd ételek (Lev. 11:34).

A kiontott emberi vér beszennyezi a földet, amelyet a vérbűn után meg kell tisztítani (Num. 35: 33). Ez a szemlélet tűnik elő a Káin-történetben is, ahol Ábel ártatlanul kiontott vére „az égbe kiált” (Gen. 4: 11–12). Az emberélet kioltása tilos, Isten számonkéri mindenkitől (Gen. 9: 5–6) Az állati vér elfogyasztása is tilos, a levágott állat vérére a földre kell folytatni, csak ez után készíthető el az állat húsa. A tilalmat először a vízözön után Noénak adott törvények között olvashatjuk (Gen. 9: 3–4)

Testből eredő folyás: legtöbbször a nemiszervekből eredő folyást jelent. Ilyen a menstruációs vér. A menstruáló nő hét napra tisztátalan, ez alatt szexuális kapcsolatot nem létesíthet (Lev. 18: 19). Érdekes, hogy a törvény nem ír elő megtisztuláskor fürdőt, erre a szokásra viszont több szövegből is lehet következtetni (Dávid és Batseba története, 2. Sám. 11: 1–5, Zsuzsanna). A tisztátalanság érintéssel átkerülhet más személyekre és tárgyakra, ruhákra, bútorokra, amelyeken a nő ült vagy feküdt (Lev. 15: 19skk). (Ez a hiedelem az alapja Gen. 31. elbeszélésében annak az elemnek, amikor Ráhel, aki apja házából szökésükkor magával vitte a házi istenszobrokat, egy tevenyereg alá teszi a tárgyakat, és ráül, majd amikor a szobrokat kereső apja Ráhel sátrába lép, az asszony azt mondja, azért nem áll fel, mert havibaja van. Az apa azért nem keresi a szobrokat a nyereg alatt, mivel nem akar tisztátalanná válni, ld. Gen. 31: 33–35.) Hasonlóképpen tisztátalannak számít a gyermekágyas nő: fiúgyermek születése után hét napig, majd további 33 napig, lánygyermek születése után 14 + 66 napig (Lev. 12: 2–5). Ezen idő alatt nem léphet a Templom területére és nem érinthet megszentelt ételeket (Lev. 12: 6skk). Ugyane kategóriába tartozik a nemi szervekből eredő kóros folyás, férfiaknál és nőknél egyaránt. Az ilyen személyeket zábnak, illetve zábá-nak nevezik. Ilyen tisztátalanságot idéz elő nőknél a rendes perióduson kívüli vérfolyás (Lev. 15: 25ff.). Végleges megtisztulása érdekében a nőnek áldozatot kell bemutatnia, fürdőt a szöveg nem említ (Lev. 15: 29skk). Férfiak a nemiszervből eredő kóros folyás megszűnte után megtisztulásként „élő vízben” fürödnek meg (Lev. 15: 13). A házaselet mindkét felet, férfit és nőt is tisztátalanná teszi a következő estig. A teljes megtisztulást ebben az esetben is fürdő jelenti. Ugyanez érvényes az akaratlan magömlés esetében is (Lev. 15: 16–18). Állandó kóros magfolyás esetén a betegnek a „tábor”-on vagy lakóhelyen kívül kell laknia, mert tisztátalannak számít (Num. 5: 2–3).

Leprának szokás fordítani a Bibliában szereplő bizonyos bőrbetegségeket, amelyek bőrhámlással járnak és a testen terjedő foltot alkotnak. A betegségek leírásait Lev. 13–14 tartalmazza; ugyanitt olvashatunk a textíliák és a ház „leprá”-jának nevezett, penész, illetve salétrom okozta foltosodásról is. A lepra általi tisztátalanság érintéssel terjed. Amennyiben a betegség fizikailag megszűnik, a beteg a paphoz járul, aki megvizsgálja és kimondja a betegség megszűntét. Ezt követően a beteg bizonyos idő elteltével megtisztító szertartáson mehet keresztül (Lev. 14). A „leprás” ruhát és házat ugyancsak meg kell tisztítani.

Ha a szentély területére nem léphet be tisztátalan személy, akkor természetesen a papok is csak tiszta állapotban végezhetnek szertartást. A papok személyére azonban külön előírások is vonatkoznak, szigorúbbak, mint a közemberekre. Ők ugyanis mint fölszentelt, olajjal fölkent személyek (ld. Lev. 8–9) az istenséggel közvetlenebb kapcsolatban vannak. Ők ehetnek a megszentelt dolgokból, vagyis az áldozati állatból, de csakis tiszta állapotban (Lev. 22: 1–2). Tisztátalan ételt nem ehetnek, és ha valamely okból tisztátalanná válnak, csak a teljes megtisztulás után léphetnek ismét a szentély területére. A papokra vonatkozó előírásokat a Lev. 8–10; 16: 1–28; 21: 1–22: 16) tartalmazza. A papok és a közrendűek között a test integritásának kérdésében, a holttest által okozott tisztátalanság és a házasság tekintetében vannak különbségek. A papok ne nyírják le szakállukat és hajukat, testükön ne ejtsenek bevágásokat, mert „szentnek kell lenniük” (Lev. 21:

5–6). Pap nem érinthet holttestet, csak legközelebbi hozzátartozóit (Lev. 21: 1–3). Nem vehet feleségül kicsapongó, meggyalázott vagy elűzött asszonyt (Lev. 21: 7), családjában nem lehet kicsapongó leány (Lev. 21: 9). A papok különböző kategóriákat alkotnak, akik között különbség van kötelezettségek és tilalmak tekintetében. A főpap már haját sem bonthatja ki, és ruháját sem szaggathatja meg, sőt, a szentélyt sem hagyhatja el (Lev. 21: 10, 12). Semmilyen holttestet nem érinthet, még legközelebbi hozzátartozóit sem (Lev. 21: 11), csak hajdon lányt vehet feleségül, elváltat vagy özvegyet nem.

A bibliai rendszer nemcsak a testi tisztátalanságokat ismeri, hanem etikaiakat is. Ezek, akárcsak a testi tisztátalanságokkal kapcsolatos tilalmak, nem rendszeres kifejtésben olvashatók, de rekonstruálhatók az előírások rendszeréből. A Pentateuchus törvényei között szerepel egy csoport olyan tilalom, melyek megszegése mind az elkövető, mind pedig az 'ország' (Kanaán földje) beszennyezését vonják maguk után. Esetenként nem törvénykező szövegek is utalnak erre a felfogásra. A földet is beszennyező erkölcsi tisztátalanságok a következők: (4)

- A „zenut”, azaz „paráznaság” esetei, vagyis bizonyos szexuális kapcsolatokat – pl. rokonok közötti, más feleségével való, vagy homoszexuális kapcsolatot, prostitúciót – tiltó törvények megszegése (ld. Lev. 18: 1–30; 19: 29).

- Vér kiontása (Deut. 21: 1–9; v.ö. Gen. 4: 10, Ps. 106: 38f).

- A kivégzettnek a fán éjszakára otthagyt holtteste (Deut. 21: 22–23).

- Újraházasodás az elvált, majd más férfihez hozzáment és ismét egyedül maradt feleséggel (Deut. 24: 1–4; v.ö. Jer. 3: 1).

- Mágia: „Ne forduljatok halottidézőkhöz, és ne tudakozódjatok jövendőmondóknál, mert tisztátalanokká teszitek magatokat velük. Én, az Úr, vagyok a ti Istenetek!” (Lev. 19: 31); és „Ha valaki halottidézőhöz és jövendőmondóhoz fordul, és követi őket a paráznaságban, ellene fordulok az ilyen embernek, és kiirtom népe közül” (Lev. 20: 6). Ez az alapja Ex. 22: 17 kategorikus tilalmának is: „Varázsló asszonyt ne hagyj életben!” A mágiát és más istenek tiszteletét az Ószövetség többször is azonosítja a „paráznaság”-gal (zenut), mint azt a Lev. 20-ból felhozott példa is mutatja.

A fenti helyek közül a Szentség Törvénykönyvébe tartozó Lev. 18: 27–30 fejezi ki legjobban az erkölcsi tisztátalanságok következményeiről alkotott (egyébként több más helyen is megfogalmazott) felfogást: „Ezek az utálatos dolgok tisztátalanná tették az előttek ott lakó embereket, akik elkövették őket, mind pedig az országukat. Ha ti is tisztátalanná teszitek, nemde titeket is kiokád, mint ahogy kiokádta az előttek itt lakó nemzeteket? ... Tartsátok meg tehát törvényeimet.” (5)

Emberkép a qumráni közösség hagyományában

A közösség ideálja, amint azt a közösség megalakulására és történetére visszatekintő „Damaszkuszi Irat” bevezető soraiban megfogalmazza: visszatérés az Istennek tetsző útra, a Törvény betartása. Az alap-ideálok megfogalmazását ez az irat tartalmazza, mégpedig nemcsak az elvet fejtve ki, de számos gyakorlati kérdésre is választ adva. A „Damaszkuszi Irat” olvasói, vagyis az irányzathoz tartozó emberek szemléletének alapja a bibliai rendszer volt. Törvényt magyarázatukban, amelyből tetemes részt éppen a „Damaszkuszi Irat” tartalmaz, ennek részletezését fejtik ki. A magyarázott részek mindig a szigorítás irányába mutatnak.

Az irányzat a „Damaszkuszi Irat” kronológiája szerint 390 évvel a babilóni fogság (Kr. e. 586) után, azaz a Kr. e. 3–2. sz. fordulóján különült volna el a hellénisztikus kor zsidó társadalmán belül. A dátum reálisnak tűnik. A qumráni telep régészeti kronológiája alapján tudjuk, hogy a helyileg is elkülönült közösség a Kr. e. 2. sz. közepén jöhetett létre. Természetesen a deklarált és a fizikai elkülönülés előtt is folytathattak már olyan gyakorlatot, amely megkülönböztette őket a társadalom többi csoportjától.

A ‚Templomtekercs’ a qumráni barlangokban talált könyvtár fontos darabja, és meghatározó mű lehetett a „szövetségkötők” vallási gyakorlatának kialakításában. Az irat minden valószínűség szerint még az elkülönült közösség létrejötte (Kr. e. 2. sz. közepe) előtt keletkezett, a Kr. e. 3. sz.-ban, esetleg még ennél is korábban. A közösséget, amelynek a mű szól, a szöveg „Izrael”-nek nevezi; a szituáció az „ígéret földjé”-re való belépést közvetlenül megelőző idő. A mű kerete egy Mózesnek adott kinyilatkoztatás a Színai hegyén, ahol Isten egyes szám első személyben elmondja, mit és hogyan kell tenniük, amikor a földre belépnek. A mű szövegét alkotó kinyilatkoztatás természetesen a babilóni fogság utáni „belépők”-nek szól, annak a csoportnak, amely a qumráni közösségnek és a Kr. e. 2. sz.-ban Júda területén élő esszenusoknak az őseit, szellemi elődjait jelentette. A ‚Templomtekercs’ tartalma nem teljesen új: azokat az előírásokat, a ‚Deuteronomium’, a ‚Leviticus’ és a ‚Numeri’ bizonyos törvénykező részeit foglalja össze, egészíti ki és rendezi újjá, amelyeket az egyiptomi kivonulást és a Színai-hegyi törvényadást követően az „ígéret földjé”-re lépő törzsek kaptak a pusztában. A ‚Templomtekercs’ szövege nem a bibliai sorrendet követi, hanem tematikusan halad. A törvényeket nem megismétli, hanem rendszerezi, egyezteteti és helyenként kiegészíti. (6)

A ‚Templomtekercs’ is az Isten és „Izrael” közötti szövetség gondolatával indul (II. col.). Isten ezután részletes utasításokat ad a helyes istentisztelet részleteiről: a szentély felépítéséről és méreteiről (III–VII. col.), a berendezésekről (VII–XI. col.), az áldozatokról és az oltárról (XI–XII. col.), a rendszeres áldozatokról (XIII–XXIX.), a szentély külső épületeiről (XXX–XXXV.), az udvarokról (XXXVI–XLV.). A tisztasági előírásokat főleg a XLVI–LI. fejezetek tartalmazzák (a szentélyre és a szentély városára vonatkozóan (XLVI–XLVIII.), tisztasági előírások Izrael városaira (XLVIII–LI.)), azonban más részekben is szó esik róluk: bírákról és tisztviselőkről (LI), bálványimádás tilalma és áldozati állatokról (LI–LIII.), eskükről és fogadalmakról (LIII–LIV.), aposztázia tilalma (LIV–LV.), papokkal és lévitákkal kapcsolatos előírások, királytörvények (LVI–LIX.), vegyes előírások papi kötelességekről, tanúkról, hadviselésről, a lázadó fiúról, akasztással büntetendő bűnökről és szexuális kapcsolatokról (LX–LXVI.).

Az irat címzettje tehát „Izrael”, amelyet az irat az „ígéret földjé”-re lépő szent népként emleget. Mint szenteknek be kell tartaniuk a mózesi Törvény előírásait – pontosabban annak a ‚Templomtekercs’-ben újra fogalmazott és magyarázatokkal kiegészített parancsait. Ez a gyakorlat az, ami megkülönbözteti és elkülöníti őket „a föld (azaz Kanaán) lakói”-tól – akiket, akárcsak Ezra könyve a maga visszatérőiehez intézett szavaiban régi kanaáni népnevekkel (emóri, jebúsi, hivvi stb.) nevez. (7) Csak a Törvényt betartók nyerhetik el a „földet”, Kanaán földjét – a Törvényt be nem tartó, utálatos gyakorlatot folytató „népek”-et pedig Isten kiirtja, eltörli onnan. A betartandó parancsolatok köre lényegében azonos a bibliaival, a tilalmak megfogalmazásában azonban vannak változások és hangsúly-eltolódások.

A ‚Templomtekercs’ az étkezési törvényeket már úgy említi, mint amelyek be nem tartása beszennyezi a szent népet: „Utálatos dolgot nem ehettek, mivel te szent vagy az Úr, a te istened számára” (XLVIII. 6–7.). (8)

Hasonlóan tisztátalanságot idéznek elő az irat felfogása szerint a gyászt kifejező bizonyos testi jelek és más jelek (tetoválás): „... nem vagdalhatjátok meg magatokat, és nem csinálhatok kopasz foltot a szemeitek közé halottért ... és testetekre semmilyen tetovált jelet ne írassatok”, és összegezve: „mivel szent nép vagy az Úrnak, a ti isteneteknek. Ne tegyétek tisztátalanná országotokat” (XLVIII. 10.). (9)

A ‚Templomtekercs’ a következő záradékkal ismétli a deuteronomiumi tilalmat, amely szerint nem lehet holttestet éjszakára a fán függve hagyni (10): „és ne tedd tisztátalanná a földet, amelyet én adok neked birtokul” (LXIV. 11–12.).

Tilos továbbá a szövetségkötés és házasság „az ország lakóival”, mivel az bálványimádásra csábíthat (II. 1–15, v.ö. Ex. 34: 10–16) – a ‚Templomtekercs’ ezt az eltéveldést a

„paráznság” (zenut) kategóriájába (hűtlenség a szövetség istene iránt) és a „paráznság” eseteihez hasonlóan a földet beszennyező vétségek közé sorolja, amely lehetetlenné teszi a föld birtokba vételét.

A halottal kapcsolatban a ‚Templomtekercs’ előírása: „ne tégy úgy, ahogy a ‘népek’ tesznek: akárhol eltemetik halottaikat, akár a házuk belsejében is temetnek. Ti viszont különítetek el országotokon belül helyeket, ahová halottaikat temessétek”. Következésképpen Izraelről nem feltételezi, hogy követi ugyanazt a gyakorlatot, hanem nekik csak az arra kijelölt helyeken lehet halottaikat eltemetni (11): „négy város között hagyjatok helyet, hogy oda temessenek” (XLVIII. 11–17).

A kanaánita kultuszokat, „bálványmádást” a ‚Templomtekercs’ ismételtelen mint „paráznság”-ot említi, kategorikusan a földet beszennyező bűnként határozva így meg az idegen istenek kultuszát. A ‚Templomtekercs’ magyarázatai tehát kiterjesztenek és rendszereznek. Kiterjesztik a „földet beszennyező bűnök” kategóriáját az étkezési tilalmak megszegésére (a bibliaiban csak a vér fogyasztása tartozik ide) és a bálványimádásra (azzal, hogy a mű ezt a zenut kategóriájába sorolja). Rendszerez akkor is, amikor, bizonyos testi tisztátalanságok (halott, vér, lepra) kiemelt eseteiből láthatóan tovább finomítja profán és szent kategóriáit. Például „városaitokban”, vagyis profán helyen levágott tiszta állat bőre nem tiszta a szentély számára (XLVII. 7–18), ha várandós nő magzata meghal, az asszony is tisztátalan lesz, miként a sír (amely a bibliai rendszer szerint tisztátalannak számít) (L. 10–16).

A ‚Templomtekercs’-éhez hasonló elvek szerint magyarázza a mózesi Törvényt a ‚Néhány megjegyzés a Törvény betartásáról’ (4Q394–399, 4QMMT) című irat (12) is. Ez a Kr. e. 2. sz. közepén keletkezhetett levél az egyetlen primer dokumentuma a közösség és a külvilág máshonnan (Habakkuk-peser) ismert konfliktusának. A levelet valószínűleg a telepen élő közösség vezetője – az Igaz Tanító – írta, a csoportot vezető papok nevében is (erre utal a szövegben használt többes szám első személyű alany). A levél írója világosan vázolja, mi az ő álláspontjuk bizonyos tisztasági kérdéseket és ezek betartását illetően. A levél visszatérő fordulata a „mi pedig elkülönülünk”. Paleográfiai alapon az irat a Kr. e. 2. sz.-ra datálható. A levél címzettjei a jeruzsálemi papság tagjai lehettek. A levél tartalma: a Templomtekercsből is ismert 364 napos naptár, továbbá bibliai előírások megismétlései, szigorításokkal. A levél szerint a pogányok gabonájából vitt áldozat tisztátalannak számít. A szerzők vakokkal, siketekkel kapcsolatban is megszorításokat látnak helyesnek a kultusz tekintetében. A „vörös üsző” feláldozása (v.ö. Lev. 19) utáni megtisztulást szigorúbban értelmezik, mint vitapartneréik, és a levélírók felfogása szerint a folyadékok nem alkotnak válaszfalat a tiszta és tisztátalan között, hanem közvetítik a tisztátalanságot – ha tehát tisztátalan edénybe öntenek tiszta edényből tiszta folyadékot, akkor a tisztátalan edény nemcsak a belé omló folyadékot teszi tisztátalanná, hanem annak edényét is, „mivel a folyadék-sugarak és (az edény), amely befogadja a folyadékot, ezek egyetlen áram(ot képeznek)” (4Q394 8 iv). Tilosnak tartják a papok házasságát közrendű nőkkel (13) és más kérdésekben is szigorúbbak kortársaiknál.

A már említett ‚Damaszkuszi irat’-nak nevezett mű (CD) számos töredéke került elő a 4. sz.-i barlangból. A töredékek alapján az irat szövege bővebb, mint amit a középkori kéziratos hagyományból eddig ismertünk. A barlangokban talált „függelék” szövege gyakorlati kézikönyvet alkothatott egyes, tisztasággal kapcsolatos esetek eldöntéséhez. A kiegészítések elsősorban (de nem mindig!) fizikai tisztasággal kapcsolatos magyarázatok. Valószínűleg ez képezte eredetileg a gyűjtemény zömét, és a ma ismert, középkori kéziratokban fennmaradt összefüggő rész (a ‚Toborzó Irat’ és a peser-sorozat) egy ezekhez írt bevezető volt. A magyarázatok zöme feltehetőleg gyakorlati problémák nyomán keletkezett: az irat megtiltja, hogy fogságba vitt és eközben pogány szolgálatba állt lévitát vagy olyan személyt, aki bármely okból kimaradt a „hűség” köréből, a későbbi-

ekben alkalmazzanak (4Q266 5. II. 4–14). A meggyógyult „lepra” után a személy tisztává nyilvánításának bibliai előírásai közé tartozik, hogy a pap megállapítsa a betegség megszűntét (Lev. 14). A „Damaszkuszi irat”-ból származó töredék részletesen előírja, hogy a pap számlálja meg a kiütéses folton a hajszálakat, és „ha élő (hajszálak) adódtak az elhaltakhoz a hét nap alatt, akkor (a személy) tisztátalan; ha azonban élő (hajszálak) nem adódtak az elhaltakhoz, és az ér tele van vérrel, és az élet szelleme fel és le jár rajta keresztül, ez a kiütés [meggyógyult]. Ez a lepra törvényeinek szabályzata Áron fiai számára, hogy képesek legyenek különbséget tenni a [tisztá és a tisztátalan] között” (4Q266 frg. 6. 11–13). (14) Hasonló részletességgel jár el ütéstől származó folt esetén (4Q269 frg. 7–8. sor). Vértésben szenvedő nő, nő a szülés utáni tisztulási idő lejártáig ne egyen semmi megszentelt dolgot és ne lépjen a szentélybe, „mivel az főbenjáró bűn” (4Q266 6). Folyásban szenvedő férfi és vérfolyásban szenvedő nő (Lev. 15) állapotával kapcsolatban előírja, hogy „legyen 12 könyök távolságra a tiszta ételektől” (4Q274=4Q Tohorot/a 1–2. sor).

4Q265 frg. II. 11–17 a Genesis elbeszélésének magyarázatát tartalmazza Ádám és Éva teremtéséről. Az aktust az interpretáló szöveg születésnek fogja fel és a mózesi Törvény újszülöttek tisztátalanságára vonatkozó előírásai (15) szerint értelmezi. Ádámot

A qumráni közösségnek nemcsak testi életében volt fontos az étkezéssel és általában az emberrel kapcsolatos fizikai tisztátalanságokra vonatkozó bibliai előírások betartása. A Törvényt magyarázó irodalmukban foglalkoztak az ugyancsak bibliai eredetű, úgynevezett etikai tisztátalanságok kérdéseivel is, sőt, a szövegek alapján kirajzolódik egy, az etikai tisztátalanságokat komolyan figyelembe vevő szemléleti rendszer is.

nem az Édenben teremtik, „mivel szent az Éden kertje”, következésképpen semmi tisztátalan nem érintkezhet vele. Ádámot tehát csak tisztátalansága idejének letelte, összesen negyven nap után viszik be a kertbe. Éva tisztátalansága viszont összesen nyolcvan napig tart (ennek alapja, hogy a Leviticus különböző időtartamot határoz meg fiú, illetve lány születése esetén), ennek letelte után ő is beléphet a kertbe.

A töredékek a fizikai tisztátalanságokon túl etikaiakat is említenek. A lányos apa kötelessége lánya férjhezadása előtt, hogy minden szempontból megfelelő férjet találjon a lánynak, olyat, akinek személyével kapcsolatban semmiféle törvényi tilalom nem merülhet fel: „Továbbá ne adja a nőt olyanak

sem, aki nem illik hozzá, mivel az kilajim (16), [akárcsak ökör és szamar, gyapjú- és lenruha együtt]” (4Q269 frg. 9. 2–3). Hasonlóképpen erkölcsi tisztátalanságokkal kapcsolatban megszorítások érvényesek azon nőkkal kapcsolatban, akikkel az „új szövetség” tagjai kívánnak házasságra lépni. A nőnek nem lehet házasság előtti szexuális kapcsolata, özvegynek az új házasság előtt az elhalt férjén kívül más korábbi kapcsolata nem lehet: „Senki férfi ne vigyen be olyan nőt a szent szövetségbe, aki [szexuális] [tapasztalattal rendelkezik, akár atyja házában ismerte meg azt,] akár özvegyként, amikor [férfival hált, miután megözvegyült. És senki olyan nőt, akinek] híre rossz volt lánykorában, [atyja házában, ne vegyen el senki, hacsak nem vizsgálják meg] megbízható nők, [kiváló tudásúak, a Felügyelő megbízásából – azéből, aki a So]kak fölött áll. Azután [elveheti a nőt.]” (4Q269 frg. 9. 4–8). A pogányok bálványaisával való mindenfajta érintkezés tisztátalanná teszi a személyt a „Damaszkuszi Irat” felfogása szerint. Különösen érzékeny szféra a tisztátalanságra a rituális tisztaság előírása szerint készült ételeké. A következő előírás talán a fém-ből készült edényekre vonatkozik, amelyek eredetére ügyelni kell: „... semmiféle aranyat és ezüstöt, [és rezet és] ólmot és ó[nt, amelyekből a pogányok bál]ványokat készítenek; senki se vigye ezeket a tiszta ételek közé, hanem csakis új (dolgok)ból vigyen, az olvasztókemencéből” (4Q271 frg. 2. 8–10).

Tisztaság a qumráni elbeszélő hagyományban: a Virrasztók tettei.

„Henok első könyve” (1. Henok) vagy a másképpen „Etióp Henok”-nak nevezett irat szövege sokáig csak etióp (ge'éz) fordításból volt ismert, habár általános volt a vélemény, hogy az irat eredetije a hellénisztikus korban keletkezett zsidó (héber vagy arámi nyelvű) mű lehetett. A qumráni szövegek megtalálásakor találták meg a mű eredeti arámi nyelvű töredékeit. A kéziratok rendszerének és a művek eszmevilágának ismeretében az is kiderült, hogy 1. Henok az egyik legrégebbi mű az esszénus irányzat történetében és hogy tartalma, a műben kifejtett nézetek nagyban hatottak más, később keletkezett műre is. A mű 6–11. fejezeteiben olvasható elbeszélés alapvető a qumráni irodalmi hagyomány és az irányzat gondolkodásának történetében. A szövegrész, amelyre utaltunk, voltaképpen két történetet tartalmaz. (17) A Semihazáról és társairól szóló elbeszélés 1. Hen. 6: 1 – 7: 62-ben olvasható, míg 8: 1–4 egy másik történetet mond el egy Asza'él nevű Virrasztóról és társairól. Mindkét történet párhuzamos Gen 6: 1–4 elbeszélésével, amelyben az „istenfiak” lemennek az „emberek lányai”-hoz és gyermekeket nemzenek velük; „üzenetük” azonban eltér a maszoréta szövegben olvasható történetétől. A Henok-könyv hagyományában a hagyomány lényegét a Semihaza-elbeszélés tartalmazza; az Asza'él-történet magyarázni és kiegészíteni látszik az előbbit. A Semihaza-történet szerint az „ég fia” (6: 2), akiket a szöveg a továbbiakban „Virrasztók”-nak (‘yryn) nevez, meglátják az emberek lányait, megkívánják őket és elhatározzák, hogy leszállnak hozzájuk. Vezetőjük, Semihaza azonban bűnösnek tartja a tervet, amelyért nem kívánja egyedül viselni a felelősséget (6: 3); ezért a Virrasztók, tervük érdekében esküvel szövetkeznek a Hermon-hegyen (1. Hen. 6: 6). (18) Ezután a Virrasztók „... kezdtek lejárni hozzájuk és bemocskolni velük. Boszorkányságra, mágiára és »gyökérvágás«-ra kezdték tanítani őket, és megismertették velük a füvet...” (7: 1). A nők teherbe estek tőlük és gyermekeket szültek, akik, felnövéen, óriások lettek. Az óriások „felfalták az emberfiak minden munkáját, az emberek pedig nem tudták már elviselni őket.” (7: 4). Ezt követően az óriások kezdik felfalni az embereket, majd „... vétkezni kezdtek minden szárnyas és földi élőlény ellen és a csúszómászók ellen, amelyek a földön csúsznak, valamint a vizetek és az ég ellen, hogy felfalják a rajtuk élők húsát; és vért fogyasztottak. Ekkor a föld bevádolta a bűnösöket mindazokért, amik rajta történtek” (7: 5–6). (19)

Ezek tehát a bűnök, amelyek a vízőzön büntetéséhez vezetnek (1. Henok 9: 1ff); a történet tehát a katasztrofális büntetés igazolására szolgál.

A történet háttérét és jelentését illetően számos elmélet született. (20) Úgy vélem, a történet kulcsszavai alapján a tisztátalansággal és bűnnel kapcsolatosak: a „beszennyeződés” az a tény, amely a Virrasztók és a földi nők kapcsolatának eredménye lesz. A Virrasztóktól származó óriások bűnei: kannibalizmus, továbbá a föld, a vizek és a levegő állatai ellen elkövetett bűnök, valamint vér fogyasztása (1. Hen. 7: 4–5). Ezek miatt vádolta be a föld „a bűnösöket mindazokért, amik rajta történtek” (1. Hen. 7: 6). A fenti bűnök közös jellemzője ugyanis: valamennyi a tisztátalanság fogalmával kapcsolatos. A Virrasztók és az emberek lányainak kapcsolata – akár még külön is megsértettek valamilyen, szexuális kapcsolatot szabályozó előírást (21), akár nem, önmagában véve is tisztátalan, mivel megsérti a különböző csoportok között emelt határ átlépésének bibliai törvényben előírt tilalmát (kilajim, Lev. 19: 19, Deut. 22: 9–11). (22) A Virrasztók és a földi nők kapcsolatát egyébként a „Damaszkuszi Irat”, amely ismeri a történetet, a „zenut” egyik példájaként idézi, szexuális tilalom megsértéseként, amely a bibliai törvény felfogása szerint beszennyezi a földet. (23) A Semihaza-történetben említett többi bűn ugyancsak a föld beszennyezését eredményezi. A gyilkosság Num. 35: 33 szerint ugyancsak a földet beszennyező bűn. (24) A mágiát a mózesi törvény számos alkalommal említi úgy, mint tisztátalanná tevő gyakorlatot (egy helyen, Lev. 19: 26-ban a vér fogyasztásával együtt említik). (25) A mágia és büntetése valamilyen módon a földdel is kapcsolatban

áll: Deut. 18: 9–14 szerint a kanaánitákat Jahve e miatt a bűn miatt űzi ki a földről az izraeliek előtt, ez az oka annak, hogy elveszítik földjüket. (26)

A Semihaza-történetben említett további, a földet beszennyező bűnök – a föld, víz és levegő állatai ellen elkövetett vétségek – jelenthetik az étkezési szabályok megszegését, tisztátalan állatok fogyasztását, valamint tiszta állatok fogyasztását tisztátalan körülmények között, például elhullott vagy vadállat által szétépett állat fogyasztását (v.ö. Lev. 11: 39f, 17: 15, 22: 8). A szövegben ugyancsak említett vér fogyasztása a vér fogyasztása tilalmának megszegését jelenti (v.ö. Lev. 17: 13–14). (27) A vér fogyasztásának tilalma külön és nyomatékosan megjelenik számos bibliai szövegben, egyszer éppen az emberiségnek a vízözön után adott törvények között (Gen. 9:4), de a mózesi törvények egyéb helyeken is említik (Lev. 19: 26 és másutt).

Összegezve, Semihaza és a Virrasztók történetének Henok könyvében olvasható változata szerint a bűn eredete a földet beszennyező bűnök elkövetésében található. A bűnök természete: etikai tisztátalanságok sorozata (kilajim, étkezési törvények megsértése, gyilkosság); az ezt követő büntetés egyben a föld megtisztítása.

A közösség tisztaság-képe

A Virrasztók története nem az egyetlen, amelyben az anthropológia alapját képező tisztasági felfogás érvényesül, sőt, az idézett szövegben ez alkotja az irodalmi elbeszélés alapját. Említettük már a 4Q265 számú szöveget, amely a tisztasági szemlélet alapján magyaráz egy bibliai elbeszélést, Ádám teremtésének történetét. Ez a szemlélet más, hosszabb bibliai elbeszélések magyarázata során is érvényesül. A „Genesis Apocryphon”-ban a Noé-történethez és Ábrahám egyiptomi tartózkodásának történetéhez fűzött kiegészítések és változtatások két női szereplő, Batenos (Noé anyja) és Sára tisztaságának igazolására szolgálnak. Mindkét elbeszélést részletes földrajzi leírás, a föld elnyerésének (Noénak, Ábrahámnak) demonstrálása egészíti ki.

A Noé-történethez hozzáadott kiegészítések: Noé leendő szüleinek párbeszéde a születendő gyermek eredetéről, valamint a részletes leírás arról, hogyan osztotta fel a földet Noé fiai között. Mindkét kiegészítésnek van bibliai alapja (Gen. 5: 28–29, értesítés Noé születéséről; Gen. 9: 1, 18–19. Noé fiai betöltik majd a földet), a kiegészítések ezekhez kapcsolódnak.

Az első hozzáadás háttere a vízözönt megelőző korszak, amelyet azonban a mű szerzője I. Henok hagyománya szerint mutat be. A jelenet eléggé különös: a házaspár, Lámek és Batenos párbeszéde arról folyik, kitől is származik Batenos születendő gyermeke. Batenos bizonygatja, hogy a gyermek Lámeké, nem pedig – mint férje feltételezi – a Virrasztók valamelyikétől származik (ez a terminus világosan utal arra, hogy a „Genesis Apocryphon” szerzője nemcsak ismeri I. Henok hagyományát, de ezt tartja szem előtt, amikor Noé születéséről beszél. Tudjuk, hogy ez a hagyomány a Virrasztók és a földi nők kapcsolatát tisztátalanná tevőnek tartotta, és olyanak, amelyből egy sor, a földet tisztátalanná tevő bűn származott. Batenos gyermeke tehát, amennyiben valamely Virrasztótól származna, nemcsak házasságtörő, hanem tisztátalan kapcsolatból is születne. Ezt a kételyt oszlatja el a házaspár dialógusát követő kinyilatkoztatás, amely bizonyossá teszi, hogy a születendő gyermek igaz eredetű, nem a Virrasztók egyikétől származik.

A másik hozzáadás Noé történetéhez a leírás arról, hogyan osztotta fel a földet Noé fiai között, a VII. 1–2-ben olvasható kinyilatkoztatás azonnali realizációját jelenti, amelyben (VII. 1–2) Noé birtokba veszi a földet.

Az Ábrahám és Sára egyiptomi tartózkodásáról szóló elbeszélésben (v.ö. Gen. 12: 10–20) szintén megtalálható egy hasonló típusú kiegészítés-pár: Sára tisztaságának igazolása. A kulcsszó itt Ábrahám szavaiban található: ha Sárát elveszi tőle a fáraó, ezzel az asszony tisztátalanná válik férje számára: „Ne legyen ereje ezen az éjszakán, hogy

bemecskolván elszakítsa tőlem feleségemet!” (1QapGen xx.15). Ábrahám szavainak alapja Deut. 24: 1–4, amely szerint az elvált és újra házasságot kötött nő újabb válása után nem köthet ismét házasságot első férjével, mivel annak számára tisztátalanná vált. Ábrahám aggodalma tehát nem egyszerűen az, hogy Sárát elveszik tőle és nem kapja vissza (és akkor nem valósulhat meg az utódokról szóló isteni ígélet sem), hanem hogy még ha Sárát visszakapja is, az tisztátalan lesz számára (és az ígélet szempontjából ez ugyanazzal az eredménnyel jár). Sára tisztasága elengedhetetlenül szükséges a majdani utód, Izsák születése szempontjából, aki majd Ábrahám örököse és a neki ígért föld birtokosa lesz.

A ‚Genesis Apocryphon’ elbeszélésében Isten Ábrahám könyörgésére a coáni fáraó és udvarát impotenciával sújtó „gonosz szellem”-ként jelenik meg, és a szellemet egyedül Ábrahám képes elűzni, kézzrátétellel, amikor a fáraó végülis hajlandó Sárát visszaidni (XX. 16–31). A Genesis Apocryphon másik központi motívuma az Ábrahámnak adott föld, amely a Nílustól az Eufratészig terjed (XXI. 9–21). (28) A neki adott földet Gen. 15. terminusaiban határozza meg, ahol az Ábrahámnak ígért föld a Nílustól az Eufratészig terjed. A ‚Genesis Apocryphon’ ezt követő része Gen. 15: 18–21 exegézise. Ábrahám bejárja a neki adott területet (XXI. 15–19 – v.ö. Gen. 13: 14–18, ahol, a kontextus alapján, az Ábrahámnak megmutatott földet csakis Kanaán területével azonosíthatjuk).

Egy másik, exegetikai mű, a 4Q252 (a szöveg elnevezése korábban ‚Peser Genesis’ volt) a Genesis elbeszélés-sorozatából olyan történet-párokat idéz fel, amelyek bűnösökről, illetve igazakról szólnak. (29) A bűnös etikai tisztátalanságot követ el és elveszti a földet, az igaz elnyeri a földet vagy uralmat. A párok:

1. a vízözön előtti emberiség, (a Virrasztók és a földi nők kapcsolata), korszakuk lejártá és Noé megmenekülése a vízözönből (naptári bővítésekkel a vízözön pontos időtartamáról és szakaszairól, a qumráni 364 napos naptár rendszerének megfelelően), Noé „földet érése”;

2. Kanaán megátkozása és alávetettsége rokonainak (ok: apja megsértett egy szexuális tilalmat) és Ábrahám megérkezése Kanaán földjére, Isten szövetségkötése Ábrahámmal;

3. Szodoma és Gomorra lakóinak bűne (háttér: egy szexuális tilalom megszegése) és az aqéda-jelenet (Izsák áldozatul való felajánlása, Gen. 22) (Ábrahám kiérdemli a szövetséget), az Izsáknak adott áldás.

A sorozatot lezáró cezúra a szövegben egy jóslat Amálek megsemmisítéséről. Ezt követően újabb sorozat kezdődik, ahol azonban már a Jákob-áldás (Gen. 49, Jákobnak halála előtt fiaira egyenként mondott áldása és sorsuk meghatározása).

4. Rúbén elítélése (szexuális tilalom megszegése) és Júda örök uralma, Jákob többi fiának adott áldás.

Az ugyancsak a műhöz tartozó, azt feltehetőleg lezáró Maleaki-prófécia (Mal. 3: 16–18) tartalmazza az exegézis elvi alapját: „... Akkor ismét meglátjátok, mi a különbség az igaz és a gonosz között, [aközött, ha valaki Istent szolgálja, és ha nem.” ...] az igaz; a [...]t illetően pedig [...] (4Q253a=4Q Commentary on Malachi frg. 1. I.).

A ‚Damaszkuszi Irat’ szintén tartalmaz rövid narratív exegetikai részt. Ilyen a II.17–III.10 történeti áttekintése, amely a ‚zenut’ példái és ellenpéldái („ebben tévelyegtek,”) alapján értékeli az emberiség Mózes előtti történelmét (30):

– A „bukott angyalok” története (II.17–21)

– Noé fiainak és családjaiknak bibliai hagyománya (III. 1): „ebben tévelyegtek Noé fiái, és családjaik ez által jutottak pusztulásra”.

– Ábrahám, Izsák és Jákob kora – egy bűn nélküli korszak, Ábrahámnak köszönhetően, aki megtartotta a parancsolatokat (III. 2): „Ábrahám nem ezt követte, és »barát«-ként »ment fel«”. (31)

– „Jákok fiai ebben tévelyegtek, és megbűnhődtek, tévedésüknek megfelelően” (III. 4–5) – alapja a Rúbénról és Bilháról szóló közlés (Gen. 35: 22) lehet, amely szerint Rúbén Bilhával, apja ágyasával hált (etikai tisztátalanság elkövetése).

– Az ötödik példa az egyiptomi fogságé, amikor „fiaik pedig Egyiptomban makacs szívvel jártak, olyannyira, hogy szövetkeztek Isten parancsolatai ellen, és mindenki azt tette, ami saját véleménye szerint helyes volt; továbbá elfogyasztották a vért” (III. 5–10) – bűnük tehát bálványimádás, etikai tisztátalanság. (32)

A fenti példák és vázlatos elemzések alapján feltételezhető tehát, hogy a qumráni közösségnek nemcsak testi életében volt fontos az étkezéssel és általában az emberrel kapcsolatos fizikai tisztátalanságokra vonatkozó bibliai előírások betartása. A Törvényt magyarázó irodalmukban foglalkoztak az ugyancsak bibliai eredetű, úgynevezett etikai tisztátalanságok kérdéseivel is, sőt, a szövegek alapján kirajzolódik egy, az etikai tisztátalanságokat komolyan figyelembe vevő szemléleti rendszer is. E rendszer alapján értékelték a korábbi írott hagyományt, a bibliai elbeszéléseket is.

Jegyzet

(1) Bizonyára az állat állandó szájmozgása miatt, amelynek nem a kérődzés, hanem az állandó rágcsálás az oka.
(2) A betegségeket tárgyaló bibliai szövegek voltaképpen tárgyai nem a betegségek, hanem tisztátalanságok, amelyek történetesen egyben betegségek is. A szövegek sohasem foglalkoznak ezek gyógyításával, hanem csakis azzal, mit kell tenni a gyógyulás után a megtisztulás érdekében. A szülés, menstruáció, különböző folyások, valamint a „lepra” utáni megtisztulással Lev. 12–16 előírásai foglalkoznak.

(3) A makulával rendelkező, „hibás” állat vagy ugyanilyen (testi hibás) pap nem tisztátalannak, hanem profánnak (hol) minősül. A szentélybe nem lehetett bevinni és feláldozni „hibás” állatot, az ilyen pap nem mutatható be áldozatot – egyébként beléphetett, és hasonlóképpen a közrendű is.

(4) A rendszerről ld. Davies, W. D. (1991): *The Territorial Dimension of Judaism. With a Symposium and Further Reflections*. Fortress, Minneapolis. 13.

(5) A Szentség Törvénykönyvének összeállítója tehát Kanaán területét nemcsak az „ígéret földjé”-nek tekintette – annak a területnek, amelyet az isteni ígéret értelmében a választott nép örököl, és amelynek elnyerése érdekében az Istennel kötött szövetséghez ragaszkodnia kell –, hanem szentnek is, amellyel kapcsolatban a szent-re vonatkozó bizonyos megkötöttségek érvényesülnek.

(6) A Templomtekercs forrásairól és szerkezetéről ld. Wilson, A. M. – Wills, L. (1982): *Literary Sources for the Temple Scroll*. HTR 75. 275–88. Wise, M. O. (1990): *A Critical Study of the Temple Scroll from Qumran Cave 11, SAOC 49*. Oriental Institute, Chicago. Martínez, F. García (1991): *Sources et rédaction du Rouleau du Temple*. Henoch 13. 219–52. Swanson, D. D. (1995): *The Temple Scroll and the Bible. The Methodology of 11QT, STDJ 14*. Brill, Leiden.

(7) V.ö. Ezra 9: 1–2

(8) V.ö. Lev. 11, különösen 44–45 sorok.

(9) V.ö. Deut. 14: 1–2.

(10) V.ö. Deut 21: 22–23.

(11) Részletesen erről ld. Yadin (1983): *The Temple Scroll. Jerusalem*, vol. I. 332.

(12) Kiadása: Qimron, E. – Strugnell, J. (1994., szerk.): *Miqsat Ma'ase ha Torah. Discoveries in the Judaean Desert X*. Clarendon Press, Oxford.

(13) A Biblia csak a főpap számára írja elő, hogy papi családból nősüljön. Papok számára nincs ilyen előírás, ld. Lev. 21: 1–13.

(14) Lev. 13: 29–37 a hajas fejbőrön levő „lepra” esetére kevésbé részletes előírásokat tartalmaz.

(15) Lev. 12: 1–6.

(16) Két különböző dolog egybefogásának, illetve különböző fajták keverésének tilalma, ld. Lev. 19: 19, Deut. 22: 9–11.

(17) A kutatók már korábban két elbeszélést különítettek el I. Henok 6–11-ben, ld. Dillmann, A.: *Pseudepigraphen des Alten Testaments*. In: Pauly – Wissowa: *Real-Encyclopadie der classischen Altertumswissenschaft*. 2ed. 12. 352. Beer, B. (1900). In: Kautzsch, E. (hrsg.): *Die Apokryphen und Pseudepigraphen des Alten Testaments*. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen. 2. 225. R. H. Charles (1893): *The Book of Enoch*. Clarendon Press, Oxford. 13–14. Később Hanson, P. D. (1977): *Rebellion in Heaven, Azazel and Euhemeristic Heroes*. In: *1 Enoch*, 6–11. JBL. 96. 197–233. és Nickelsburg, G. W. E. (1977): *Apocalyptic and Myth in 1 Enoch 6–11*. JBL. 96. 383–405. szintén a két forrás elméletét erősítették meg, míg Dimant, D. (1974): *„The Fallen Angels” in the Dead Sea Scrolls and in the Apocryphal and Pseudepigraphic Books Related to Them*. Kiadatlan disszertáció, Jeruzsálem. 23–72. A szövegben egy történet három változata olvasható.

- (18) A motívum az arámi hrm „esküt tenni” és a hrmwn helynév hasonlóságon alapul.
- (19) A Milik, J. T. által rekonstruált arámi szöveg alapján. Ld. Milik (1976): 166–167.
- (20) Suter, D. (1979): *Fallen Angel, Fallen Priest: The Problem of Family Purity in 1 Enoch 6–16*. HUCA 50. 115–35. szerint a történet alapja a fogság utáni kor papi gyakorlata és a papok vegyes házasságai lettek volna; hasonlóképpen a perzsa kori vegyes házasságok gyakorlatában (ezek ellen lépett fel Ezra is) keresi a történet eredetét Rubinkiewicz, R. (1988): *The Book of Noah and Ezra's Reform*. FO 25. 151–55. Nickelsburg, G. W. E. (1977): *Apocalyptic and Myth in 1 Enoch 6–11*. JBL 96. 383–405. c. cikke a történet háborús motívumára összpontosítva a diadokhosz-háborúk élményét véli meghatározónak a történet születésében.
- (21) Ld. Lev. 18. A 27–29. versek megjegyzése szerint elkövetésük mind az elkövetőt, mind a földet (országot) tisztátalanná teszik és az elkövető pusztulását eredményezik.
- (22) Lev. 19: 19 szerint „Tartsd meg törvényeimet. Barmaid között ne pároztass két különböző fajtát, földedbe ne vess két különféle magot, ne hordj magadon két különböző fonalból szőtt ruhát”.
- (23) Lev. 19: 29, „A lányodat ne alacsonyítsd le azzal, hogy bárkinek odaadod, így országod nem lesz szennyezett és gyalázatos”.
- (24) „Nem szabad megfertőződnök a földet, ahol laktok. A vér ugyanis megfertőzi a földet. S a földnek a rajta kiontott vérért nem lehet mást adni jóvátételül, mint a vér kiontójának vérét. Tehát ne szennyezzétek be a földet, ahol laktok, mert én is ott élek. Mert én, az Úr, Izrael fiai között lakom!” A gyilkosságot megtisztítás kell kövesse. Ha a gyilkos ismeretlen, a helység lakosainak kell gondoskodniuk a megtisztításról, ld. Deut. 21: 1–9; hasonlóképpen akkor, ha a halott harcban esett el, Num. 31–19. A vér és a föld kapcsolatának felfogása a Káin-történetben is nyilvánvaló, ahol Isten így szól a gyilkos Káinhoz: „... öcséd vére felkiált hozzám a földről” Gen. 4: 10).
- (25) Lev 19: 31: „Ne forduljatok halottlátókhoz, ne keressétek fel a jósokat, mert beszennyezitek magatokat. Én vagyok az Úr, a ti Istenetek.” Lev 20: 6 szerint „Aki halottlátókhoz vagy jósokhoz megy, hogy velük együtt varázslást űzzön, az ilyen embernek ellene fordulok és kiirtom népéből.” Ex. 22: 17 tilalma: „Varázsló asszonyt ne hagyj életben.”
- (26) Deut 18: 9–14 a varázslók hosszú listáját adja. A meghatározás szerint ezek gyakorlata utálatos az Úr számára és „... a te Istened e miatt az utálat miatt űzi el ezeket e népeket előled”.
- (27) Utóbbi különösen szigorú előírás. Büntetése, hogy „aki eszik belőle, azt ki kell irtani.” (Deut. 17: 14).
- (28) V.ö. az Ábrahám Egyiptomba érkezéséről szóló elbeszéléssel: a Níluson való átkelés után belép „Hám fiainak földjére, Egyiptom országába”, XIX. 12–13.
- (29) A szöveg részletes elemzését ld. Fröhlich I. (1994): Themes, Structure and genre of Peshet Genesis. A Response to George J. Brooke. *The Jewish Quarterly Review*, LXXXV. 81–90.
- (30) Részletes elemzése: Fröhlich I. (1996): Biblical Narratives in Qumran Exegetical Works. In: H. J. Fabry – A. Lange – H. Lichtenberger (hrsg.): *Qumranstudien. Vortage der Teilnehmer des Qumranseminars auf dem internationalen Treffen der Society of Biblical Literature*. Münster, 25–26. Juli. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen. 11–124. A szóban forgó szöveg elemzése a 119–122 oldalon.
- (31) Vagyis tettei alapján ilyennek fogadta el Isten. Ábrahám mint „istenbarát” (Istent szeretőként – vagy talán inkább Isten szeretettjeként) szerepel még: Iz. 41: 8-ban. A hagyományhoz ld. még Jub. 17: 18; 19: 9; Jak. 2: 23; Korán 4. szúra 124.
- (32) Ezékiél 10: 5–10 is a bálványimádás és a Jahve iránti hűtlenség idejeként értékeli az egyiptomi szolgaság korszakát.

A környezeti nevelés koncepciói

Az ember és környezete között kialakult egyensúlyzavar kezelésére nemzetközi összefogással keressük a megoldást. Rendszeresek a nemzetközi környezetvédelmi konferenciák, helyi és multinacionális környezetvédelmi szervezetek alakultak, és elkezdődött a környezeti nevelés folyamata. A pedagógia a saját eszközeit keresve próbálkozik a környezeti neveléssel, amely átfogja az iskolai és egyben az iskolarendszeren kívüli képzési-nevelési helyzetet is. Vajon egységesen értelmezzük-e a környezeti nevelést és az ezen a területen felmerülő fogalmakat? A célkitűzések megvalósulnak-e a pedagógiai folyamatban, a mindennapok iskolájában?

A fogalom értelmezése

A világháborút követő fejlődés, valamint az új társadalmi, tudományos és ökológiai jelenségek indították el a környezeti nevelést világszerte, miután felismerték szükségességét és a nemzetek termékeny együttműködése segítette globális kidolgozását.

A szakirodalomban többen osztoznak *Desinger* véleményével, aki szerint 1948-ban Párizsban *Thomas Pritchard* használta először a környezeti nevelés fogalmát az International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN – A természet és erőforrásainak védelmére szolgáló nemzetközi unió) ülésén (*Desinger*, 1983). *Wheeler* viszont azt állítja, hogy ezt a fogalmat *Paul Percival Goodman* használta először a 'Communitas' című könyvében, amelyet 1947-ben adtak ki (*Wheeler*, 1985). Vannak szerzők, mint például *Sterling*, akik számára *Sir Patrick Geddes*nek, egy skót botanikusnak a neve merül fel, ha a nevelés és a környezeti minőség összekapcsolása kerül szóba. *Geddes* munkásságának jelentőségét az adta, hogy a környezetet közvetlen tanulási segédanyagként használta fel (*Sterling*, 1992).

Az angol irodalomban 1965-től, míg Magyarországon az 1980-as évektől terjedt el a környezeti nevelés fogalmának használata, de gyakran előfordul, hogy a környezetvédelmi és a természetvédelmi nevelés szinonimájaként alkalmazzák. Véleményem azokkal osztom (*Havas*, 1993), akik szerint a környezeti nevelés komplexebb a környezetvédelmi és természetvédelmi nevelésnél, mert nemcsak a környezet és természet megvédésére, hanem megfelelő környezetkultúrára kell felkészíteni tanítványainkat. Ebben az értelemben a környezeti nevelés általában az emberi viszonyokra – beleértve az ember és természet viszonyát is – igyekszik hatást gyakorolni főleg az értékrend, az életmód, a személyiségfejlesztés integrációs törekvései területén.

A környezeti nevelés klasszikus definíciója szerint a környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának a folyamata, amelyek segítenek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának megértéséhez és értékeléséhez szükséges készség és hozzáállás kifejlesztésében. A környezeti nevelésnek gyakorlati vonatkozásai is vannak a környezet minőségét érintő döntéshozatalban és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakításában (IUCN, 1970).

Az 1970-es évektől kezdődően a környezeti nevelést olyan pedagógiai területként emlegetik, amely kapcsolatot létesít a tudomány, a technológia, gazdaság, a politika, az em-

berek és a környezet között. Ebben az értelemben a környezeti nevelés különbözik a természettudománytól, mert az ember és a környezet közötti kölcsönkapcsolatról szól. Különbözik a környezettudománytól is, amely tudományosan vizsgálja ezeket a kölcsönkapcsolatokat, hiszen a környezeti nevelés az értékekkel és készségekkel is foglalkozik, nemcsak az ismeret jellegű tudással.

A nemzetközi mozgalom mérföldkövei

1975-ben az UNESCO és az ENSZ megfogalmazta a Nemzetközi környezeti nevelés programját (International Environmental Education Programme, IEEP). Ebben a programban felsorolták az általános célkitűzéseket, a program központi fogalmait és irányelveit egy, a „Belgrádi charta – a környezeti nevelés globális kereteiről” címen ismeretes dokumentumban. A belgrádi találkozót alkalmával született rövid, de átfogó célkitűzések a következőképpen foglalhatók össze:

– A város és vidék közötti gazdasági, társadalmi, politikai és ökológiai összefüggések és kölcsönhatások tudatosításának elősegítése.

– Biztosítani a lehetőséget minden ember számára, hogy olyan ismeretekre, értékekre, hozzáállásra, elkötelezettségre, valamint jártasságra és készségekre tehessen szert, amelyek széles körben szükségesek a környezet állapotának javításához.

– A természeti környezettel kapcsolatos új típusú viselkedésminták kialakítása az egyének, a különböző csoportok és a társadalom egésze számára (UNESCO, 1975).

A belgrádi találkozót követően 1977-ben Tbilisziben tartották az UNESCO által szervezett első kormányközi konferenciát a környezeti nevelésről, amelyen újrafogalmazták a környezeti nevelés fogalmát, ennek értelmezésében a környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legáltalánosabb környezetét is, törődik vele, illetve felmerülő problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén (UNESCO, 1977).

A világ természetvédelmi stratégiáját (WCS: The World Conservation Strategy) 1980-ban állították össze, s egyike lett a leglényegesebb dokumentumoknak, amelyek a világméretű természetvédelemmel és környezeti neveléssel kapcsolatosan valaha is születtek. E kulcsfontosságú dokumentum a „fenntartható fejlődés”, valamint a természetvédelem és a fejlődés kölcsönös összefüggései révén hangsúlyozta a természeti erőforrások védelmének jelentőségét. A stratégia része egy fejezet a környezeti nevelésről, amely a következő üzenetet tartalmazza:

„Végső soron az egész társadalomnak a bioszférához fűződő kapcsolatát kell átalakítanunk, ha a természetvédelmi célkitűzések elérését ténylegesen biztosítani kívánjuk, a környezeti nevelés hosszú távú feladata tehát az, hogy olyan hozzáállást és viselkedést próbáljon kialakítani és megerősíteni, amely összhangba hozható ezzel a környezeti erkölccsel” (IUCN, 1970).

A Világ Természetvédelmi Stratégiájának nemzetközi szintű kiegészítő munkálatai 1986 óta folynak a környezeti nevelés, etika és kultúra terén. 1987-ben a Környezetvédelmi és Fejlesztési Világtanács (World Commission on Environment and Development)

Végső soron az egész társadalomnak a bioszférához fűződő kapcsolatát kell átalakítanunk, ha a természetvédelmi célkitűzések elérését ténylegesen biztosítani kívánjuk, a környezeti nevelés hosszú távú feladata tehát az, hogy olyan hozzáállást és viselkedést próbáljon kialakítani és megerősíteni, amely összhangba hozható ezzel a környezeti erkölccsel.

összeállított egy jelentést ‚Közös jövőnk’ (Our Common Future) címmel (WCWED, 1987). E jelentés nyomán keletkezett széles körű viták vezettek az ENSZ második jelentősebb konferenciájához. Ez volt az ENSZ-nek ‚A környezetről és a fejlődésről’ tartott konferenciája Braziliában. Ezen a csúcstalálkozón írták alá az ‚Agenda 21’ (‚Feladatok a 21. századra’) című dokumentumot, amelynek 36. fejezete az oktatásüggyel, valamint az emberek környezeti tudatosságának és környezeti képzésének a fejlesztésével foglalkozik. A következő javaslat is ekkor fogalmazódott meg: „A kormányzatoknak törekedni kell olyan stratégiák elkészítésére és naprakészen tartására, amelyek a környezeti és a civilizációs problémákat az oktatás minden szintjét átfogó és minden tartalmi kérdéskörét átszövő részévé teszi” (UNCED, 1992).

Magyarország környezetnevelési oktatáspolitikája

Magyarország a nemzetközi elvárásokat figyelembe véve minden jelentősebb egyezményt aláírt, elhatározásában; környezet- és oktatáspolitikájában követi az Európai Közösség tagállamainak határozatát, miszerint a közösség valamennyi országában konkrét lépéseket kell tenni a környezeti oktatás előmozdítására. Ennek megvalósítása érdekében hozták létre 1995-ben a ‚Környezetvédelmi törvény’-t, amelynek 54. § 1. cikkelye a következőket mondja ki: „Minden állampolgárnak joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére.” Ugyanez a törvény a 6. pontjában pedig a következő feladatokat jelöli meg:

„A környezeti oktatásnak és ismeretterjesztésnek az alapvető komplex (természettudomány-ökológiai, társadalomtudományi, műszaki-technikai) ismereteken túl a szakmák gyakorlásához szükséges környezetvédelmi ismeretekre, a környezetet veszélyeztető tevékenységekre, a veszélyhelyzet megelőzésének és elhárításának alapvető kérdéseire, az egészséget befolyásoló környezeti hatásokra, továbbá a környezet védelmével kapcsolatos állampolgári jogok és kötelességek ismeretére is ki kell terjednie.”

E törvények alapján fogalmazták meg a Nemzeti Környezetvédelmi Programot. A Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv pedig közös követelményként határozza meg a környezeti nevelési feladatok megvalósítását a hazai közoktatásban.

A környezeti nevelés célja és sajátosságai

A környezeti nevelés célja: hozzájárulni az ember és környezete közötti egyensúlyvesztés megelőzéséhez, helyreállításához a pedagógia eszközeivel. A megfogalmazásból következik, hogy ez a törekvés az ember létének, fennmaradásának az általános célját szolgálja. Ezt a célkitűzést csak akkor tudja teljesíteni, ha nemcsak ismereteket ad, hanem a környezeti problémák megoldásához szükséges műveleti készségeket, képességeket is fejleszt, miközben a környezethez fűződő érzelmi viszonyt is pozitívan befolyásolja.

A környezeti nevelés célkitűzésének megvalósítása során a következő alapvető személyiségi sajátosságok fejlesztése szükséges:

- integratív, szabad gondolkodási képesség (szellemi nyitottság);
- mentális kiegyensúlyozottság;
- közösségben való gondolkodás képessége (a természeti és társadalmi erőforrások önmérsékleten alapuló használata);
- a demokráciával összhangban álló értékrend: a bizalom, a tolerancia;
- a természeti környezetünkkel kapcsolatos harmonikus viszony igénye (Lehoczky, 1998).

A hatékony környezeti nevelés vizsgálati tárgyából adódóan olyan sajátosságokkal rendelkezik, amely eltér a tradicionális (az egyes diszciplínák tantárgyain alapuló) tanulási folyamattól.

- A környezet egészségét vizsgálja – beleértve a természetes és épített, technológiai és társadalmi (gazdasági, politikai, kulturális, történelmi, erkölcsi, esztétikai) környezetet.
- Egész életen át tartó folyamat, amely intézményesen az óvodában kezdődik és az összes formális és nem formális szinten folytatódik.
- Megközelítésében interdiszciplináris, ami a rendszerszemléletű és integratív gondolkodás kialakulását teszi lehetővé.
- A főbb környezeti kérdéseket helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi nézőpontból is tanulmányozza.
- Miközben történeti perspektívát nyújt, időszerű és valóságos környezeti helyzetekre is összpontosít.
- Képessé teszi a tanulókat arra, hogy szerepet vállaljanak a döntéshozatal, valamint az abból fakadó következmények vállalásának lehetőségében.
- A tanulók környezeti érzékenységét, értékítéletét, problémamegoldó készségét és tudását fejleszti.
- Segíti a tanulókat, hogy felismerjék a környezeti problémák tüneteit és okait (*Palmer és Neal, 2000*).

A környezeti nevelés területei

Ha a környezeti nevelés tevékenységét egy rendszernek tekintjük, akkor annak egyik alrendszerét a külső természeti környezethez való viszony pedagógiai alakítása, másképpen kifejezve a természeti nevelés képezi, amely az élő és élettelen természet tiszteletén alapszik. A másik alrendszert a belső környezethez való viszony képezi. A belső környezetünk a testünk (biológiai értelemben a szervezetünk) és az egészségünk, amelynek ismerete és védelme rendkívül fontos. A harmadik alrendszert a külső, ember alkotta környezet alakítása jelenti. Ebbe beletartoznak a kultúránk tárgyiasult és a szociális értékei. A belső, személyes világ is a környezetünk része, ezért ez a negyedik alrendszerét képezi a környezeti nevelésnek. Önértékelésünk, énképünk és konfliktusaink okozta feszültségek formálják ezt a változó belső világot. A mentálhigiénés egészség jelenti azt a minőséget, amelynek kialakítására, elősegítésére törekszünk (*Havas, 1996*).

A környezeti nevelés hatása a kognitív készségekre és képességekre

A környezeti nevelés során (sajátosságaiból adódóan) magas szintű készségek – kritikai gondolkodás, kreatív gondolkodás, integrálókészség és problémamegoldás – fejlesztése valósulhat meg, mivel valós problémákat vet fel, amelyeket tanulmányozni vagy szimulálni lehet. Az oktatásnak az egyik alapvető feladata a diákok gondolkodásra tanítása. Ez a feladat egyfajta értelmezés szerint: képesség megszerzése komplex információk megértésére, analízisére és új helyzetekben való alkalmazására. Az információfeldolgozásra való alkalmasságot kompetencia, másképpen kognitív kompetencia megnevezéssel emlegeti a szakirodalom. A kognitív kompetencia ebben az értelmezésben meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség, így a kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer (*Nagy, 2000*). A környezet minőségének megtartása és javítása miatt aggódók különösen fontosnak tartják olyan tanulási mechanizmusok fejlesztését, amelyek segítenek a diákoknak megérteni a kölcsönkapcsolatokat a természeti környezet és az emberi – gazdasági, társadalmi és politikai – tevékenységek között, s azt, hogy a problémákat hogyan lehet megoldani. Ebben az értelemben a környezeti nevelés kapcsolatrendszerét biztosít a magas szintű gondolkodási és tanulási készségek fejlesztéséhez. Az oktatási folyamatba beépített környezeti nevelési program várhatóan lehetőségeket nyújt a diákok számára, hogy gyakorolják a felelős állampolgár készségeit is.

A környezeti nevelés rendszerszemléletű gondolkodásmódot igényel, amelyben a vizsgálat tárgya (a környezet) integrált rendszerként, azaz egyidejűleg egységes egészként és részekből állóként jelenik meg; a természetes összefüggések (általános sémák) képezik az alapját, s a kulturális kötöttségek (speciális sémák) csak az előbbiekre ágyazódva fejtik ki hatásukat. A természetben léteznek önmaguk másolását előállító, önmódosító rendszerek, ezek komponensrendszerek, amelyek komponenseket előállító rendszerekből épülnek fel. A komponensek cseréjével folyamatosan újratermelik magukat, miközben maga a rendszer is változhat. Ilyen komponensrendszer minden élőlény, a faj, az ökológiai rendszer, így a biológia és a környezeti nevelés bázisa lehet a tanulók rendszerszemléletű gondolkodása fejlesztésének. Mivel napjainkban alapvető szociális kérdéssé vált a bioszféra (mint legmagasabb szintű természetes rendszer) épségének védelme, dinamikus egyensúlyának megőrzése, olyan személyiségek képzése szükséges az oktatásban, akik erre képesek és képesek lesznek.

Felmerül a kérdés, hogy erre a gondolkodási formára felkészíti-e az iskola a tanulókat?

Véleményem azokkal osztom (például *Lantos Gábor*, 1988), akik szerint erre a mai oktatási intézmények alkalmatlanok, alapjaiban kell újraértelmezni a pedagógiai munkát, benne a környezeti nevelést is, ha komoly eredményeket szeretnénk elérni. A környezeti nevelés mint fogalom és mint pedagógiai terület annak a kultúrának a terméke, amely létrehozta azokat a bajokat, amelyek ellen igyekezne hatást kifejteni. Amíg e problémák, anomáliák elleni küzdelmeink magukra az anomáliákra összpontosulnak és azonos kulturális attitűdből indulnak ki, addig elsikkadnak, észrevétlenül maradnak a valódi okok, amelyek sokkal mélyebbek és amelyek a nyugati társadalom kultúrájában keresendők (*Lantos*, 1998).

A környezeti nevelést úgy is értelmezhetjük, mint a viselkedés megváltozásával összefüggő készségek és értékek fejlesztését, amelyek szerves részét alkotják az ökológiai műveltségnek. Az ökológiai ismeretek közvetítésének kiemelkedő fontossága van, hiszen a természeti jelenségek értelmezése releváns ökológiai gondolkodásmód hiányában elképzelhetetlen. Az ökológiai gondolkodás az absztrakt gondolkodás szintjétől függ, mert az ökológiai körfolyamatok vagy túl kiterjedtek időben és térben, vagy túl mikroszkopikusak ahhoz, hogy közvetlenül észlelhetők legyenek. A tanulók intellektuális fejlődése során a tizenkettedik év után, a formális műveletek időszakában az etikai ítéletek és az ökológiai törődés jellemzőbbé válik, mert a serdülő már képes megérteni az absztrakt univerzumban jelenlevő kapcsolatokat. Nagy problémát jelent viszont, ha a gyermek értelmi szintjét figyelmen kívül hagyva idő előtt akarjuk alkalmazni az absztrakciót (például a kisiskolásokkal meg akarjuk értetni az esőerdők kiirtásának következményeit). *Sobel* véleménye szerint arra kellene törekedni, hogy a gyerekek ösztönös belső késztetését követve támogassuk a természeti környezethez való szoros kapcsolat kialakulását (*Sobel*, 1996). Lehetőséget kell adni a gyerekeknek, hogy a természeti világban töltsenek sok időt olyan felnőttek mellett, akik felelős magatartást tanúsítanak a környezetük iránt. Azt tartja fontosnak, hogy a gyermek először jól érezze magát a természetben, szeresse azt, s csak ezután foglalkozzon a természet problémáival, hiszen a megfelelő érzelmi motiváltság után reagál csak érdeklődéssel a környezeti problémákra. Gondolatát idézve: „A szeretet nélküli tudás nem tartós. De ha először a szeretet alakul ki, a tudás biztosan követni fogja.”

A környezeti nevelés kulcsfogalmai

A környezeti nevelés – más pedagógiai területhez hasonlóan – csak akkor érheti el célját, ha megfelelő elméleti háttérrel és fogalmi struktúrával rendelkezik. *Juhász-Nagy Pál* felhívja a figyelmet az ökológiai tudatosság szükségességére, hiszen e nélkül nem várható el az emberiségtől, hogy a környezeti krízis kezelésében értő módon hozzon döntése-

ket és cselekedjen (*Juhász-Nagy*, 1986). De mit ért a szakirodalom az ökológiai tudatosság fogalmán?

Ökológiai tudatosság az ökológiai etika megjelenése a mindennapi életben, az egyénnek az a képessége, amellyel fel tudja mérni cselekedeteinek embertársaira és a természeti környezetre gyakorolt hatásait, és ennek megfelelően képes alakítani életét. Az ökológiai tudatosság a gyakorlati élet minden területén alkalmazható: fűtés, közlekedés, táplálkozás módja, takarékoság az energiával, vízzel, nyersanyagokkal, a hulladéktermelés csökkentése (Környezetvédelmi Lexikon, 1993).

Az ökológia fogalmának értelmezésében és használatában is ellentmondások tapasztalhatók. A problémát abban látom, hogy a nemzetközi szakirodalom sokkal szélesebb körben alkalmazza ezt a kifejezést – amelyet néhányan Magyarországon is átvettek –, de a hazai ökológusok többsége tiltakozik az ökológia efféle értelmezése ellen. Az utóbbi évtizedekben egyre sűrűbben használják az ökológia szót politikusok, publicisták, közgazdászok, sőt még a környezetvédők egy része is anélkül, hogy a fogalom igazi tartalmát ismernék.

Az ökológia az élettudományok egyik modern ága, amely az élőlények és környezetük kölcsönhatás-rendszerét kívánja megismerni. Nem egyszerűen hatásokkal, hanem kölcsönhatások rendszerével foglalkozik. Az ökológia tehát rendszerszemléletű gondolkodást igényel, amely nem egyszerűsíti le a vizsgált helyzetet a megértés érdekében, hanem minél több tényező egyidejű figyelésére törekszik.

Aki túlságosan hozzászózott a mechanikus, lineáris gondolkodásmódhoz, annak szinte érthetetlen, hogy miért nem tudják biztosan megmondani, vajon a levegő CO₂-szintjének emelkedése valóban globális felmelegedést okoz-e, s ha igen, akkor mekkorát.

Az ökológia kifejezést *Ernst Haeckel* német zoológus használta először. Haeckel a görög oikosz szóból származtatta, ami házat, élőhelyet vagy tágabb értelemben környezetet jelent. Haeckel az ökológiát még az élőlények egyedei és élettelen környezetük közötti kölcsönhatások vizsgálatának tekintette. A nemzetközi gyakorlatban sokan még ma is így értelmezik az ökológiát. Napjainkban olvashatunk „a kultúra, a politika, de még a tanulás ökológiájáról” is. A szóhasználat zűrzavarának elkerülése érdekében a Magyar Tudományos Akadémia Ökológiai Bizottsága 1988-ban közzétette az alábbi meghatározást:

„Az ökológia a biológiához, azon belül az egyed feletti (szupraindividuális) szerveződési szintekkel foglalkozó szünbiológiához tartozó tudományág. Tárnya a populációkra és populáció-kollektívumokra hatást gyakorló ökológiai-környezeti és az ezeket a hatásokat fogadó és ezekre reagáló ökológiai tűrőképességi tényezők közvetlen összekapcsoltságának (komplementaritásának) vizsgálata. Feladata azoknak a limitálással irányított (szabályozott és vezérelt) jelenségeknek és folyamatoknak (például együttélés, sokféleség, mintázat, anyagforgalom, energiaáramlás, produktivitás, szukcesszió stb.) kutatása, amelyek a populációk és közösségeik tér-időbeli mennyiségi eloszlását és viselkedését (egy adott minőségi állapothoz kapcsolható változásokat) ténylegesen okozzák. Az ökológia tehát élőlényközpontú tudomány, művelése élőlényismeret hiányában nem lehetséges” (*Lányi*, 1998).

A meghatározásból egyértelműen következik, hogy az ökológia nem az élőlények egyedeit, hanem az élőlények csoportjait vizsgálja, amelyek legkisebb egységei a populációk.

Az ökológia élőlény-központúságának jelentősége ma már szerencsére nemcsak az ökológusokban, hanem a környezet minőségéért felelősséget érző emberek többségében is mindinkább tudatosul, felismerve, hogy a környezetminőség igazi „indikátorai” az élőlények, melyek a legtökéletesebb számítógépes műszerállomásnál is sokatmondóbban hívják fel figyelmünket az emberi környezet minőségére és változásaira (pl: „Air pollution” norvég levegőszennyezést vizsgáló programon belül a zuzmótérképezés, amely azon alapszik, hogy a zuzmók bizonyos csoportjai érzékenyen reagálnak a levegő SO₂-tartalmára).

Széky Pál félreértelmezve, modernnek tűnő, technokrata szellemű meghatározást használ az ökológia fogalmának értelmezésénél: „az élőlények populációira ható egzisztenci-

ális kényszerfeltételekkel foglalkozik... Azt vizsgálja, hogy az élőlényekre, mint ezekből álló komplex rendszerekre milyen kényszerfeltételek hatnak és statisztikusan hogyan határozzák meg az élőlények különböző csoportjainak viselkedését... Az ökológia az ökoszisztémák struktúráját és funkcióját vizsgálja. Rendszerelméleti alapon elemző tudomány, kutatásának alapegysége az ökoszisztéma... Interdiszciplína, amely kémiai, fizikai és biológiai ismereteket ötvöz magában” (Széky, 1983). Ebben a kissé terjedős meghatározásban szerepel az ökoszisztéma fogalom is, amely általánosan használatos és az ökológusok egyik gondolati alapegysége lett, annak ellenére, hogy értelmezésében szintén megoszlik a szakemberek véleménye. Magyarországon ezt a kifejezést az ökológusok többsége elméleti modellre alkalmazza, ebben az értelemben a természetben csak különböző életközösségeket és nem ökoszisztémákat vizsgálunk (Juhász-Nagy, 1984). Az ökoszisztéma fogalom körüli zűrzavar megszüntetése érdekében a MTA Ökológiai Bizottsága a következőképpen definiálta azt: „Ökoszisztéma – (ökológiai rendszer) – egy populáció vagy populáció kollektívum ökológiai szemléletű tanulmányozására létrehozott, absztrakción alapuló rendszermodell (határozott módon elrendezett és összekapcsolt elemekből álló kvantifikálható egység). Alkalmas arra, hogy a valóság bonyolult jelenségeiről az adott szempontból leglényesebb folyamatokat és összefüggéseket (például trofikus kapcsolatokat, energiaáramlási folyamatokat) egyszerűsített formában hűen tükrözze, a rendszerelemzés eszköztárával leírhatóvá és tanulmányozhatóvá tegye” (Kárász, 1992).

A fenntartható fejlődés modellje azt tüzte ki célul, hogy a népesség számára úgy biztosítja az alapvető emberi szükségleteket, hogy a fejlődő országokban nem akarja korlátozni a gazdasági fejlődést, mert anélkül nem lehet az emberi szükségleteket kielégíteni, de a környezetkímélő technikák alkalmazását sürgeti. A fejlett országokban viszont a luxus-fogyasztások korlátozását szorgalmazza. A növekvő létszámú emberiség olyan módon használná tehát a természeti erőforrásokat, hogy azok fenntarthatók legyenek a jövő nemzedék számára is.

azt, hogy a külvilágból mi mennyire fontos. Ennek a gondolatmenetnek a logikája szerint a környezet a külvilág azon része, amely valójában hat, a tolerancia pedig a belvilág azon része, amely hatás alatt áll. Így a tolerancia a maga szelektív tulajdonságaival egyfajta aktív szűrő szerepet játszik (Juhász-Nagy, 1993).

Köznapiban környezetet az a valós topográfiai teret értjük, amely az élőlényeket körülveszi. Az ökológiában a környezeten adott szupraindividuális (egyed feletti) objektumra ténylegesen ható tényezők összességét értjük, amelyek megszabják azt, hogy térben hol, időben mikor és milyen mennyiségben, milyen élőlények élhetnek együtt. A környezeti nevelésben környezeten komplex módon természeti, mesterséges (ember által alkotott) és társadalmi környezetet értenek. Hangsúlyozzák, hogy az ezekkel kapcsolatos kérdések elválaszthatatlanok, hiszen a környezeti nevelés célja a tudatformálás, a társadalmi környezet olyan javítása, amely nélkül nem képzelhető el a másik kettőben érdemi változás, nem létezhet fenntartható élet (Vásárhelyi és Victor, 1998).

Szükséges tisztázni a környezeti nevelésben is alkalmazott attitűd és értékek fogalmakat is. Az értelmezést a köztük tapasztalható hasonlóságok és különbségek elemzése

alapján végezhetjük el (*Váriné*, 1987). Mindkét fogalom az embernek a tárgyakhoz, jelenségekhez való viszonyára vonatkozik. Az ember minden objektumhoz való viszonya lehet attitűdinális és értékvezérelt is. Az eltérések jelentősek a tudatosság fokában: az attitűdök többnyire tudattalan, spontán tapasztalat-feldolgozáson alapulnak, nem tudatos predispozíciók. Az értékek kialakulása ezzel szemben az értékfordozó viselkedés, a cselekvéseinkben is megnyilvánuló viselkedési alternatívák tudatosulása és a közülük való tudatos választás útján valósul meg. Az értékek a tudatosság szintjén túl kollektív kidolgozottságukban is különböznek az attitűdöktől: sokak tudása, tapasztalata, jelentéstudajdonítása jelenik meg egy-egy értékben. Az értékek elsajátítása a szocializáció során történik, hogy a gyermek az adott viselkedésforma megtanulása mellett – annak részésként – azt a gondolkodási formát is elsajátítsa, mely egyben szabályozója is a szocializációs folyamatnak. A gyermek viselkedése ezek köré a centrális értékelések, értékek köré szerveződik, melyből aztán fokozatosan kialakul a gyermek saját, egyéni érdekeken és minősítésen alapuló értékrendszere.

A következő kulcsfogalom a fenntartható fejlődés pedagógiája, amely olyan gondolkodásmód kialakulását igényli a társadalom minden tagjában, amely képes a világ kihívásait rendszerben szemlélni és azokra válasz adni úgy, hogy nem hoz létre újabb ellentéteket az ember és a természet között. A fenntartható fejlődés legfontosabb üzenete tehát, hogy a gazdaság, társadalom és környezet kérdései egyetlen rendszert alkotnak, s hogy a globális válságok nem oldhatók meg sem egyik, sem a másik kérdéskör túlhangsúlyozásával. A fenntartható fejlődés új fogalom, amelynek értelmezésében újabb félreértések merülnek fel, mert néhányan különválasztva akarják értelmezni ezt az összetett szóból álló kifejezést, amelyet az angol irodalomból (sustainable development) vettünk át. Ebben a „fenntartható” és a „fejlődés” szavak nem külön-külön, hanem csak együtt értelmezhetők s így a fogalom jelentésének a lényege: olyan fejlődés, amely elegendő forrást hagy a jövő nemzedékek életfeltételeinek kielégítésére (életminőségének jobbítására).

Környezeti ideológiák

A fenntartható fejlődés elméletének hívei kidolgoztak egy elméleti modellt, egy olyan gazdaságfejlesztési modellt, amely megőrzi a természeti erőforrásokat a következő generációk számára is, de anyag- és energiatakarékos termeléssel, a megújítható energiaforrások hasznosításával, a fogyasztás ésszerű módosításával. A fenntartható fejlődés modellje azt tűzte ki célul, hogy a népesség számára úgy biztosítja az alapvető emberi szükségleteket, hogy a fejlődő országokban nem akarja korlátozni a gazdasági fejlődést, mert anélkül nem lehet az emberi szükségleteket kielégíteni, de a környezetkímélő technikák alkalmazását sürgeti. A fejlett országokban viszont a luxus, fogyasztások korlátozását szorgalmazza. A növekvő létszámú emberiség olyan módon használná tehát a természeti erőforrásokat, hogy azok fenntarthatók legyenek a jövő nemzedék számára is (*Pearce, Markandya, Barbier*, 1989).

A mélyökológia hívei elvi alapon elutasítják, hogy az embert a természettől elkülönülten, attól különböző minőségűnek tekintsék. A mélyökológusok igyekeznek a természet szabályait és ritmusát szem előtt tartva, nem azzal szembehelyezve vizsgálni az emberi életmódot. Ugyanakkor nem hagyatkoznak pusztán a tudományos ökológia ismereteire, hanem értékelik az érzelmeken és megérzéseken nyugvó tudást is. A környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusok többsége is követi ezt a szemléletmódot. Ennek az elméletnek a részletes leírásával *Pepper* foglalkozik a „Modern környezet-lélektani elmélet” című írásában (*Pepper*, 1996).

A Gaia-elmélet sok tekintetben egybecseng a mélyökológia gondolkodásmódjával. Analógiát alkalmazva azt vallja, hogy a Földet úgy kell tekinteni, mint egy nagy organizmust, amelynek működése hasonlít az élő szervezethez. Ennek értelmében különböző

visszacsatolási folyamatokon keresztül minden alkotóeleme és rendszere kiveszi a részét a bolygó szabályozásából és egyensúlyban tartásából, fenntartva ezzel az élet jelenlegi folyamatait. Ennek a bonyolult szabályozórendszernek a működése biztosítja a bioszférára egyensúlyi állapotát, amely éppolyan érzékeny rendszer, mint az élőlények esetében a homeosztázis. A Földet érő tartós és drasztikus hatások (stresszhelyzetek) felboríthatják az önszabályozó folyamatokat, az egyensúlyi állapot oly módon változhat meg, hogy maradandó károsodás jöhet létre bolygónkon (Lovelock, 1989).

A humánökológiai elméletek követői abból az alapelvből indulnak ki, hogy az emberi lény sajátos jellegéből adódóan egyszerre tartozik a bioszférához mint biológiai struktúrához és az általa létrehozott közvetítő rendszerekhez mint társadalmi kulturális struktúrához. Ezek ismerete szükségszerűvé tette a történetileg elkülönült ismeretek humanizáló, ökológizáló szintézisét, a humánökológiát, amely a globális kérdések problémacentrikus (nem szaktudomány-centrikus) megközelítését végzi.

A humánökológia első korszakát – amely az 1920-as években kezdődött – a szakirodalom monodiszciplináris fázisnak nevezi, mert a legjellegzetesebb vonása az volt, hogy a biológiai ökológiából átvett fogalmakkal kísérelték meg leírni, értelmezni az emberi lét bizonyos összefüggéseit. Az analógiás gondolkodás eszközeit alkalmazva, a növénytársulások vizsgálatának mintájára keresték azokat a társadalmi entitásokat és elveket, amelyek elemzésében a biológiai látásmód teret nyerhetett. A hetvenes években újra az érdeklődés középpontjába került a természettudományi, a társadalomtudományi és ember tudományi ismeretek átfogó és szisztematikus integrálásának szükséglete. Ennek az a fő oka, hogy az emberiségnek olyan globális problémákkal kellett és kell szembenéznie, mint a bioszféra diverzitásának gyors ütemű csökkenése, üvegházhatás, talajerózió, népességnövekedés, élelmezési problémák, egészségkárosodás, a meg nem újuló természeti erőforrások korlátos volta stb. Ezek kezeléséhez, a megoldások kereséséhez elengedhetetlen feltétel Földünk globális folyamatainak vizsgálata, mert messze vagyunk attól, hogy értsük ezeket. Nyilvánvalóvá vált, hogy ezek a problémák nem érthetők meg pusztán a specializálódott, partikuláris kérdésekkel foglalkozó szaktudományok keretein belül. Át kellett lépni a specializáltság határait. Szükség van integráló tudományra, transzdiszciplinára, melynek mozgástere nem a tudományok közötti határsávra korlátozódik, ahogyan ez jellemzi a klasszikus interdiszciplinákat (például biokémia, biofizika). *Nánási Irén* a humánökológiát úgy tekinti, mint egy új típusú, ma még útkereső tudományt, amely a természettudományi, a társadalomtudományi és az embertudományi ismereteknek egy laza konglomerátuma, amelyben a konglomerátummá szerveződés alapja három viszonylagos önállósággal bíró pólus: a természet (a geoszféra-bioszféra folyamatai), a kultúra (az ember által létrehozott közvetítőrendszerek) és az ember (a bioszociális személyiség) különböző szinteken érvényesülő interakciója (*Nánási*, 1999).

A környezeti nevelés ellentmondásai

A környezeti nevelés alapvető ellentmondását – szociológiai megközelítésből – az adja, hogy a környezeti nevelés mint fogalom és mint pedagógiai terület annak a kultúrának a terméke, amely létrehozta a környezeti krízist és amelyek ellen igyekezne hatást kifejteni. Amíg a küzdelmeink magukra az anomáliákra összpontosulnak és azonos kulturális attitűdből indulnak ki, addig elsikkadnak, észrevétlenül maradnak a valódi okok, amelyek sokkal mélyebbek és több szerző véleménye szerint a fejlett társadalmak kultúrájának egészében gyökereznek. Lantos Gábor erre a jelenségre az orvostudomány tevékenységéből hoz analóg példát: a betegségek gyógyításánál a tüneti kezeléssel átmenetileg tünetmentessé tehetjük a betegséget, de a gyógyulás nem következik be, így csak meghosszabbítjuk a betegség lefolyását. Igazi eredményeket mindkét területen – az orvostudományban és a környezeti nevelésben egyaránt – a problémák okozóinak felderítésével és megszüntetésével lehet elérni.

A környezeti nevelés elmélete és gyakorlati kivitelezése között is ellentmondásokról számol be a szakirodalom. *Stevenson* szerint a környezeti nevelés és az iskolák gyakorlati céljai között keresendő a bajok forrása, hiszen az iskolák intézményrendszere a meglévő társadalmi rendet igyekszik megőrizni azoknak a normáknak és értékeknek az újratermelésével, amelyek a környezeti kérdésekkel kapcsolatos döntéseket hozzák (*Stevenson*, 1987). Mások szerint a formális oktatásnak a fenntartható fejlődés felé történő átorientálását az oktatási reform és innováció folyamatával kell biztosítani (*Kyburz-Graber*, *Gingins*, *Kuhn*, 1995). Felhívják a figyelmet arra a jelenségre, hogy a környezeti nevelési programok tantervbe való illesztésénél a tanárok többsége konfliktusba kerül a tanulásról és tanításról vallott nézeteivel. A konfliktushelyzetet az teremti, hogy a „hagyományos” elv szerint tanító tanárok mint „információátadók” működnek közre a tanulási folyamatban. Ezzel szemben a modern irányzat pedagógiájában – így a környezeti nevelésben is – a felfedező tanulási módot alkalmazzák, ahol a tanuló aktív közreműködő, míg a tanár csak segítő (tutor) a tanulási folyamatban.

A környezeti nevelés paradox helyzetéről számol be egy amerikai jelentés is, amely szerint a tanárokat intenzíven foglalkoztatják a környezeti neveléssel kapcsolatos kérdések, így sok progresszív környezeti nevelési programot indítanak az oktatási intézményekben, de az értékelések során kiderül, hogy ennek ellenére nincs meg a diákok „alapvető ökológiai tájékozottsága”, amely a szerzők szerint az amerikai oktatási rendszer hiányosságaira vezethető vissza. (*Posch*, 1996).

Az OECD-országok környezeti nevelési fejlesztését összefogó nemzetközi hálózat (OECD-ENSI) megfogalmazása szerint a környezeti nevelés nem speciális terület a tanterven belül, hanem szerves része az összetett emberi problémákra koncentrálnó tanterv egészének. A környezeti kérdések nem különíthetők el az ember előtt álló többi kérdéstől, hiszen mindegyik azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen módon oldható meg az embernek a természeti és szociális környezetével való kapcsolata. Ebből több szerző azt a következtetést vonja le, hogy minden tanárt fel kell készíteni a környezeti nevelési feladatok számára, ez azonban csak kevés tanárképző főiskolán valósul meg Európában.

Irodalom

- Desinger, J. (1983): Environmental Education's Definitional Problem. *ERIC Information Bulletin*, No. 2, Ohio.
- Elliott, J. (1998): Az iskolai környezeti fejlesztésekről. (Az OECD ENSI szervezet tevékenysége). In: Havas Péter (szerk., 1999): *A környezeti nevelés Európában. Tanulmányok*. Körlánc könyvek 11. Körlánc – Infogroup, Budapest. 133–215.
- Havas Péter (1993): A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIII. évf. 10. 12–21.
- Havas Péter (1996): Értékek és szempontok a környezeti nevelésben. *Fejlesztő Pedagógia – Pedagógiai Szakfolyóirat*, 5/6. 24–34.
- IUCN (1970): *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*. Final Report. IUCN, Gland, Switzerland.
- IUCN (1980): *World Conservation Strategy*. IUCN, WWF, UNEP, Gland, Switzerland.
- Juhász-Nagy Pál (1993): *Természet és ember*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt, Budapest.
- Juhász-Nagy Pál (1984): *Beszélgetések az ökológiáról*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Juhász-Nagy Pál (1986): *Egy operatív ökológia hiánya, szükséglete és feladatai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Juhász-Nagy Pál (1992): *Vázlatok az ökológiai kultúra tematikájához*. Ökológiai kultúra, ökológiai nevelés. Természet és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest.
- Kárász Imre (1992): *Környezetökológia (Szünbiológiai alapismeretek)*. Kézirat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 211.
- Kyburz-Graber, R. – Gingins F. – Kuhn, U. (1995): *Environmental Education and School Initiatives in Switzerland*. Final Report. OECD-ENSI, Zürich.
- Láng István (szerk., 1993.): *Környezetvédelmi Lexikon I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lantos Gábor (1998): *Környezeti nevelést, de hogyan? I. Elméleti alapok*. Ormányság Alapítvány, Pécs.
- Lányi György (1998): *Ökológia tényről tényre. Enciklopédia és értelmező szótár*. Környezet és Fejlődés Kiadó, Budapest.

- Lehoczky János (1998): *Iskola a természetben avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE, Budapest.
- Lovelock, J. E. (1989): *Gaia. A földi élet egy új nézőpontból*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nánási Irén (szerk., 1999): *Humánökológia. A természetvédelem, a környezetvédelem és az embervédelem tudományos alapjai és módszerei*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Palmer, J. – Neal, P. (2000): *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Könyvek 7. Körlánc Egyesület, Budapest.
- Pearce, D. – Markandya, A. – Barbier, E. (1989): *Blueprint for a Green Economy*. Earthscan Publication, London.
- Pepper, D. (1996): *Modern Environmentalism. An Introduction*. Routledge, London.
- Posch, P. (1996): Az értékek megközelítése a környezeti nevelésben. *Fejlesztő Pedagógia. Pedagógiai Szakfolyóirat*, 5/6. 6–11.
- Sobel, D. (1996): *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. The Orion Society Great Barrington, MA Nature Literacy Series No. 1.
- Sterling, S. (1992): *Coming of Age – A Short History of Environmental Education*. Walsall. NAEE.
- Stevenson, R. B. (1987): Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice. In: Robottom I. (szerk., 1987.): *Environmental Education*. Walsall. NAEE.
- Széky Pál (1983): *Ökológiai Kislexikon*. Natura, Budapest. 113.
- UNCED (1992): *Agenda 21. The United Nations Programme of Action from Rio*. UN, New York.
- UNESCO (1975): *The International Workshop on Environmental Education. Final Report*. UNESCO, Belgrade – Yugoslavia – Paris.
- UNESCO (1977): *First Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report*, Tbilisi, USSR. UNESCO, Paris.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): *Az ember a világ és az értékek világa*. Gondolat, Budapest.
- Vásárhelyi Tamás – Victor András (1998): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – Alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Victor András (1993): A környezeti nevelés rendszere. *Iskolakultúra*, III. évf. 24. 3–23.
- WCED (1987): *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford.
- Wheeler, K. (1985): *Environmental Education: An Historical Perspective, Environmental Education and Information*, 4. The Environmental Insitute, University of Salford.



Az Iskolakultúra könyveiből

Problémamegoldás, alkalmazás és tudásátvitel a középiskolai fizikában

A Nemzetközi Fizikai és Matematikai Diákolimpiák eredményeire tekintve vagy Marx György „A marslakók érkezése (Magyar tudósok, akik nyugaton alakították a 20. század történelmét)” című könyvét lapozgatva a magyar embert büszkeség töltheti el. Ugyanakkor nemzetközi és hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy az utóbbi időszakban a magyar iskolások teljesítménye romlik a természettudományos területeken. (1) Nehéz a két dolgot összeegyeztetni.

A közelmúlt teljes közoktatást érintő vizsgálatai és a szakirodalom szerint a fenti szélsőség a magyar iskolarendszer hatékonyságának megítélésében is jelentkezik. Az ellentmondásnak tényszerű alapja van, és e kétségértelmezésében ma már a kognitív pszichológia eredményei segítségül hívhatók (Csapó, 1998).

A teljesítmény negatív változása a részproblémák oldaláról vizsgálható, a nehézségek kezelése azok ismeretében lehetséges. Ebből kiindulva folyt empirikus vizsgálat a fizika területén, a tanítás folyamatának és eredményeinek problémái közül elsősorban a tudás átvitelére és alkalmazására, azok sikerességére, minőségére koncentrálna. (A gondok túlmutatnak a szakterületen, mert nemcsak a tárgyi tudással, hanem problémamegoldással, más természettudományos ismeretekkel, közülük elsősorban a matematikai alkalmazással is összefüggenek. A fizika területéről kinyúló transzferkövetés révén a mérés kapcsolódott egy hasonló matematika-méréshez.) (Lángné, 2001)

A természettudományok helyzete

A hazai természettudományos nevelés az előző század második felében nem szorult háttérbe. Az utóbbi időszakban azonban olyan jelzések, tendenciák mutatkoznak világviszonylatban is, hogy külön kell figyelni a természettudományok iskolai reprezentációjára, a nevelésben való szerepére.

A természettudományok – így a fizika – tanításának gyakorlata, eredményei és népszerűsége összefüggnek a társadalmi megbecsültséggel. Az OECD évek óta foglalkozik a társadalom és a tudomány viszonyával. A fejlett országokban már a nyolcvanas évek végétől jelentkezett egy tudományellenes hullám. Megnőtt a tudománnyal szembeni kétség: azok az ígéretek, amelyeket a tudomány fejlődése 1945 után felcsillantott az élet jobbítására, nem teljesültek a várakozások szerint, és ez kiábrándultságot keltett. Hazai szociológusok is megvizsgálták a magyar lakosság 1000 fős reprezentatív mintájának a tudománnyal és a technikával kapcsolatos véleményét. Választ kerestek arra a kérdésre, vajon a fent körvonalazott jelenség mennyire jellemző hazánkban és miért megy egyre kevesebb fiatal az egyetemek természettudományi szakjaira. A fiatalok természettudományoktól való elfordulása főleg az angolszász országokban volt feltűnő; ott szabad választás szerint – főleg a lányok – már középiskolában sem tanultak természettudományokat. Nálunk is mutatkozik hasonló jelenség: a magyar diákok is inkább „gyorsan megtérülő” életpályákat választanak szívesebben. (Németh, 2000) A vizsgálat eredménye ab-

ból a szempontból megnyugtatóan bizonyult, hogy az embereket nagyon érdekli az orvostudomány, a környezetszennyezés, az új találmányok, a gazdaság. Remélhetőleg ez a fiatalok pályaválasztásában is megmutatkozik majd.

A fentiek szerint a tudományos ismereteket közvetítők feladata nem lenne könnyű még akkor sem, ha az oktatáspolitikai ideálisan tervezett rendszerében dolgozhatnának. Pedig köztudott, hogy a valóság az eszményinek legfeljebb a közelítése lehet. A mai valóság pedig az, hogy szerte a világban nagy nehézségek közepette zajlik a hagyományos természettudományos nevelés. A problémák kirajzolódása a különböző országokban változatos és időben is eltérő megjelenésű, okai pedig több tényezőre vezethetők vissza. Az egyik kérdéskör korunkkal, a hatalmas ismeretanyaggal hozható kapcsolatba. A másik kérdéskör pedig ott gyökerezik, hogy a nevelés és oktatás nem nélkülözheti a fejlődéslektant ide vonatkozó eredményeit, a tudás keletkezésének és felhasználásának ma már ismert törvényszerűségeit. A fejlett ipari országok a természettudományokkal kapcsolatos tudás közvetítésének lehetőségeit – felismerve annak jelentőségét – külön program szerint kutatják. Törekvéseiket, eredményeiket a „természettudományos nevelés” megjelölés foglalja össze. E nevelést szűkebb és tágabb körben is értelmezik. Mindenesetre egyik értelmezés sem merül ki az ismeretek rigorózus továbbításában. A mai magyar helyzetre jellemző, hogy a tanulók teljesítményei folyamatosan csökkennek, a tanulók természettudományi tudása az oktatás sajátosságai miatt inkább elméleti jellegű, és mindezek mellett a tanulók nem szeretik a természettudományi tárgyakat – különösen a kémiát és a fizikát (Csapó, 1999a).

A természettudományok – így a fizika – tanításának gyakorlata, eredményei és népszerűsége összefüggnek a társadalmi megbecsültséggel. Az OECD évek óta foglalkozik a társadalom és a tudomány viszonyával. A fejlett országokban már a nyolcvanas évek végétől jelentkezett egy tudományellenes hullám. Megnőtt a tudománnyal szembeni kétely: azok az ígéretek, amelyeket a tudomány fejlődése 1945 után felcsillantott az élet jobbítására, nem teljesültek a várakozások szerint, és ez kiábrándultságot keltett.

A fizika helyzete

A fizikával kapcsolatos mérések eredményei az utóbbi időszakban romlást mutatnak. Azokon a területeken jelentős a lemaradásunk, amelyek a leginkább eszköztudásnak tekinthetők. A magyarországi Monitor '97 vizsgálat nyilvánosságra hozott adatai szerint a 10. osztályosok (szakközépiskolások és gimnazisták

együtt) természettudományos teljesítménye romlott a leglátványosabban. (Vári, 1999b)

A társadalmak a globalizáció kibontakozása folytán a fejlődés kritikus szakaszához érkeztek. Az ipari forradalom információs forradalomba torkollott. A gazdaságban dolgozók száma lecsökkent, a szolgáltatás jelentősége megnövekedett. (Nagy, 2000) Az új kihívások szerint a szellemi energia, az érvényes tudás, a képességek fejlettsége, az információkezelés minősége meghatározó szerepű. Ugyanakkor a középiskolás korosztály alsó határvonala egységesen lefelé mozdul, a nemzetközi mérésekben a preferált tudás nem tantárgyközpontú, hanem gyakorlati jellegű lett. Az alkalmazásnak pedig feltételei vannak. (Nagy, 2000) Mindezek mellett az oktatási rendszerünk expanziója, folyamatos szerveződése zajlik.

A fizika néhány sajátos gondja:

- a képzési ideje nem áll harmonikus viszonyban a tananyagmennyiséggel;
- sajátos és hierarchikus fogalomrendszere van, matematikai egzaktság jellemzi, jelenségek számtalan variációban történő összekapcsolódását kell kezelnie, a tévképzetek megjelenésének nagy valószínűsége (Korom, 2000) mellett;
- a gyakorlati alkalmazás nem nélkülözheti az elméleti tudást;

– a fentieket az érettségi vizsga követelményeinek maximalizmusa tetézi, valamint a tárgyi feltételek nem megfelelő volta (Ide sorolhatók a felszereltségben mutatkozó hiányosságok; a nagyobbrészt nagy létszámú tanulócsoporthoz történő oktatás; a szaktanárok magára hagyatottsága. A fizikatanárok más kísérletekre alapozott tantárgyakat tanító kollegáikhoz hasonlóan „önmaguk technikusai”);

– a tartalom és követelményrendszer tisztázatlansága;
 – más tantárgyakra utaltság (például a matematikai ismeretek szükségessége);
 – a természettudományos műveltség társadalmilag alulértékelt helyzete. Ezt most a központi szándék nem igyekszik javítani, legalábbis nem ez az elsődleges célja (Szuzyogh, 2000);

– a szaktanárok esetleges tájékozottságbeli hiányosságai elsősorban a nemzetközi és az országos tendenciák ismerete területén;

– tanításmódszertani és értékelési problémák abban a tekintetben, hogy a nevelési-oktatási folyamat nem figyel eléggé a befogadó tanulók sajátosságaira, nem fejleszti kellő figyelemmel és szakszerűséggel a képességeket, nem építi ki a tudásháló egy megfelelő szintjét. Az osztályzatok nem fejezik ki a gondolkodás minőségét. Ezek kimutatása szten-derdizált tudásszintmérő tesztekkel volna lehetséges. Az egycsatornás értékelésünk képtelen egyidejűleg objektíven minősíteni és a szükséges mértékben motiválni (*Csapó*, 1998);

– az iskolán belüli és kívüli motivációs problémák sem elhanyagolhatóak.

Gondolkodás, problémamegoldás

A kognitív pszichológia egyik fő kutatási területe ez. Különböző elméletei ugyan nem alkotnak még egységes egészet, de együttesen számos problémát értelmezhetővé tesznek. Legfőképpen tudatosság, célvezéreltség s az jellemzi, hogy a felhasznált ismeretek jellege és mennyisége nagyon változatos.

A gondolkodási folyamat egyik kiemelkedő megnyilvánulási lehetősége a problémamegoldás, amely az iskolai munkának és a mindennapi tevékenységnek egyaránt központi eleme. Jellemezheti irányítottság – tipikusan iskolai módozat – vagy asszociációs működés. Más megközelítésben tudásszegénység vagy tudásgazdagság. Megvalósulhat kiszámítható lépésenként – algoritmikusan –, de jelentős szerephez juthat benne a heurisztika is. Bármilyen dominál is benne, nem lehet a képességeket és a tudást szétválasztani. A problémater-elmélet szerint a problémamegoldás alternatív lehetőségek egész halmazának irányított átvizsgálása a kiindulási állapotból a célállapotba vezető úton. Az út és a befutásához szükséges idő feladatonként és egyénenként változó, ugyanis a munkamemória kapacitása korlátozott, az információmozgatás sebessége tág határok között változhat. Kísérletekkel alátámasztott tény, hogy a logikailag azonos (izomorf) feladatok megoldása eltérő időket vesz igénybe, ugyanis az emberek számára pszichológiailag egyáltalán nem egyformán nehezek a feladatok. A sikerességen kívül a megoldási időben is megmutatkozik a tartalomspecifikusság. Akár 10–12 perces időkülönbség is produkálható.

A problémamegoldás a gondolkodási műveletek igen bonyolult szerveződése. A problémák sokfélesége mellett az egyének is sokfélék. Választásaik, megoldásaik szintén. A szervezett fejlesztés alapja az lehet, hogy bizonyos alapvető működésekben viszont elég nagy az egyformaság. (*Mérő*, 1996)

Az induktív gondolkodás

A gondolkodás irányát tekintve megkülönböztethető annak induktív és deduktív módja. A szakirodalom mindegyik tekintetében gazdag.

Szűkebb értelemben az induktió lényege egyedi példákból általánosabbra való következtetés, tágabb értelemezésként pedig kiterjesztő következtetés. Az induktív gondolko-

dás elemei között szerepelnek: az analógiák felismerése, képzése; fogalmak formálása; szabályszerűségek megtalálása; kapcsolatok felismerése. Összetevői és a gondolkodásban betöltött szerepe következtében az általános intelligencia meghatározására is alkalmas. Tesztekkel való mennyiségi mérésének bevált gyakorlata, megbízható eredményei vannak (Csapó, 1998). Az induktív gondolkodás fejlődési görbéi logisztikus jellegűek. A középiskolás kor kezdetére a fejlődés sebessége lecsökken. A kognitív változókon kívül az affektív szférával is kimutatható az induktív gondolkodás kapcsolata. Ezen kívül jelentősen összefügg a matematikai megértéssel, a természettudományok alkalmazásával, a matematika- és fizika-tudással. E gondolkodásforma azért olyan fontos szerepű, mert az ismeretek alkalmazásának háttérében áll, így a tudás transzferjével is kapcsolatba hozható. Középiskolásoknál a legszorosabb a kapcsolata a természettudományos tudással. Ez a kapcsolat különösen kiemeli a megfelelő színvonalú természettudományi nevelés fontosságát.

Mint képesség tanítható, fejleszthető. Az értelmes tanulás bázisául szolgál.

Az analógiás gondolkodás

Az analógiákkal kapcsolatos ismeretek egyik központi kérdése az analógiák megismerésben betöltött szerepe. A mai értelmezések közül az általános értelmezés használhatósága a legszélesebb körű. Ilyen értelemben a különböző dolgok közötti hasonlóságot, az azon alapuló valamilyen szintű egyezést jelöli.

Gondolkodási műveletként elmondható róla, hogy használatakor valamely tárgy vagy jelenség összefüggésbe hozása történik egy már korábban ismert tárggyal vagy jelenséggel. Az összehasonlítás alapját a hasonló jegyek képezik. Fontos szerepet tölt be magában a tanulási mechanizmusban s ezen túl a struktúrák közötti kapcsolatok felismerésében. Felhasználható, új, elvont fogalmak kialakítására. A működés megvalósulhat képi, verbális vagy szimbolikus szinten, illetve ezek kombinációjaként. Eddig különösen a verbális analógiák sokféle jelentős összefüggését mutatták ki. Összekapcsolják az ismerőt az ismeretlennel. Tipikus alkalmazási területe a problémamegoldás. A természettudományok írott anyagai hagyomány szerint gazdagok analógiák alkalmazásában.

Figyelembe veendő, hogy előzetes ismeretek megléte a sikeres működés feltétele.

A tudás átvitele

Az emberi tudásra tekinthetünk mennyiségi és minőségi megközelítésben, függetlenül attól, hogy a két nézőpont kapcsolódik. Az utóbbiban a tudást használhatóság, különféle kontextusokban való mozgathatóság, azaz transzfer jellemzi.

Szakszerű, átgondolt tanítás eredményeként nagyobb valószínűséggel keletkezik jelentéssel bíró tudás. Ez viszont a későbbiek során mozgósítható, gyakorlással állandósult, majd rögzült tudássá alakítható. Tulajdonképpen a bejárhatóság, átjárhatóság, körbejárhatóság elvének való megfelelés szerinti lehetőségvariációkról van szó. (Nagy, 1985) A változatosság a tudást nem hagyja elszigeteltségben, többszörös hozzáférést biztosít, hálót hoz létre egy szűkebb ismeret körül. A tanulás egy adott helyzetben realizálódik, ugyanazon probléma többszöri tárgyalása tehát új kontextust jelent. A transzferre nem jellemző általában az automatikusság. Ebből adódóan az integráltan történő ismeretközvetítés ilyen szempontból is fejlesztő hatású. Egy adott tudás előhívási szintjétől függően megkülönböztethető közeli transzfer, valamint távoli transzfer. (Csapó, 1998) A tudásátvitel megvalósulásával, működésével kapcsolatosan rétegződés feltételezhető. Az alacsonyabb szint működése feltétele a magasabb szintnek, a távolabbi transzfernek. (Józsa, 1999) Jelenleg az iskolákban nem kap kellő, közvetlen figyelmet a transzfer. (Csapó, 1999b) Az analógiás gondolkodásban szintén megjelenhet a transzfer, miközben

lehetővé teszi forrástudás „ráillesztését” a célterületre. Az analogikus problémamegoldásban a transzfer memóriaalapú, illetve fordítva: a memóriára alapozott anyagfeldolgozás tudásátvitellel jár. Analógia-gyakorlatokkal a transzferjeljesítmény növelhető. Az emberek, tanulók számára általában nem könnyű feladat spontán hozzáférni a különböző területekről származó forrásanalógokhoz. A legnagyobb valószínűséggel akkor fordul elő a spontán analógiás transzfer, ha a célprobléma több vonásban megegyezik a forrásproblémával. A transzfer megvalósulásában a könnyebb felidézhetőségükből adódóan megfigyelhető a sémák szerepe. Az előzetes információk „transzferbarát” tárgyalása elősegíti a problémamegoldást. Számít azonban a közös tartalom, a hasonló folyamatok. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a szakértőség előrevetíti az eredményesebb megoldást. (Nagy Lászlóné, 2001)

Tévképzetek

Pedagógiai következményei miatt érdemes odafigyelni a tanulók előzetes ismereteire, tévképzeteire. A tévképzetek olyan ismeretek, amelyek nem felelnek meg az elfogadott tudományos nézeteknek. Nem csupán egyszerű hibák, hanem az oktatásnak ellenálló képződmények. Tulajdonképpen időben le nem cserélődött fogalmak. A természettudományok tévképzetein kívül vizsgáltak már történelmieket.

A fogalmak megváltozása újoncoknál inkább fokozatos. Sokszor hibákkal átszótt, kitérőkkel járó. Ezért fontos, hogy a pedagógiai eszközök megkönnyítsék a haladást. Úgy tűnik, hogy a gondolkodást tartomány-specifikus alapelvek irányítják legalább három területen: a fizika, a pszichológia és a számok hatáskörzetében. Ezek az ismeretek nemcsak gazdagodás révén növekednek. (Korom, 2000)

Bizonyos értelemben a tudományok evolúciós fejlődésének megfelelően változások mennek végbe a gyermekek tudatában, és mivel az ismeretek örökletes mértékben gyarapodnak, a követelmények mértéktartásának kulcsszerephez kell jutnia.

Noha a szakirodalmi áttekintés közel sem teljes, mégis jól tükrözi azt a bonyolult mechanizmust, amely a tanulói tudás kialakulását egybefoglalja.

A vizsgálat arra irányult, hogy az általános problémák mentén olyan részösszefüggéseket találjon, amelyek szerepet tölthetnek be a fizika tanítási eredményeiben, a fizika és a matematika egy tudásként történő megjelenésében. Az egy tudásként való megjelenés esetén a fizika megközelítéseinek inkább a mennyiségi oldala dominál, a matematikai eszköztudás pedig a matematikának egy részterületét, az alkalmazások bizonyos körét és a logikus gondolkodást öleli fel. (Vári, 1999a)

A vizsgálati hipotézisek a következőként foglalhatók össze:

– A fizikai és matematikai elméleti tudás, annak alapszintű begyakorlottsága mérhetően befolyásolja a fizikai feladatmegoldó és problémamegoldó képességet.

– A fizikában a matematikatudás érvényesülése függ attól, hogy mennyire direkt módon jelentkezik a szükségessége, és milyen mértékben ágyazódik be a fizikai ismeretekbe. Amennyiben besegítéssel láthatóbbá válnak a megoldás különböző fázisai, a nehézség oldódik, a megoldások ennek következtében sikeresebbek lesznek, a transzfer erősödik.

– Vannak a természettudományos tantárgyak iránt az átlagosnál jobban érdeklődő gyerekek. Náluk a transzfer erősebb.

– A tanulók a fizikát nehéznek tartják, ez a népszerűségében is megmutatkozik. A nehézség összefügg a fizika tantárgyak átlagánál erőteljesebben a gyakorlati problémák felé közelítő jellegével, a megoldandó problémák összetettségével.

– A motiváló és gyakorlatias családi környezetnek pozitív hatása van.

A fenti hipotézisek igazolási kísérlete középiskolai tanulók teszteredményeinek és tanulási szokásaikkal, problémáikkal kapcsolatos írásbeli megnyilatkozásaiknak elemzésére alapozottan történt.

A vizsgálat módszerei

Minta

A vizsgálat olyan minta kiválasztását tette szükségessé, amely a középiskolás képzés ideje alatt jelentős óraszámú tanul fizikát, valamint a diákok elegendő tapasztalattal és önálló véleménnyel rendelkeznek.

A mintát így egy Szeged környéki város 142 tanulója alkotta. Ezen belül 99 fiú és 43 lány. Iskolatípus szerint 59 gimnazista (két osztály) és 83 műszaki szakközépiskolai (három különböző profilú osztály) tanuló. Valamennyi osztály a négy éves képzés keretein belül tanul és a teljes időszakban legalább nyolc órát foglalkozik a fizikával, körülbelül felerészben vagy teljes egészében csoportbontásban. A gimnazista osztályok tagozatosak a következő bontásban: matematika-fizika és biológia-kémia, valamint tagozatos

angol és magyar-angol szakpárok szerint. A szakközépiskolai osztályok jellege: informatikai, elektronikai és gépész. A tanulók képességei, érdeklődése szerint a minta összességében inhomogén. Minden osztály esetén a fizika választható érettségi tantárgy. A diákok 11. évfolyamosak.

*Szakszerű,
átgondolt tanítás
eredményeként nagyobb
valószínűséggel keletkezik
jelentéssel bíró tudás. Ez viszont
a későbbiek során mozgósítható,
gyakorlással állandósult, majd
rögzült tudássá alakítható.
Tulajdonképpen a bejárhatóság,
átjárhatóság, körbejárhatóság
elvének való megfelelés szerinti
lehetőségvariációkról van szó.
A változatosság a tudást nem
hagyja elszigeteltségben,
többszörös hozzáférést biztosít,
hálót hoz létre egy szűkebb
ismeret körül. A tanulás egy
adott helyzetben realizálódik,
ugyanazon probléma
többszöri
tárgyalása tehát
új kontextust
jelent.*

Eszközök

Egy speciális fizika tantárgyi teszt és egy, a társmérővel közös készítésű kérdőív áll rendelkezésre a vizsgálatához, és a kapcsolódó matematika teszt. (Lángné, 2001)

A háttéradatokat kutató kérdőív mindkét önálló tantárgyi vizsgálatot egyaránt szolgáltatta. A matematikatudás fizikára való átvitelének referenciapontja a matematika teszten elért eredmény. A tudásátvitel vizsgálatához felhasználtuk a matematika-eredmények összefoglaló, illetve szűkebb területre vonatkozó mutatóit. A csatolás a két ismeretkör között hangsúlyozottan a szögfüggvények és a másodfokú egyenletek témakörökön keresztül történt.

A mérőeszköz 75 item 16 feladattá alakított formája volt. A kérdések rögzült tudáshoz kapcsolódtak, megválaszolásuk nem

igényelt külön felkészülést, valamint segédeszközt a megengedett számológépen kívül. (D. Balogh, 2001)

Tulajdonképpen két szubtesztre bomlott a feladatsor. A matematikai alkalmazásokkal is átszőtt négy záró feladat a feladatmegoldó és problémamegoldó képességet mérte (problémamegoldás). A feladatsor első része – az előbbi teljes tesztte kiegészítő rész (előzetes tudás) elnevezése arra utal, hogy bizonyos mértékig megkísérelte feltárni a problémamegoldáshoz szükséges fizikai és matematikai feltételismeretek meglétét. Másképpen fogalmazva idekerült néhány, a problémamegoldás feladataihoz kapcsolódó „indikátor-feladat”. Ilyen módon a tudásátvitel szerkezetéről is információt nyerhetünk. Az első tesztrész másik funkciója azoknak a fizikai ismereteknek a felvonultatása, amelyek segíthették a tanulókat a számítási feladatok megoldásában, amennyiben felismerték azokat.

A 75 item halmazára, azaz a teljes tesztre igen jó reliabilitás adódott: 0,95 értékkel. A normaorientált tesztelés egyik legfontosabb jellemzője a reliabilitás, amely reliabilitásmutatókkal jellemezhető (itt Cronbach- α). A paraméterben a feladat jósága és a populációfüggőség egyaránt tükröződik. (Csikos és B. Németh, 1998)

A problémamegoldást vizsgáló feladatok közül a legelső megkezdett, irányított feladat volt, a nem nulla kezdősebességű egyenletesen változó mozgással kapcsolatosan. A tanulók megkapták a szöveget, a megoldáshoz szükséges összefüggést és lépésenként utasításokat a teendőkre, így inkább a matematika területére, teljes másodfokú egyenlet megoldására vonatkoztak a teendők. A második összetettebb feladat önálló megoldást kívánt a diákoktól, a szabadesés témakörében. Két kérdést tartalmazott: adott időhöz mennyi út tartozik, illetve adott magasságból mennyi a leérkezési idő. A kiszámításhoz szükséges egyenlet időre másodfokú, mely elsőfokú tagot nem tartalmaz. A harmadik számítási feladat a felfelé hajítás témaköréből került a tesztbe. Matematikai háttere azonos az elsővel. A problémamegoldás záró feladata a lejtő adataival, lejtőn súrlódásmentesen mozgó test gyorsulásával, lejtőirányú és a lejtővel párhuzamos erővel volt kapcsolatos. Alkérdeéseinek megválaszolása egymástól függetlenül is megtörténhetett.

Az előzetes tudás tesztrészbe bekerült tartalmak hangsúlyozottan a problémamegoldást, az arra adott megoldások transzferjének vizsgálatát szolgálták.

A társ mérés miatt egyesített kérdőívet használtunk, összesen 67 kérdés egybeszerkesztésével. (D. Balogh, 2001) A szokásos, azonosításra szolgáló adatfelvételen túl kísérlet történt sok információs csatorna megnyitására. Egy-egy intenzitáskérdés-tömb csak a fizika, illetve csak a matematika ismeretkörével, tanulásával foglalkozott. Képződtek még adatok a tanulási időkkkel és tanulási szokásokkal kapcsolatosan, valamint tantárgyak kedveltsége, továbbtanulási szándék, szülők elvárásai és családi háttér kérdéskörökben.

Eljárások

A mérésre 2000 novemberében került sor. Az adatfelvételt a mérőtársammal megosztva, egy időben oldottuk meg a gimnáziumi és szakközépiskolai mintarészben külön-külön, egy hét leforgása alatt. A megíratási sorban első helyen mindig a kérdőív szerepelt, fél óra kitöltési idővel. A tesztek kitöltési ideje 60 perc volt. Az egyidejű íratásból adódóan a 142 fős minta minden eleméhez minden fajta mérőeszköz adatai rendelkezésre álltak. Javítást és kódolást követően az adatrögzítés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén, hivatásos adatrögzítő munkájaként valósult meg. Az adatok ellenőrzését követően alapvető statisztikai elemzések következtek (a teszt empirikus paramétereinek megállapítása, gyakoriságok, minimum- és maximum-értékek, átlagok, szórások meghatározása, eloszlások felvétele). Majd a teszten belüli, tesztek közötti, a teszteredmények és a háttérváltozók közötti összefüggés-vizsgálatok sorjáltak. A vizsgálatok korrelációs számítások, egy- és többváltozós regresszióanalízis, klaszteranalízis, kereszttábla-elemzés, páros és kétmintás t-próba formájában valósultak meg.

Eredmények

A fizika teszt eredményei

A teszt egésze, valamint az előzetes tudás és a problémamegoldás szubtesztek normális eloszlásúak voltak, jobbra aszimmetrikus, közel szimmetrikus és balra aszimmetrikus jellemzőkkel. Az 1. táblázat számszerű adatai alátámasztják azt a várakozásoknak megfelelő megállapítást, hogy a tanulók elméleti tudásának átlaga magasabb, szórása és variációs együtthatója (szórás/átlag) kisebb, mint a problémamegoldásé. Az összteljesítményt e részteljesítmények két oldalról fogják közre.

megnevezés	megszerezhető pontszám	átlag	szórás	módusz	var. együttható
teljes teszt	75	39,97	14,48	49	0,36
előzetes tudás	37	22,63	5,20	21	0,23
problémamegoldás	38	17,35	10,49	10	0,60

1. táblázat. A tesztre és szubtesztekre vonatkozó fontosabb statisztikai jellemzők

A kapcsolódó mérés matematika tesztjének átlaga 37,74 pont (megszerezhető maximális pont 74), szórása 12,49. Páros t-próbával az átlagokat összehasonlítva a fizika eredmény szignifikánsan jobbnak mutatkozott 95 százalékos valószínűségi szinten. A fizika tesztrel kapcsolatos fontosabb korrelációkat a 2. táblázat tartalmazza.

megnevezés	problémamegoldás	előzetes tudás	fizika összp.	mat. összp.
problémamegoldás	1			
előzetes tudás	0,66*	1		
fizika összpontszám	0,96*	0,84*	1	
matematika összpontszám	0,72*	0,57*	0,73*	1

2. táblázat. A fizika tesztrel kapcsolatos fontosabb korrelációk (Megjegyzés: * $p = 0,01$)

Az értékekből kiolvasható, hogy a problémamegoldás korrelációja szembevetendő mind az előzetes tudással (szükséges fizikai ismeretek), mind a matematika elméleti tudással és begyakorlottsággal. A tantárgyon belüli részterületek korrelációja az erős közepes felső határa, a tantárgyak közötti pedig a közepesen erős értéket is meghaladja: 0,73. A fizika és a matematika kapcsolatát regresszióanalízisnek alávetve a fizika tesztjelismény a legegyszerűbb modell (matematika összp.) segítségével 53 százalékban magyarázható. A másik, még egyszerű regressziós modellel (matematika összpontszám, fizika jegy, tanuló neve) a meghatározottság 63 százalékos; a magyarázóértékek rendre: 39; 21 és 3 százalék.

A tantárgyak között regresszióanalízissel kimutatott legnagyobb érték a matematika feladat által fizika feladatot meghatározó körben 29 százalék volt. Ugyanez matematika item és fizika feladat kapcsolatában 15 százalék volt. Tantárgyközi kapcsolatban feladat-feladat legerősebb korrelációja 0,54, item-item legerősebb korrelációja 0,44 értéket vett fel.

Figyelemre méltó, hogy a fizika teszt egyik kérdésére válaszolva hogyan párosítanak a tanulók különböző kifejezéseket adott problémák kiszámításához (cső keresztmetszete, kocka térfogata, négyzet átlója, gömb térfogata, kör kerülete). A diákok összességében sikerrel oldották meg az átlagosan 0,78 nehézségmutatójú feladatot. Alaposabban megvizsgálva azonban jelentősebb különbségek mutatkoznak. A cső keresztmetszetének kiszámításához szükséges kifejezés felismerésének az eredményében adódott a legtöbb rossz válasz (57). Valószínűleg azért, mert ez szerepel a matematika órákon a legkevésbé gyakran mind tartalmában, mind megnevezésében. A kocka térfogatával senki nem keverte a cső keresztmetszetét, ezt elég korán tanulják az iskolában.

A fizika tantárgyon belüli tudásátvitelre jellemző, hogy analóg feladatok esetén megvalósult (szinusz szögfüggvény alkalmazása) a 38 százalékos magyarázóérték is. Feladat és indikátorfeladat esetén csak 14 százalék. Ugyanezen kapcsolatokat korrelációkkal jellemezve az együtthatók sorban: 0,62 és 0,39 ($p = 0,01$).

A fizika és matematika feladatmegoldásra egyaránt jellemző az a mechanizmus, amelyet az irányított feladat megoldásainak paraméterei (0 és 1 értékek gyakorisága a megoldási lépések nyomon követésében) mutattak. Az egymást követő adatpárok egy-egy itemnyit előre haladva változnak. Csak végigtekintve az adatpárok arányváltozásain is szembevetendő, hogyan fogatkoznak meg a helyesen elindulók s kerül át jelentős részük a sikertelenek oszlopába (59 százalékos csökkenés) annak ellenére, hogy a munkát a tesz-

telők sűrű utasítások szerint végezték a másodfokú egyenlet megoldóképletének alkalmazását igénylő feladatban. Ez a csökkenési folyamat rávilágít arra, hogy a helyes elindulás csak egy kis lépés a jó végeredmény felé, és hogy a problémamegoldások mennyire nagy kihívásnak számítanak az átlagtanulók esetében.

A háttér adatok

A legutóbbi fizika és matematika osztályzatok szerint a két tantárgy átlaga 3,18. Az osztályzatok korrelációja: $r = 0,65$ ($p = 0,01$) már nem mutat olyan fokú egybeesést.

A tanulási idők gyakorisága a tanulók bevallása szerint napi átlagos másfél órás átlagot jelent a többségnél (65 százalék). Egyötödük tanul két óránál többet és 15 százalékuk fél órát vagy kevesebbet. A tantárgyakra fordított tanulási időkre figyelve kiderül, hogy a matematikára és fizikára külön-külön naponta átlagosan 23 perc jut. Egész percben nincs különbség a két tantárgyra fordított átlagos időkből. A tanulási idők és tantárgyi jegyek, valamint tesztek közötti korrelációk szerint az együttmozgások a matematikánál nem szignifikánsak, a fizikánál 0,30 és 0,26 értékűek ($p = 0,01$). Ezeknek az adatoknak lehet egy olyan olvasata, hogy míg a matematika eredményeknek nem feltétele az otthoni céltudatos tanulás, addig a fizika hasonló eredményei céltudatosabb tanulás következményeként állnak elő. Nem is szerepel a fizika a középiskolások „top” listájának elején. Ott az idegen nyelv áll. A fizika hátulról a harmadik, eggyel megelőzve a kémiát. Akik viszont kedvelik, azok eredménye szignifikánsan jobb összteljesítményben és problémamegoldásban is.

A tanulók tantárgyokról alkotott véleménye szerint a fizika az a tantárgy, amelynek megértéséhez leginkább látni kell a dolgokat, ugyanakkor ezt a legnehezebb megérteni. A történelmet a legkönnyebb megérteni, megtanulni és egyben a legérdekesebb tantárgy is. A legtöbb gyakorlati haszna az idegen nyelv tanulásának van. A magyar irodalmat a legnehezebb megtanulni és a legkevésbé hasznos, a magyar nyelv pedig a legunalmasabb.

A fizikával kapcsolatos kijelentésekből kiderült, hogy a tanulók általános iskolában jó közepes mennyiségben láttak kísérletet. A fizika gondolatvilága sem túl közel, sem túl távol nem áll a tanulóktól. Igen jó átlag jellemzi azt az attitűdöt, amely a technikai dolgok fogadtatását jelzi. Másrészt a tanulók 25 százaléka szeretne új dolgokat megalkotni. Az ismeretszerzés folyamatáról azt lehetett megtudni, hogy az elmélet megértése általában nem okoz a többségnek problémát, szinte egyáltalán nem gond az adatgyűjtés. Az összetett és grafikus feladatok a jobbaknak egyformán nehezek, a közepeseknek vagy gyengébbeknek a két típus közül is a grafikusak nagyobb problémát jelentenek. Nem alkotnak többséget azok, akik szívesen vennék a számítási feladatok kiiktatását. A legpozitívabb megnyilatkozást a füzetbe írt vázlat mint segítőeszköz kapta.

A tanulók megnyilatkozásai megbízhatóan tükröződtek a feladatok adatgyűjtésre vonatkozó pontszámai alapján. A megnyilatkozások átlaga úgy értékelhető, hogy az adatgyűjtés problémás volta 14 százalékos. A fizika teszt adatgyűjtési itemcsoportjának nehézségmutatója 0,84. Tehát a tanulók 16 százaléka nem volt sikeres ebben a fázisban. A megnyilatkozás a minta szintjén gyakorlatilag azonos a teszten kimutatott eredménnyel. Ez arra utal, hogy a gyerekek kijelentései nem komolytalanok.

A kérdőív gyakorlatias momentumokkal, családi segítő hatásokkal foglalkozó kérdéseinek korrelációs számításával nem sok együttmozgás volt kimutatható. Csak a rendszeresen végzendő, kijelölt feladatok korrelációja volt szignifikáns a teszt összes pontszámával. Az együtttható negatív érték, nagysága: $r = 0,19$, ($p = 0,05$).

Értelmezés és összegzés

A 142 főből álló vizsgált mintának tanulmányai során minden évben tantárgya a fizika és választható érettségi tantárgy. Így a középiskolás korosztálynak ezt a populációját

képviseli. A fizika teszten nyert teljesítmény normális eloszlású volt, 50 százalékhöz közeli átlagértékkel. A mérőeszköz 95 százalékos pontossággal mért. Az előzetes tudás átlaga az elérhető pontszámnak a 61 százaléka lett. A tanulók az elméleti ismeretekkel könnyebben megbirkóznak. E területen a populáció tudása homogénebb is. A problémamegoldás széthúzza a teljesítményeket. Valószínűleg tovább növeli azt a fejlettségbeli különbséget, amely az általános iskola végén néhány évben adható meg.

A tudás különböző területeken történő megjelenésének minősége arányos a gyakorlottsággal. A fizika tantárgy keretein belül az ismeretek integrálódnak, illetve integrálódnuk kellene. A fizikai elméleti tudás és annak alapszintű begyakorlottsága szinte a közepes korreláció felső határára szerint (0,66) befolyásolja a problémamegoldó képességet. A matematika hatása még ennél is nagyobb: erős korreláció (0,72) jellemzi. A matematika tudás érvényesülését negatívan befolyásolja annak beágyazódottsága. A fizika jelentős mértékben matematikai ismeretekre, problémamegoldó képességre épít. A tudástranszfer e kapcsolatban követhető. Az egész matematikai tudás legalább felerészben meghatározza az összes fizika teljesítményt. A meghatározottság műveletek, feladatok szintjén is mérhető. Olyan esetekben leginkább, melyekben analóg műveletekről van szó.

Bizonyosságot nyert, hogy az érdeklődő tanulóknak összességében és részterületen is jobb a teljesítménye. A tanulók a fizikát nehezség tartják, bár elég érdekesnek. A nehezség egyik oka a háttérvizsgálatok szerint valószínűleg az erős vizuális jelleg lehet. A másik ok vélhetőleg az összetettség, illetve a matematikai alkalmazási rendszerben rejlik. Nehezsége mellett népszerűtlen is e tantárgy, a kettő minden bizonnyal összefügg.

Úgy tűnik, hogy a transzfer meghatározó ereje kisebb egység esetén kisebb, de indikátor-feladatokkal követhető. A tantárgyak közötti erős összefüggés oka valószínűsíthetően az induktív gondolkodásban keresendő.

Bizonyosságot nyert, hogy az érdeklődő tanulóknak összességében és részterületen is jobb a teljesítménye. A tanulók a fizikát nehezség tartják, bár elég érdekesnek. A nehezség egyik oka a háttérvizsgálatok szerint valószínűleg az erős vizuális jelleg lehet. A másik ok vélhetőleg az összetettség, illetve a matematikai alkalmazási rendszerben rejlik. Nehezsége mellett népszerűtlen is e tantárgy, a kettő minden bizonnyal összefügg. A motiváló családi környezet és a gyakorlatias momentumok teljesítményre gyakorolt jótékony hatását nem sikerült kimutatni. Az az

elgondolás nem bizonyult helyesnek, hogy akinek otthon rendszeresen elvégzendő, kijelölt feladata van, annak jobb a teljesítménye. Ennek az ellenkezője derült ki. A háttérben az állhat, hogy a rendszeresen megbízott tanuló szociális környezete hátrányosabb lehet. Aggodalomra ad okot a tanulókkal töltött kevés idő. Reménykeltő viszont, hogy a tanulók szeretnék megérteni a fontosabb jelenségek okait.

Az adatok elemzése során nyilvánvalóvá vált a tantárgyak közötti kétirányú kapcsolatépítés fontossága, a tantárgyon belüli tudásátvitel biztosításának jelentősége. A fentiek tükrében még inkább indokoltnak látszik, hogy a természettudományos nevelésre fokozottabban figyeljünk.

Jegyzet

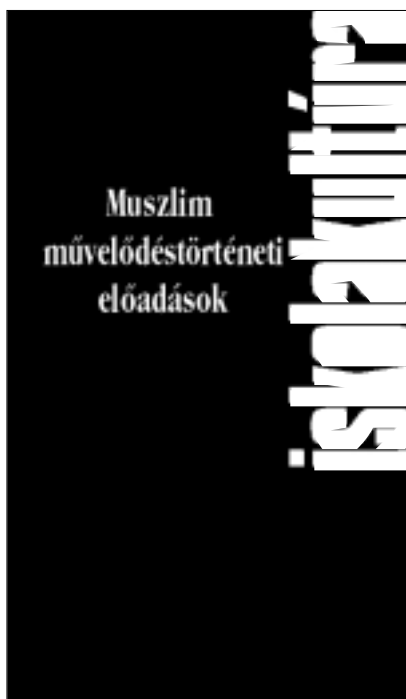
(1) Hozzá kell azonban tenni, hogy különféle okok miatt az eddigiek során gyakoribban váltak elemzések tárgyává a természettudományos területek és környezetük.

Irodalom

Csapó Benő (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (1999a): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 10. 5–17.

- Csapó Benő (1999b): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Csikos Csaba – B. Németh Mária (1998): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.
- D. Balogh Irén (2001): *A fizika mint a tudásátvitel célpontja és kiindulópontja, valamint a problémamegoldás színtere középiskolás tanulóknál*. Szakdolgozat. SZTE Pedagógiai Tanszék, Szeged.
- Józsa Krisztián (1999): *Összefüggések a matematika és a fizika tantárgyspecifikus éntudat és a teljesítmények között 11–17 éves tanulók körében*. Szakdolgozat. SZTE Pedagógiai Tanszék, Szeged.
- Korom Erzsébet (2000): Fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55. 2–3. 179–201.
- Lángné Mürkl Mária (2001): *A matematika megértésének, tanulásának és alkalmazásának problémái a középiskolában*. Szakdolgozat. SZTE Pedagógiai Tanszék, Szeged.
- Mérő László (1996): *Mindenki másképp egyforma*. Tercium Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (2000): *XXI. Század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2001): Analógiák és az analogikus gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. 276–302.
- Németh Ferenc (2000): „Hogy állunk a tudománnyal?” (Beszélgetés Tamás Pál szociológussal). *Élet és Tudomány*, 55. 37.
- Szunyogh Szabolcs (2000): „A munka még egyáltalán nem zárult le” (Beszélgetés Honti Móriával a tartalmi szabályozás folyamatáról). *Köznevelés*, 56. 39.
- Vári Péter (1999a, szerk.): *Monitor '95 A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter (1999b, szerk.): *Monitor '97 A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

Külföldi és magyar történelem- tankönyvek európai integrációs képe

Magyarországon a tankönyvek (mindenekelőtt a történelem, a földrajz és a társadalomismeret tankönyveinek) „európai dimenziója” az Európai Unióhoz való csatlakozásunk küszöbén fontos és aktuális kérdés. „Európa” és a „tankönyv” a hazai és a nemzetközi konferenciákon is minduntalan visszatérő témák az 1990-es évek elejétől kezdődően. E tanácskozásokon a fő kérdés az, mit lehet vagy kell tenni annak érdekében, hogy a tankönyvek európai dimenziója erősödjék.

A csaknem fél évszázados európai politikai-gazdasági egységesülés világgazdasági-világpolitikai jelentősége, amely az oktatás európai dimenzióiról folyó diskurzust alapvetően meghatározza, még ha vitatt is (különösen a keleti irányú bővítés, a csatlakozni szándékozók esélyei), már nem lehet kétséges. Elfogadott kiindulópont az, hogy a (nyugat-) európai államok integrációja kontinensünk második világháború utáni történetének legfontosabb tényezői közé tartozik. A bipoláris világ megszűnése, a kelet-nyugati konfliktus európai és világméretű feloldása csak tovább erősíti e történeti tény fontosságát. A megosztott Európa után nem szűntek meg, sőt számos vonatkozásban növekedtek az integrációs folyamat nehézségei. Ami az Európai Unió perspektíváit, az európaiságot igazán aktuálissá teszi, az a hidegháború utáni új világrend kontúrjainak formálódása, a napjainkban az átlagember számára is mindennapi valósággá vált, felgyorsult globalizáció. (Brzezinski, 1997, 1999) Az igazi kérdés ugyanis már nemcsak az, hogy a hidegháború után mi is Európa, hanem az, hogy egy globális világban van-e esélye az egyesült Európának, és ha igen, milyen világtörténelmi esélyei vannak? Az új történelmi korszakban, a „posztbipoláris világban” az európai integrációs folyamatnak az a stratégiai tétje, hogy lehetséges-e erős és egységes „Európai Egyesült Államokat” létrehozni, amely sikeresen illeszkedik az új évezred elvárásaihoz és békés, demokratikus eszközökkel képes választ adni a nemzetközi kihívásokra. Az új, integrált Európa megszületésében nemcsak a gazdasági, politikai, államközi, intézményi együttműködés feltételei elengedhetetlenek, hanem mindenekelőtt olyan egyéni cselekvő résztvevőkre, európai polgárokra van szükség, akik felelősséggel képesek Európa jövőjét formálni.

Az oktatás és nevelés európai dimenzióinak meghatározása és átültetése a mindennapi gyakorlatba azonban nem egyszerű feladat. Az eltérő történeti, kulturális, vallási tradíciókon, történelmi tehertételeken túl többek között azért sem, mert úgy kell a jövő Európájának, a minden bizonnyal kibővülő Európai Uniónak az esélyeit, távlatait, a megőrzendő európai értékeket meghatározni, hogy közben egy dinamikusan változó, globalizálódó világnak az új évszázadra vonatkozó kihívásaira is választ kell adni. Az emberiség közös jövőjének felépítésében, a megszüntetésre váró feszültségek feloldásában az Európai Uniónak is részt kell vállalnia. (Delors, 1997)

Ahogy a nyugat-európai integrációs folyamat történelmi-korszakos fontosságát már nem kérdőjelezzük meg, ugyanúgy elfogadott tény az is, hogy az egységesülő Európa új típusú polgárt kíván. Olyan embert, aki nemcsak hazájának patriótája, hanem aki az európai összetartozás érzésének, egy közös európai tudatnak is a birtokában van. Nyilván-

való, hogy a közös európai – történelmi, földrajzi, kulturális – identitás kialakításában az iskolai oktatásnak elvitathatatlan szerepe van. Szükségszerűen fordultak tehát már az 1950-es években az „euroatyák” az iskolák és az iskolai taneszközök irányába, hisz az évszázados történelmi tapasztalat bebizonyította, hogy egy nép, nemzet vagy nemzetiség közös identitásának megteremtésében és megtartásában nagy szerepet játszik az oktatás és benne a tankönyvek.

Az elemzés célkitűzései, szempontjai

Tíz évvel a vasfüggöny eltűnése után egy új arculatú Európában és az Európai Unióhoz csatlakozni kívánó Magyarországon az egyik kutatásra méltó téma az, hogy milyen Európa-képet közvetítenek a tankönyvek, hogyan jelenik meg az európai integráció ábrázolása a tankönyvekben. Mivel a történelmi eseményeket a történelemkönyvek nemcsak közvetítik, hanem egyidejűleg legitimálják is, fontos megvizsgálni, valójában mit és hogyan közvetítenek a tankönyvek.

Kutatásunk (1) során arra kerestük a választ, hogy a történelemtankönyvek által közvetített tartalmak mennyi és milyen információt adnak Európáról, az európai integrációról, a tervezett „Európai Egyesült Államokról”, annak történelmi, gazdasági, földrajzi, kulturális, vallási gyökereiről, a különféle integrációs szervezetekről, a már társult és a jövőben csatlakozni kívánó országokról. A tankönyvek Európa-ábrázolása rendelkezik-e pedagógiai dimenzióval, azaz jövőorientált-e, motiválja-e a tanulókat az egyesülő Európa megértésére, a nemzetközi együttműködésre vagy csak tényeket és adatokat közöl Európáról, az európai integrációról? Hogyan jelenik meg az európai történelemtankönyvekben a nemzeti, az egyetemes történelem? Megnevezik-e a tankönyvek explicit módon a közös európai értékeket és tradíciókat, szimbólumokat? Európa kinek az Európájaként jelenik meg, a nyugati országoké-e csupán, avagy a kontinens minden országáé? Akár úgy is feltehetjük a kérdést: a tankönyvek tartalma, didaktikai felépítése, apparátusa mennyiben járul hozzá ahhoz, hogy a közvetített Európa-kép a diákok és tanárok számára vonzó legyen?

Vizsgálatunkba az 1990 után megjelent német, osztrák, svájci és magyar tankönyveket vontuk be, összesen tizenhetet. A mintaválasztásnál (elsősorban a német tankönyvek esetében) törekedtünk a reprezentativitásra, azaz olyan kiadásokat választottunk, amelyek mindegyik tartományban szerepelnek az ajánlott tankönyvlistákon. A másik három ország esetében a forgalomban lévő könyvek összességét vizsgáltuk. Arra kerestük a választ, hogyan ábrázolják az európai integráció témáját egy olyan országban, amely az alapítók közé tartozik (Németország), egy olyan országban, amely később, a kétpólusú világ felbomlása után csatlakozott az Unióhoz (Ausztria), továbbá ott, ahol népszavazással úgy döntöttek, hogy nem csatlakoznak (Svájc), és végül egy olyan országban, amely szeretne belépni az Európai Unióba. Van-e különbség a négy ország tankönyvi ábrázolásában az európai integrációs folyamatokat illetően? (2)

Elemzésünk során hangsúlyosan kezeltük azt a kérdést, hogy Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozása esetén a magyar diákok elegendő információt kapnak-e a magyar történelemtankönyvekből a jelenlegi integrációs helyzetről, az uniós szervezetekről, az Unió sikereiről, eredményeiről, problémáiról. A magyar tankönyvek tartalma, illetve didaktikai eszközei, megoldásai hozzásegítik-e a tanulókat ahhoz, hogy Magyarország helyét, szerepét az integrációs struktúrán belül történetileg megalapozottan, kritikusan szemléljék? A magyar tankönyvek európai integrációt taglaló fejezete hozzájárul-e ahhoz, hogy a tanulók a közös európai polgári lét jellemzőit megismerjék, annak elsajátítására ráhangolódjanak?

A tankönyvelemzés során elsősorban nem azt vizsgáltuk, hogy a tankönyvekben az európai integráció témája mennyire adekvát a történettudományi-politológiai szakirodalom

legfrissebb megállapításaival. Sokkal inkább azt tekintettük fő szempontnak, és az elemzés súlypontja is inkább ide helyeződött, hogy a téma konkrét tankönyvi feldolgozása mennyiben szolgált pedagógiai célokat, a tankönyv feldolgozása, didaktikai apparátusa, szerkezete mennyiben harmonizál az adott tankönyvi téma megjelenítésével. Megközelítésünk ezért inkább pedagógiai, azon belül is tantárgy- (történelem) pedagógiai volt.

Bármely tankönyvi téma jelentőségének, tankönyvön belüli „helyi értékének” megállapításához a nemzetközi tankönyvelemző szakirodalomban a téma terjedelmi adataira kérdeznék rá az elemzők. Kiindulópontnak tekinthető ugyanis az a megállapítás, hogy minél nagyobb terjedelemben tárgyalnak a tankönyvszerzők egy témát, annál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak neki. A tankönyveket kvantitatív és kvalitatív tartalom-elemző módszerekkel vizsgáltuk. Terjedelem- és frekvenciaelemzést, valamint deskriptív elemzést végeztünk.

Az európai integráció tankönyvi terjedelmének vizsgálatához a korábbi évtizedek kutatásai (mint lehetséges viszonyítási pontok) jelentették a kiindulópontot. (Böttcher, 1978; Knechtges, 1981) Böttcher a hetvenes évek végének huszonekét német történelem- és társadalomismeret könyvét vizsgálta meg. Megállapította, hogy a tárgyalt téma részese a tankönyvek összes terjedelméhez képest 1,13 százalék, a legalacsonyabb 0,17 százalék, a legmagasabb 2,78 százalék. Ezt az értéket igen alacsonynak minősítette és levonta a következtetést: az elemzett tankönyvekben az európai integráció téma periférikus, mellőzött téma.

Knechtges 25 tankönyvet vont be a vizsgálatba. Eredményei valamivel jobbák (átlag: 1,94 százalék, a legalacsonyabb érték 0, a legmagasabb 6,1 százalék), de ő is megállapítja, hogy ez a terjedelem igen csekély. Az bizonyos, hogy a két szerző százalékos adatait a tankönyvek összes terjedelméhez viszonyítva kapták, viszont nem lehetünk biztosak abban (erre ugyanis nem találtunk jelzést), hogy a vizsgált tankönyvek vajon azonos kronológiai határokkal rendelkeznek-e, vagyis összemérhetőek-e. Nem mindegy ugyanis, hogy azok az összes terjedelemből viszonyított adatok olyan tankönyvből származnak-e, amelynek terjedelmi határai 1750-tel vagy éppen 1945-tel kezdődnek. Az előbbi esetben ugyanis egy 1,94-es átlagnak egészen más jelentése és magasabb értéke van, mint abban az esetben, ha a tankönyv kronológiai terjedelme szűkebb. Vizsgálatunk során, azért, hogy viszonyítani tudjunk a korábbi évtizedekben mért adatokhoz, a fenti szerzőkéhez hasonló elvet követtünk: az európai integráció témájának terjedelmi adatait a tankönyvek összes terjedelméhez viszonyítottuk. A pontosabb mérés érdekében azonban figyelembe vettük a tankönyvek eltérő kronológiai határait is, valamint adatainkat a százalékkértékek alapján rangsoroltuk. (3)

	S3	N1	N3	S2	N4	M1	M2	M3	M4	S1	N7	N5	N2	N6	A3	A1	A2
összes oldal	384	553	568	398	496	402	301	368	260	414	368	303	380	320	139	160	172
EU-integráció	4	36	13	9	13	6	2,5	11	2	15	13	18	17	20	10	7	10
%	1,04	6,5	2,3	2,3	2,6	1,5	0,8	3	0,8	3,6	3,5	6	4,5	6,3	7,2	4,4	5,8
kezdő év	kez-	1750	1750	1815	1880	1914	1914	1914	1914	1914	1918	1930	1933	1933	1941	1945	1945
	de-																
	tek																
rangsor	14.	2.	12.	12.	11.	13.	15.	10	15.	8.	9.	4.	6.	3.	1.	7.	5.

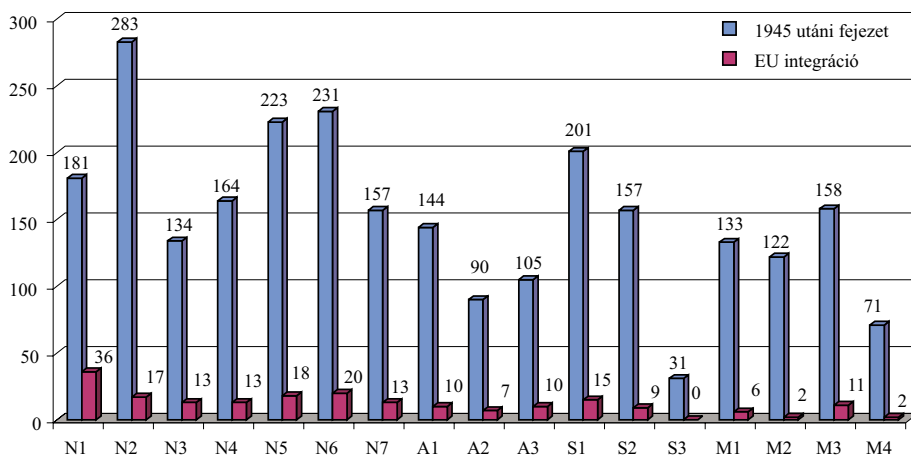
1. táblázat. Az európai integráció „helyi értéke”

Első feltételezésünk az volt, hogy minél szűkebbek a tankönyv kronológiai keretei, annál több hely marad az európai integráció tárgyalására, annál nagyobb lesz a vizsgált témára szánt terjedelem. E kiindulópont szerint a táblázat százalékkértékei alapján nyert rangsor, illetve a kezdő év sorában található adatok között fordított arányosság áll fenn.

Ez a tankönyvek többségére, így például az S3, S2, N4, M1 tankönyvekre (korai kezdő év – ennek megfelelő alacsony terjedelmi arány, azaz rangérték), illetve az M3, S1, N7, N5, N2, N6 és A3 tankönyvekre (későbbi kezdő év – ennek megfelelő magasabb terjedelmi arány, azaz rangérték) igaz. A feltételezett „normális” rangskálától pozitív, illetve negatív irányú eltérés figyelhető meg öt tankönyv esetében. Egyetlen pozitív példaként említhetjük az N1 tankönyvet, hiszen 6,5 százalékos terjedelmi részesedésével a rangsor 2. helyén áll, holott a tankönyv 1750-től tárgyalja a történelmi eseményeket. Negatív ellenpólusként két osztrák tankönyvet (A1, A2) és két magyar tankönyvet (M2, M4) említhetünk, hisz ezek kezdő éve 1945, illetve 1914, mégis az európai integrációnak az összes terjedelemhez viszonyított százalékos aránya relatíve alacsony.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a vizsgált tankönyvek európai integrációs tartalmának átlag százalékkértéke: 3,8. A legmagasabb adatot egy osztrák tankönyv (A3) esetében kapunk (7,2 százalék), míg a legalacsonyabbat két magyar tankönyvnél (M2 és M4) (0,8 százalék). Ez az átlagérték 2 százalékkal magasabb, mint a közel húsz évvel ezelőtt nyert adat (1,94 százalék). A történelem tankönyvek szerzői tehát az oktatás „európai dimenziójának” erősítése céljából a korábbi évekhez képest nagyobb terjedelmet szánnak az európai integráció történetének. Az adatokból az is kiderül, hogy nagy szórás mutatható ki a téma terjedelmét illetően. A vizsgált tankönyvek rangsora alapján kijelenthető, hogy a 3 százalék alatti terjedelemmel rendelkező tankönyvekre továbbra is érvényes a megállapítás, amit az idézett két tankönyvelemző állapított meg az 1970–80-as években: az európai integráció periférikus, jelentőség nélküli téma.

Az európai integrációnak a tankönyvek összes terjedelméhez viszonyított mérési adatai arra adtak alkalmat, hogy a több évtizeddel ezelőtt mért terjedelemdatokhoz viszonyítani tudjuk az 1990-es években íródott történelemtankönyvek európai integrációs témájának terjedelmét, és hogy megállapítsuk, növekedett-e témánk tárgyalásának terjedelme, aránya a tankönyvekben, vagy sem. Jeleztük a tankönyvek eltérő kronológiai határait, illetve az ebből a tényből fakadó összemérhetőségi nehézségeket. Hogy konklúzióinkat finomítsuk és egyben kontrolláljuk, újból elvégeztük a terjedelemelemzést, mégpedig úgy, hogy a mérés egységének most már nem a teljes tankönyvi terjedelmet, hanem az 1945 utáni fejezeteket tekintjük.



1. ábra. Az európai integráció terjedelme az 1945 utáni fejezetben belül

Ha nem az összes terjedelemhez, hanem csupán az 1945 utáni fejezetekhez viszonyítjuk az európai integráció terjedelmét, magasabb értékeket kapunk.

	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	A1	A2	A3	S1	S2	S3	M1	M2	M3	M4
1945 utáni fejezet terjedelmi	181	283	134	164	223	231	157	144	90	105	201	157	31	133	122	158	71
EU-integráció %	36	17	13	13	18	20	13	7	10	10	15	9	4	6	2,5	11	2
	20	6	10	8	8	9	8	7	8	10	7	6	13	5	2	7	3

2. táblázat. Az európai integráció téma százalékos aránya az 1945 utáni fejezeteken belül

Az európai integrációnak az 1945 utáni fejezeteken belüli átlagos terjedeleme százalékos értéke: 8. A legmagasabb értékkel (20 százalék) egy német tankönyv (N1) rendelkezik. Ez kiemelkedőnek mondható, különösen akkor, ha újból hangsúlyozzuk, hogy ez a tankönyv a 18. század közepétől tárgyalja a történelmet. Az 1945 utáni fejezeteken belül 6–10 százalékos helyet foglal el vizsgált témánk 12 tankönyv esetében. A legkisebb százalékat a magyar tankönyveknél mértük (M1: 5 százalék, M2: 2 százalék, M4: 3 százalék). Az M3 tankönyvet a 7 százalékos eredmény besorolja az átlagos terjedelemmel bíró tankönyvek közé.

Nemcsak a sorcentiméterben mért terjedeleme nagysága, hanem a téma különállósága is mutatója lehet annak, hogy a tankönyvszerzők mekkora jelentőséget tulajdonítanak az európai integrációs folyamatoknak. Külön fejezet, alfejezet kiemeli a tárgy fontosságát. Ezzel a megoldással éltek a szerzők kilenc esetben (egy kivételtől eltekintve az összes német tankönyv), míg egy-egy kivétellel a svájci, az osztrák és a magyar tankönyvek nem szánnak e témának külön fejezetet, alfejezetet, hanem az európai integráció több helyen is, valamilyen tematikus egységnek alárendelve szerepel.

Elemzésünk legfontosabb tanulsága: az európai integráció témájának nem külön fejezetben, hanem elszórtan, több helyen való szerepeltetése, valamint az alacsony terjedelmi adatok egymást negatívan felerősítik. Még ha az átlagosnál kisebb terjedelemben is, de egy helyen, koncentráltan, a szöveget, képet, ábrát stb. együtt tárgyalni jobb megoldás, mert pedagógiai szempontból hatékonyabb tanórai feldolgozást és sikeresebb tanulói elsajátítást ígér.

Tartalmi súlypontok

A tankönyvek többszöri elolvasása, valamint a vonatkozó magyar, illetve nemzetközi szakirodalommal való egybevetése után a tankönyvek európai integráció témájának tartalmi elemzéséhez négy alkategóriát fogalmaztunk meg:

- gazdasági integráció;
- katonai-politikai integráció;
- Európa egysége és sokfélesége;
- Európa távlatai.

Az alkategóriákba besoroltuk azokat a címszavakat, amelyeket a tankönyvek európai integrációs témájának listázásával nyertünk. A címszavak összevonása, majd csoportosítása (azaz „bokorszavak” képzése) után úgynevezett „hívószavakat” határoztunk meg. Munkatáblázatunkba ezeket a hívószavakat vittük be, azonban a mérésnél mindig figyelembe vettük a hívószavak mögötti címszavak összességét. A hívószavak nem feltétlenül egy fogalmi hierarchia csúcsát jelölik, hanem az egymáshoz közel álló címszavak közül a legjellemzőbbet jelentik. Mind a listázott címszavak, mind pedig a kiválasztott hívószavak a tankönyvek manifeszt kijelentéseiből származnak, tehát nem vettünk fel olyan címszavakat, amelyek a tankönyvekben nem találhatók meg. A címszavak összessége azokat az ismeretelemeket és összefüggéseket mutatja, amelyeket vizsgált tizenhét tankönyvünkben mind az alapszövegből, mind a didaktikai apparátusbóligyűjtöttünk. A cím-

szavak összessége tehát a tankönyvekben jelenlévő „tudáskánont” reprezentálja. A címszavak elrendezését azonban nem a tankönyvekben található fejezet- és alfejezetcímek sorrendje, hanem a történettudomány (azon belül is az európai integráció téma történeti) logikája szerint végeztük el. Az alkategóriákat, az alkategóriákon belüli címszavakat, valamint a hívószavakat az alábbiakban közöljük.

Gazdasági integráció

Európa súlyvesztése, „0 óra”, Európa katasztrófája, Európa romokban, bizónia, trizónia, valutareform, berlini blokádnak (1948/1949).

Marshall-terv, Európai Újjáépítési Program, OEEC (4), „American way of life”, az Amerikai Egyesült Államok európai jelenléte, az NSZK és nyugati integrációja, az NDK és keleti integrációja, KGST, a kontinens gazdasági szétszakítotttsága.

Római Szerződések, Schuman-terv, Montánunió, Európai Szén- és Acélközösség, Euratom (5), EGK (6), vámunió, gazdasági és valutaunió, Franciaország magatartása, ECU (7), EFTA (8), szabadkereskedelmi övezet, az 1956-os szejzei válság szerepe a Római Szerződések felgyorsításában.

Gazdasági prosperitás, a nyugat-német valutareform, a német gazdasági csoda, piacgazdaság, szociális jóléti állam, gazdasági együttműködés, az 1970-es évek olajválsága, a Hetek, OECD (9), agrárpolitika-agrárproblémák.

A bővítés mérföldkövei 1989-ig, Franciaország vétója Nagy-Britannia ellen, a déli bővítés (Görögország, Spanyolország) és nehézségei, egyenlőtlenségek az Európai Közösségen belül, a csatlakozási referendumok, az északi bővítés.

Katonai-politikai integráció

Az NSZK újrafelfegyverzése, a Plevén-terv, Európai Védelmi Közösség, Nyugat-Európai Unió, Sztálin-jegyzék (1952).

Tömbösödés, a NATO (10) létrejötte, a NATO és az USA szerepe az európai biztonság garantálásában, Franciaország kilépése a NATO katonai szervezetéből (1966), Varsói Szerződés, a berlini fal felépítése (1961), az NSZK és a keleti szerződések, a helsinki folyamat és dokumentumok, EBEÉ (11), EBESZ (12).

Francia-német együttműködés 1958-tól, *De Gaulle* és *Adenauer* szerepe, a német-francia Elyseé-szerződés, Franciaország Európa-politikája, francia-német ifjúsági együttműködés.

Európai integrációs intézmények, politikák, Európa Tanács, az Európai Unió működése, Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank, Európai Monetáris Intézet, döntéshozatali mechanizmus az Európai Unióban, a közösségi politikák fejlődése, a politikai integrációra irányuló kísérletek, Egységes Európai Okmány.

Európa egysége és sokfélesége

Európa-eszme az antikvitástól a 20. századig, Európa definíciójának problémái, pán-európai mozgalom, *Coudenhove-Kalergi* és *Briand* terve, az ellenállási mozgalom Európa-konceptiója, *Churchill* zürichi beszéde, Hágai kongresszus, az integrációs törekvések motívumai.

Szimbólumok, Európa nevének eredete, az antik Európa a bikával, kék zászló 12 arany csillaggal, épületek, üléstermek, kormányfők csoportképei (Brüsszel, Strasbourg).

Európai identitás, Európa mint kulturális egység, európai értékek, sokszínűség (vallás, nyelvek, népek, kultúrák), európai polgár, eurooptimizmus-euroszkepticizmus, Európa-ellenesség, nemzeti identitás kontra európai identitás.

Országok, régiók, különbségek-hasonlóságok, nemzetállami szuverenitás.

Európa távlatai

1989/90, páneurópai piknik, NDK-menekültek, a berlini fal, a vasfüggöny leomlása, a szovjetrendszer, a Szovjetunió megszűnése, a bipoláris világ vége, német újraegyesítés, az új NATO-tagállamok: Magyarország, Csehország, Lengyelország.

Kihívások, Maastrichti Szerződés, integrációs modellek, államszövetség kontra szövetségi állam, euro, közös kül- és biztonságpolitika, az EU három pillére, az EU bővítése és/vagy mélyítése, a keleti bővítés, Kelet-Európa integrálása, az EFTA országok státusza, a semleges európai országok helyzete, euro-atlanti együttműködés, eurobürokrácia, a működés nehézségei, globális problémák.

Európa világhatalmi helyi értéke, világgazdasági erőközpontok, Európa és az USA viszonya, Európa és a III. világ. Lomé-egyezmények, AKP-szerződés (13), Európa elzárkózása, „Európa-erőd”.

E „kategória-szótár” képezte a besorolás egyik, tartalmi dimenzióját, az alapszöveg kifejttségének mélysége pedig a másik, a kifejtettség dimenzióját. Ez utóbbinál arra kerestük a választ, hogy az egyes tartalmi elemek milyen részletezettséggel szerepelnek a tankönyvekben. A kifejtettséget mérő kvalitatív tartalomelemzéshez öt minőséget határoztunk meg:

- részletesen: amennyiben a bokorszavakat a tankönyvszerzők részletesen és differenciáltan tárgyalják;
- tömören: amennyiben a bokorszavakat tömören, de differenciáltan tárgyalják;
- szórványosan: amennyiben a bokorszavakról kevés információt közöl a tankönyv, és azt differenciálatlanul teszi;
- megemlítve: amennyiben a tankönyvben a bokorszavak csak megemlítve vannak, de kifejtve, magyarázva nincsenek;
- adat nélkül: amennyiben az alapszövegben semmilyen adatot, utalást nem találunk.

A besorolás harmadik dimenzióját az illusztrációk listázása jelentette, amelynek során a besorolást az előzőekhez hasonlóan a már említett tartalmi kategóriák alapján végeztük. Azt kívántuk ezzel megvizsgálni, hogy milyen kapcsolat van az alapszöveg kifejttségének és az illusztrációk tartalmi megoszlása között. Vajon az illusztrációk alátámasztják, kiegészítik vagy netán helyettesítik az alapszövegben hozott tankönyvi tartalmakat?

Azt mindenesetre leszögezhetjük, hogy az adatok igen nagy szórást mutatnak. A tankönyvek olvasása közben, majd az összesítő táblázat tanulmányozásakor az volt az első benyomásunk, hogy ahány tankönyv, annyiféleképpen tárgyalja az európai integráció témáját. Más, 20. századi történeti témák esetében, mint például az első és második világháború, a hidegháború, a bipoláris világ felbomlása, a gyarmati rendszer megszűnése, nem találtunk ilyen nagy különbségeket a tankönyvekben, sem a témák terjedelmét, sem a részletezettségét illetően. A felsorolt témák esetében tehát kikristályosodott már egy olyan tudáskanon, amely a tankönyvek zömében közös nevezőként megtalálható.

Az európai integráció esetében azonban más a helyzet. Kevés olyan „besorolási helyet” találtunk (mindössze négyet: Marshall-terv, Római Szerződések, tömbösödés, kihívások), ahol mindegyik vagy majdnem valamennyi tankönyv kódjelét beírhattuk. Kicsi azoknak a hívószavaknak a száma is (szimbólumok, európai identitás), ahova kevés kódjelet írtunk vagy egyáltalán nem írhattunk jelet. Az a tény viszont, hogy sem az európaiságot kifejező szimbólumok, sem pedig az európai identitással kapcsolatos kérdések nem szerepelnek a magyarázó szövegben, legfeljebb a didaktikai apparátusban, azt jelzi, hogy ezeknek a kérdéseknek korántsem tulajdonítanak a tankönyvek szerzői akkora jelentőséget, mint például az integrációs folyamatok történeti, gazdasági vonatkozásainak.

Egy svájci tankönyvet kivéve (S3) minden tankönyv tárgyalja Európa háború utáni újjáépítésével kapcsolatos terveit, a Marshall-segélyt. A német *Schmied* tankönyve (N7) dokumentum-tankönyv jellegéből adódóan nem az alapszövegben tárgyalja a Marshall-tervet, viszont öt forrásrészletet és egy képet is közöl. A Marshall-segély reprezentáns

tankönyvi tárgyalását felerősíti az ugyanebben a témakörben található illusztrációk száma is. 16 forrásrészlet és 14 kép található a tankönyvekben. A képek kivétel nélkül az amerikai segélyprogramot népszerűsítő korabeli plakátok, illetve *Marshall* portréja.

A másik két téma, amelyik a tankönyvek többségében előfordul, a Római Szerződések és a hidegháborús tömbösödés folyamata. Források (18, illetve 13 darab), valamint képek és térképek is alátámasztják e témák tárgyalását. Kiemelkedően magas szövegillusztrációt (22 db) mértünk a „Kihívások” témakörében, és bár az alapszövegben részletesen csak két német tankönyv tárgyalja az 1989/90-es események utáni megváltozott helyzetet, a tankönyvek többsége (egy svájci, S1, és két magyar tankönyvet: M1, M2 kivéve) kitér a bipoláris világ megszűnése utáni új világpolitikai és európai helyzetre, különös tekintettel az Európai Unió bővítésének, illetve mélyítésének problematikájára.

Szólunk kell még az „Intézmények, politikák” hívószavak alatt felvett témakőről. Egy svájci tankönyvet kivéve (S3) valamilyen szinten mindegyik tankönyv említi a témát, legrészletesebben az N6. Mindegyik német tankönyv ábrával támasztja alá a szöveges információt, az N5, N7 tankönyv kettővel is. Két magyar tankönyv (M2, M4) sem szöveggel, sem pedig illusztrációval nem mutatja be az Európai Unió intézményeit, politikáit.

Ami az Európával kapcsolatos szimbólumokat illeti, a tankönyvek többsége (kivéve az A1 tankönyv) nem magyarázza el az alapszövegben eredetüket, nevüket, jelentésüket stb.

A következőkben az illusztrációk tartalmi vonatkozásait elemezzük. A 17 tankönyvben 302 darab illusztráció szerepel, átlagosan 17. Az illusztrációk felét a szövegek (történeti primer és szekunder források), egyharmadát a képek (plakátok, karikatúrák, fotók) teszik ki, egyötödén pedig az ábrák és térképek osztoznak. Kevés a térkép, különösen az olyan témákban feltűnő a hiányuk, mint Európa világhatalmi pozíciója, illetve a tömbösödés folyamata.

Megvizsgáltuk azt is, hogy melyek voltak a gyakran szereplő, tipikusnak mondható illusztrációk, azaz melyek azok, amelyek több könyvben is szerepelnek.

Szöveges illusztráció

Huszonnyolcféle forrást számoltunk össze, ebből hatféle forrás szerepeltetése mondható gyakorinak:

- Európa-eszme (17-szer, N1, N3, N4, N5, N6, N7, A3, S2, M2);
- Európa jövője, távlatai (14-szer, N1, N4, N5, N6, N7);
- Marshall-segély (12-szer, N1, N5, N6, N7, A2, A3, A4, M1, M2);
- német újraegyesítés (10-szer, N2, N3, N6, N7);
- Montánunió, Schuman-terv (9-szer, N1, N2, N5, N7, A2, A3, M2);
- Maastrichti Szerződés (9-szer, N1, N2, N3, N5, N7).

A felsorolásból kitűnik, hogy e forrásokat felsorakoztató tankönyvek zöme német. A magyar tankönyvek Churchill zürichi beszédéből, a Marshall-beszédből és a Schuman-tervből idéznek.

Képi illusztráció

Tizenháromféle kép szerepel, ebből négy szerepel gyakrabban:

- francia-német viszony (17-szer, N1, N2, N3, N5, N6, N7, S1, S2, M2, M3);
- szimbólumok (13-szor, N1, N2, A1, A2);
- Marshall-terv (12-szer, N1, N2, N4, N5, N6, A3, S2, M2, M3);
- épületek, üléstermek, kormányfői csoportképek, csatlakozási szerződések aláírása (7-szer, N5, A1, A2, A3, M3).

A francia-német viszony ábrázolása a két ország kiemelkedő politikusainak, De Gaulle-nak és Adenauernak a portréját jelenti külön-külön, vagy olyan képeket, amelyeken együtt szerepelnek, valamint az ötvenes években a francia-német határ mentén szer-

vezett ifjúsági találkozóról készült eufórikus hangulatú képeket, amelyek inkább a német tankönyvekben láthatóak. Európa, az Európai Unió szimbólumai ritkán szerepelnek, s jelentésük értelmezése is csak néhány tankönyvben fordul elő.

Grafikus illusztráció

Tizenegyféle ábra, séma, táblázat szerepel a tankönyvekben. Kétféle ábra a leggyakoribb:

– európai gazdasági, katonai és politikai együttműködések (15-ször, N1, N2, N3, N7, S2, M2);

– az Európai Unió felépítése, működése (14-szer, N1, N2, N4, N5, N6, N7, A1, A2, S2).

„So funktioniert die EU” (Így működik az EU) – ez az ábra gyakran szerepel, különösen az osztrák és német tankönyvekben. Ezen kívül szerepel még az Európa Tanács működése, az Európai Unió kapcsolatai más államokkal, régiókkal, az euro-atlanti együttműködés, valamint az euro bevezetésével kapcsolatos ábra. Feltűnő, hogy a magyar tankönyvek nem használják ki a grafikus ábrázolás kínálta lehetőségeket az Európai Unió felépítését és működését illetően. Két magyar tankönyvben (M1, M3) szó van róla az alapszövegben, de ezt nem támasztja alá grafikus illusztráció.

Kartografikus illusztráció

A tankönyvek ötféle témában szerepeltetnek térképeket:

– gazdasági együttműködés (N2, N3, N5, N6, A1, A3, S2);

– katonai együttműködés (NATO, Varsói Szerződés, A2, N6);

– az Európai Unión belüli különbségek (S2);

– az Európai Unió bővülése (N4, N5, S2);

– Európa és a világ (N5, N7).

Megállapítható, hogy az illusztrációk tematikus megoszlása nagy vonalakban megfelel az alapszöveg tematikus súlypontjainak. Az illusztrációk tehát az alapszövegben kifejtett tartalmakat megerősítik, alátámasztják. Kétféle hívószó (szimbólumok, európai identitás) esetében pedig helyettesítik, pontosabban kiváltják az alapszövegben hiányzó vagy hiányosan kifejtett tartalmakat. A német tankönyvek szerzői markáns koncepcióval rendelkeznek a didaktikai apparátust illetően: sokféle és nagyszámú illusztrációt sorakoztatnak fel, amelyek hatékonyan alátámasztják az alapszöveg mondanivalóját. Az osztrák tankönyvek alapszövege ugyan nem részletező, inkább tömörnek nevezhető, sőt bizonyos altémákban kevés információ szerepel, de az illusztrációk változatosak, amelyek így szerencsésen kiegészítik az alapszöveget. Az osztrák tankönyvek illusztrációs anyaga nem olyan gazdag, mint a német könyveké, de jóval felülmúlja a svájci és magyar tankönyvékét. Két magyar tankönyv kielégítően, míg a másik kettő csak az említés szintjén foglalkozik az európai integrációval.

Összegzés

A tankönyvek európai integrációs témájának tartalmi elemzéséhez négy alkategóriát fogalmaztunk meg (gazdasági integráció, katonai-politikai integráció, Európa egysége és sokfélesége, Európai távlatai). Az alkategóriák alá besorolt címszavak összességét a vizsgált tankönyvekben megtalálható, az alapszövegből, valamint a didaktikai apparátusból kilistázott ismeretelemből nyertük. A címszavak összessége a tankönyvekben jelen lévő tudáskanon.

Az európai integráció témájának tudáskanonjáról nem mondható el, hogy olyan lezárt, kikristályosodott volna, mint más 20. századi témák. Mind a téma terjedelmét, mind pedig kifejtettségét illetően igen nagy a szórás: az önálló, alfejezetekkel tagolt fejezetektől a néhány soros, pusztán a tényközlésre szorító bekezdésekig sokféle megoldási variációt találtunk.

Egy téma – a Marshall-segély – mindegyik tankönyvben szerepel. Ezen kívül a tankönyvek többségében hangsúlyosan szerepelnek a Római Szerződések, valamint a hidegháborús tömbösödés folyamatával kapcsolatos történeti események.

Az európaiságot kifejező szimbólumok magyarázata, az európai identitással, értékekkel kapcsolatos információk egyáltalán nem szerepelnek a tankönyvek magyarázó szövegében, legfeljebb a didaktikai apparátusban, de ott is csak a német és osztrák tankönyvek egy részében.

Az illusztrációk tematikus megoszlása megfelel az alapszöveg tematikus súlypontjainak. Az illusztrációk tehát alátámasztják, felerősítik az alapszövegben kifejtett tartalmakat.

Legrészletesebben, gazdag illusztrációs bázissal a német tankönyvek tárgyalják az eseményeket, míg a svájci tankönyvek két magyar tankönyvvel együtt nem részletezően, de elegendő információt adnak. Az osztrák tankönyvek ugyancsak elegendő információt közölnek, de jóval gazdagabban illusztrálnak, mint a svájci és magyar tankönyvek. Két magyar tankönyvben teljesen periférikus a téma.

Megállapítottuk, hogy az alapító Németország, a később csatlakozó Ausztria, a belépni nem szándékozó Svájc és a csatlakozni kívánó Magyarország tankönyveinek európai integrációt ábrázoló felfogása között markáns különbség van. A német és osztrák tankönyvek úgy tárgyalják a témát, hogy abból egyértelműen kiderül: mindkét ország az „Európa-házon” belül van. A svájci tankönyveknél ellenben – összhangban egyébként Svájc aktuálpolitikai megnyilvánulásaiival – jól érzékelhető a téma tárgyalásakor egyfajta hűvös semlegesség, tartózkodó hozzáállás. A magyar tankönyvekben – az ország deklarált csatlakozási szándéka ellenére – nem találtuk nyomát annak, hogy a szerzők kiemelt pedagógiai törekvésnek tekintenek az európai integrációs folyamatok, az európai uniós működés, az Unióba való csatlakozásunk előnyeinek és hátrányainak, az országgal szembeni gazdasági, politikai, jogi elvárások tárgyalását.

Azok a tankönyvek (német, osztrák), amelyek mind terjedelemben, mind a kifejtettség mélységét tekintve nagy hangsúllyal tárgyalják az európai integrációt, erőteljesebb pedagógiai dimenzióval is rendelkeznek: az integrációt bonyolult, konfliktusokkal terhelt és kompromisszumokat igénylő folyamatként ábrázolják. A téma prezentálásakor ösztönzik a diákokat arra, hogy megértsék, elfogadják az európai integráció jelentőségét, hogy közelebb kerüljenek az „európai polgár” eszméjéhez.

A magyar és svájci tankönyvekben az európai integrációs téma kifejtésekor a történeti dimenzió dominál, az európai integrációnak elsősorban gazdaságtörténeti, valamint esemény- és országtörténeti tárgyalása markáns. Hiányzik viszont a tankönyvekben a jövőorientált motiváció, az integrált Európának a nemzetállami konstrukcióval szemben vázolható előnyeinek, illetve hátrányainak problematizálása.

A német és osztrák tankönyvek alkalmazzák leginkább a multiperspektivikus elvet: elmentés véleményeket prezentálnak szövegben és képben egyaránt.

Csak egyetlen, német tankönyvet mondhatunk teljesnek a kutatásunk elején feltett kérdések megválaszolása, valamint az elemzéshez kidolgozott kategóriáink teljessége szempontjából. A Klett Kiadó tankönyvében (N1: ‚Geschichte und Geschehen’, 1997) az európai integrációs téma helyi értéke igen rangos. A szerzők nagy terjedelemben, részletesen tárgyalva, didaktikailag megalapozva, gazdagon illusztrálva, az európai integráció lényegi kérdéseit, valós problémáit tárják a tanulók elé úgy, hogy továbbgondolásra, a témával való azonosulásra ösztönzik őket. A tankönyv európai integrációs fejezete mind szaktudományi, mind didaktikai szempontból kiválóan megfelel „a tankönyvek európai dimenziójával” szemben támasztott elvárásoknak.

Jegyzet

(1) A tanulmány alapját a szerző Ph.D értekezésének (A tankönyvkutatás elméleti és gyakorlati kérdései) V. fejezete képezte.

- (2) Kutatásunk során nemcsak a téma ábrázolásának tartalmi dimenzióját vizsgáltuk, hanem azt is, hogy e tankönyveknek milyen a didaktikai felépítése, jellemzői. Jelen írásunkban a kutatás didaktikai vonatkozásaira (a tankönyvek makrostruktúrája, struktúraelemei, didaktikai mutatói stb.) nem térünk ki.
- (3) S = svájci tankönyvek, 3 darab; N = német tankönyvek, 7 darab; A = osztrák tankönyvek, 3 darab; M = magyar tankönyvek, 4 darab. A tankönyvek kódjelének feloldása a tanulmány végén található.
- (4) Organisation for European Economic Cooperation = Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet.
- (5) Európai Atomközösség.
- (6) Európai Gazdasági Közösség.
- (7) European Currency Unit = Európai Valutaegység.
- (8) European Free Trade Association.
- (9) Organisation for European Economic Cooperation and Development = Európai Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet.
- (10) North Atlantic Treaty Organization = Észak-atlanti Szerződés Szervezete.
- (11) Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet.
- (12) Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet.
- (13) Afrikai, karibi és csendes-óceáni országokkal kötött szerződések.

Irodalom

- Böttcher, Winfried (1978): Die west-europäische Integration in Schulbüchern. In: Neumann, Günther (szerk.): *Europa im Schulbuch*. Horst Schallenberg, Duisburg. 38–52.
- Brzezinski, Zbigniew (1999): *A nagy sakktabla. Amerika világhatalma és geostratégiai feladatai*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Delors, Jaques (szerk., 1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2000): *A tankönyvkutatás elméleti és gyakorlati kérdései. Az európai integráció témájának összehasonlító elemzése német, osztrák, svájci és magyar történelemtankönyvekben*. Ph.D értekezés, Pécs. (Kézirat).
- Knechtges, Thomas (1981): Das Thema „Europäische Integration“ in Schulbüchern. In: Lehmann, H. G. (szerk.): *Die europäische Integration in der interdisziplinären Lehrerbildung*. Europa Union Verlag.

Az elemzett tankönyvek

- N1: Ballhausen, Hans-W. et al. (1997): *Geschichte und Geschehen. II. Oberstufe*. Klett Verlag, Stuttgart.
- N2: Pfändtner, Bernhard – Weber, Jürgen – Lück, Sabine (1997): *Buchners Kolleg Geschichte. Ausgabe B. Vom zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Buchners Verlag, Bamberg.
- N3: Geiss, Imanuel et al. (szerk., 1996): *Epochen und Strukturen. Grundzüge einer Universalgeschichte für die Oberstufe. Band II. Vom Absolutismus bis zur Gegenwart*. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main.
- N4: Von Hilke, Günther-Arndt – Hoffmann, Dirk – Zwölfer, Norbert (szerk., 1996): *Geschichtsbuch Band 2. Das 20. Jahrhundert*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- N5: Berg, Rudolf (1994): *Wege durch die Geschichte. Grundkurs Geschichte 13*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- N6: Heinloth, Bernhard – Ruffmann, Karl-Heinz – Treml, Manfred (1994): *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien*. Oldenbourg Verlag.
- N7: Schmied, Heinz Dieter – Wilms, Eberhard (szerk., 1999): *Fragen an die Geschichte. Das 20. Jahrhundert*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- A1: Achs, Oskar – Scheuch, Manfred – Tesar, Eva (1997): *Aus Geschichte lernen. 8. Klasse*. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.
- A2: Wald, Anton et al (1999): *Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 8*. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.
- A3: Tscherne, Werner – Gartler, Manfred (1994): *Wege durch die Zeiten 4*. Stocker Verlag, Wien.
- S1: Haerberli, W. – Sieber, E. – Guner, E. (1994): *Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Eugen Rentsch Verlag.
- S2: Boesch, Joseph – Schläpfer, Rudolf (1995): *Weltgeschichte 2. Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart*. Eugen Rentsch Verlag, Zürich.
- S3: Felder, Pierre et al. (1998): *Die Schweiz und ihre Geschichte*. Lehrmittelverlag des Kantons, Zürich.
- M1: Benkes Mihály et al. (1998): *Történelem IV. 1914–1998. A középfokú iskolák számára*. Céger Kiadó, Budapest.
- M2: Salamon Konrád (1998): *Történelem IV. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- M3: Herber Attila et al (1997): *Történelem 6. 1914-től 1990-ig*. Reáltanoda Alapítvány, Budapest.
- M4: Lator László, ifj. (1996): *Történelem a középiskolák IV. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szakedolgozat a pedagógiai képzésben

A pedagógiai tárgyú szakedolgozat új elem az egységes tanárképzés rendszerében, amelyet a képesítési követelményekről szóló kormányrendelet ír elő. Ez a kormányrendelet nemcsak a szakedolgozat tekintetében, hanem a hazai pedagógusképzés egészét tekintve minőségleg új távlatokat nyit. Pontosabban megteremti a lehetőségét annak, hogy a hazai pedagógusképzés s ezen belül főként a szaktanárképzés magába ötvözze a leginkább előremutató, a legkorszerűbb tudományos eredményeket megtestesítő nemzetközi tendenciákat.

A szakedolgozat – a rendelet megfogalmazása szerint – olyan szakterületi vagy oktatási-nevelési témájú szakmai feladat megoldása, amelyben a hallgatónak tanúsítania kell, hogy tanulmányaira alapozva, a témájához kapcsolódó szakirodalom, illetve empirikus vizsgálatok vagy tapasztalatok feldolgozásával önállóan képes az adott szak tanításával, valamint a neveléssel összefüggő ismeretanyag szintetizálására és alkotó alkalmazására. A szakedolgozat azonos lehet a szakterületen elfogadott szakedolgozattal, amennyiben az a fenti követelményeknek megfelel.”

Ez a meghatározás, mint látható, többféle, egymástól koncepciójában is eltérő megoldási módokat tesz lehetővé. Az elvárt írásmű lehet szakirodalmi összefoglaló, empirikus kutatás, esetleg a tapasztalatok feldolgozása. Integrálhatja a szaktárgyi és a pedagógia ismereteket, de eleget tesz a kívánalmaknak akkor is, ha egy oktatási-nevelési témát elemez a pedagógiai, pszichológiai szakirodalomra alapozva. Tárgya lehet a pedagógiai valóság általában, mások pedagógiai tevékenysége, s arra is mód van, hogy a tanárjelölt a saját tevékenységét elemezze.

Annak érdekében, hogy ezeknek a különböző változatoknak a megítélésében állást foglalhassunk, fel kell vázolnunk azt a pedagógusképzési filozófiát, amelyet korszerűnek ítélnék.

A pedagógusképzés kívánatos jellemzői

A pedagógusképzés korszerűsödésére az európai országokban, de a tengerentú-

lon is néhány általános tendencia jellemzőnek mondható.

A korszerűsítési törekvéseket részben az új neveléstudományi és pszichológiai eredmények, másrészt a társadalmi, oktatási rendszerbeli változások alakítják.

A pedagógusképzési rendszer egységesedése és egyetemivé válása maga után vonja a kétféle hagyomány – az elemi iskolai pedagógusok képzésére jellemző gyakorlatorientáltság és a középiskolai tanárok képzésére jellemző „akadémikus”, elméleti irányultság – integrálásának igényét.

A pedagógusképzésnek – természetesen az eltérő célok és életkor következtében bizonyos eltérésekkel – modelleznie kell azt a tanulás- és tanulás-irányítási felfogást, amelynek érvényesítését a pedagógusjelölttől is elvárjuk. Ez legfőképpen a hallgató aktivitásának, önállóságának, konstruktivitásának, reflektivitásának az érvényesítését kívánja. Vagyis olyan pedagógusképzésre van szükség, amely lehetővé ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket, egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserék) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat, amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést.

Ennek a pedagógusképzési modellnek az alapos bemutatására a jelen írás keretei között nem vállalkozhatunk. (Részletesebb kifejtését lásd: Falus 2001a, 2001b, 2001c.)

Világosan kell látnunk, hogy csak az a pedagógusképzés hagy nyomot a hallgatóban, amely épít megelőző tapasztalataira, azokat kiváltja, tudatosítja, konfrontáltatja a kor szintjén korszerűnek mondható gyakorlattal, felkelti benne az igényt arra, hogy külső forrásokból, mások tapasztalataiból, azaz a szakirodalomból, előadásokból, konzultációkból is ismereteket szerezzen, amelyek lehetővé teszik számára személyes gyakorlati tudása kialakítását, nézetei, filozófiája módosítását, gyakorlati tevékenysége folyamatos reflexióját és fejlesztését. A felsoroltak egy folyamat szerves egységet alkotó elemei. Akkor hatékonyak, ha a felvázolt kontextusban céltudatosan jelennek meg. Következésképpen a pedagógusképzés hatékonyságát önmagában nem biztosítja sem a legkorszerűbb, magas színvonalú, a gyakorlati konzekvenciákat is felvillantó elmélet, sem az a tény, hogy megnöveljük a gyakorlati tevékenységek arányát s viszonylag korszerű keretek között sikerül ezt megvalósítanunk. Eredményre csak abban az esetben számíthatunk, ha a képzés egyes komponenseit e szemléletbe illesztve, egymással összehangoltan bocsátjuk a hallgató rendelkezésére. A fenti szemlélet érvényesülésének sajátos konzekvenciái vannak az elméleti előadásokra, a gyakorlati munkaformákra, az iskolai gyakorlatokra, a szigorlatokra, a képesítővizsgára, a szakdolgozatra egyaránt. E cikk tárgyából következően az alábbiakban a szakdolgozatra vonatkozó következtetéseket fogalmazzuk meg.

Annak érdekében, hogy az olvasónak betekintést nyújtsunk a szakdolgozat funkciójára, jellegére, tárgyára, a szakdolgozat készítésének menetére vonatkozó elképzelésekbe, bemutatjuk a külföldi és a hazai rendszerek azon megvalósulási formáit is, amelyek egy része nem teljességgel illeszkedik saját felfogásunkba, de értékes elveket, ötleteket hordoz.

A szakdolgozat célja, funkciója

A pedagógiai tárgyú szakdolgozat több elemében magán viseli a felsőoktatásban szokásos szakdolgozat általános vonásait, s rendelkezik néhány specifikummal is. Általában célja a szakdolgozatnak, hogy kielégítse és fejlessze a hallgatók intellektuális igényeit, jelentős teljesítményre készítse és ennek következtében sikerélményhez juttassa, szakmai biztonságérzetet alakítson ki benne, fejlessze kritikus gondolkodási képességét, épüljön a hallgató egyéni érdeklődésére, segítségével a hallgató alakítsa ki a forráskutatás képességét, szerezzen jártasságot a szelektálásban, a logikus anyagelrendezésben, a gondolatok világos, szakszerű kifejezésében (Galvin, 1995, idézi: *Ahlstrand* és *Bergquist*, 1998).

Finn kutatók a pedagógusképzés két kulcselemének tartják az aktív tanulást és a kutatási, kutatói attitűd és képességek kifejlesztését „teacher as researcher”. Véleményük szerint a szakdolgozat írása során megvalósuló önálló témaválasztás, probléma-megfogalmazás, tervezés, az érdeklődés alapján történő ismeretszerzés, az összegyűjtött adatok rendszerezése, összefüggéseik feltárása, az eredmények szintetizálása ezt a munkaformát a felsőoktatási képzés egyik legaktívabb és legeredményesebb elemévé formálják (Niemi és Kohonen, 1995; Niemi, 2000).

A szakirodalom és a nemzetközi gyakorlat egy másik vonulata a pedagógiai tárgyú szakdolgozatoknak azokat a sajátos vonásait hangsúlyozza, amelyek következtében a szakdolgozat a tanári reflexiónak egy magas szintű formáját teszi lehetővé, alakítja ki. A reflektív pedagógus mindig elemzi, értékeli, fejleszti saját tevékenységét. Ez a reflexió megvalósulhat a tevékenység során vagy azt követően. A tevékenységet követő (illetve megelőző) reflexiónak különböző szintjei lehetségesek: spontán, szisztematikus és az elméletet is igénybe vevő, esetenként új elméleti eredményekhez vezető reflexió. A szakdolgozat a legmagasabb szintű reflexiót igényli, s az ez iránti igényt, szokást alakíthatja ki a hallgatóban (Conway, 2001; Falus

2000; Falus, 2001a, 2001b; Reagan és tsai, 2000, Tillema, 2000)

Ebben a szellemben fogantak azok a megállapítások, amelyeket elsősorban skandináv és brit szerzők fogalmaztak meg. „A hallgatók akciókutatásban vesznek részt. A szakdolgozat-írás során az elmélet és a gyakorlati tanítás természetesen kapcsolódik össze” (Hansen, 1999).

„A disszertáció lehetőséget ad a hallgatók gondolatainak és cselekedeteinek, nézeteinek és gyakorlatának az összekapcsolására... A többi disszertációval szemben a tanárképzési disszertációnak a tanári szakmához kell kapcsolódnia... Megteremtődik az iskolai gyakorlat elemzésének fogalmi kerete (Ahlstrand és Bergquist, 1998).

„A reflektív gyakorlat serkentésének egyik kulcsmozzanata a disszertáció, amelynek írása során a hallgató körülhatárolja, kiválasztja gyakorlati munkájának egy elemét, tanulmányozza az adott témára vonatkozó szakirodalmat, reflektál saját gyakorlatára, igyekszik megváltoztatni gyakorlatát, s feltárni, hogy milyen hatással van ez a változtatás a kitűzött célokra, arra, hogy eredményesen tudjon tanítani” (Littleford, 1998). Hasonló szemléletet tükröz a magyarországi hároméves nyelvtanárképzés koncipiálásában közreműködő Shanklin és Thurell tanulmánya: a szakdolgozatírás során a hallgatók elsajátítják a tanítási tevékenység elemzéséhez szükséges szaknyelvet és gondolkodási struktúrát. Ez lehetővé teszi, hogy a későbbiekben is elemezzék és fejlesszék tanítási gyakorlatukat (Shanklin és Thurell, 1996).

Az idézett szerzők gondolataiban közös és saját álláspontunkkal is találkozunk az a

megállapítás, mely szerint a disszertáció lényegi vonása a gyakorlat és elmélet kölcsönhatásának megteremtése, a magas szintű reflexió kialakítása. Ez minőségileg többet jelent pusztán gyakorlat-leírásnál, s az elméleti szintézisnél is.

A szakdolgozat jellege

Az eddig elmondottakból látható, hogy a tanári szakdolgozat specifikus vonása az elmélet és a gyakorlat integrációja, a hallgató reflektív gondolkodásának fejlesztése. Ezen a kereten belül különféle hangsúlyeltolódások tapasztalhatók abban a tekintet-

A hallgatók leginkább a témaválasztásban, a probléma világos megfogalmazásában, a szakirodalmi források lelőhelyeinek kijelölésében, a szakirodalmi elemzés műfaji sajátosságainak bemutatásában, a megfelelő ütemezés kialakításában, a szakdolgozat és a szemináriumi dolgozat eltérő vonásainak bemutatásában várnak segítséget. Elvárják, hogy a konzulens megfelelő ütemtervet követeljen meg, az egyes időpontokra leadott anyagokra reflektáljon. Nem célszerű túlságosan részletekbe menő tanácsokat adni, s kedvezőbbnek bizonyul a kérdések formájában megfogalmazott irányítás.

ben, hogy a szakdolgozat készítésének a kutatási vagy a reflektív aspektusát hangsúlyozzuk-e jobban. A finn álláspont nagyobb jelentőséget tulajdonít a hallgatók kutatómódszertani felkészítésének és annak, hogy a szakdolgozat minden tekintetben tegyen eleget a „profi” kutatás kívánalmainak (Niemi, 2000, Niemi és Kohonen, 1995).

Mások a nagy, kvantitatív kutatás utánzását nem tartják szükségesnek, sőt annak a veszélyére hívják fel a figyelmet, hogy a hallgató szem elől tévesztheti a célt, saját tevékenységének elemzését és fejlesztését, illetve a kutatás időigényessége gátolhatja a tanárjelöltet a tanításában és a még meglévő egyetemi tanulmányi kötelezettségének a teljesítésében (Ahlstrand és Bergquist, 1998). Shanklin és Thurell világosan megkülönbözteti a tanári mesterségre történő felkészítés részeként írt szakdolgozatot a hagyományos szakdolgozattól. Nem alapkutatást és nem a szakirodalmon alapuló elemzést tartanak szükségesnek, hanem a harmadéves tani-

tásra alapozott kutatást, amely legyen reflexió a gyakorlatra, használja fel a szakirodalmat, adjon módot a hallgató saját feltételezéseinek megfogalmazására, ezáltal a hallgató lássa meg a gyakorlat mögött meghúzódó elveket, ragadja meg fogalmi síkon a gyakorlatot, elemezzon különböző megközelítésmódokat. Mindezeket figyelembe véve a disszertáció nem annyira formális kutatásnak, mint kritikus önreflexiónak, logikus gondolkodásnak az eredménye (*Shanklin és Thurell, 1996*).

A szakdolgozat jellegével kapcsolatos álláspontok között csak hangsúlyeltolódások vannak, amelyek azonban a gyakorlatban lényeges konzekvenciákat vonnak maguk után. Úgy kell kitűzni a feladatot, úgy kell segíteni a hallgató tevékenységét, hogy ne vesszen el a szofisztikált kutatás dzsungelében, de ne is fosszuk meg attól a lehetőségtől, hogy elsajátítsa a pedagógiai kutatás elemi fogásait, s ezáltal képessé váljon a kutatások interpretálására és innovációk kezdeményezésére, azokban történő szakszerű részvételre.

A szakdolgozat tartalma, terjedelme

A fentiekből következően a szakdolgozatnak a tanárjelölt tevékenységével összefüggő témát célszerű feldolgoznia. Ez nem csupán azt jelenti, hogy valamilyen pedagógiai, pszichológiai témakörre essen a választást, hanem azt is, hogy a témának legyenek a gyakorlatban megragadható, elemezhető vonásai. Az a kíváncsúság, hogy a hallgató saját tevékenységéhez kötődjön, nem minden esetben valósítható meg. Amennyiben a hallgató saját tevékenysége mindösszesen a tanulmányok végén megjelenő háromhetes, tizenöt órás tanítási gyakorlatra korlátozódik, kétséges, hogy elegendő empirikus bázist nyújt-e ez a szakdolgozat megírásához. Kedvezőbbek a feltételek akkor, ha a tanítási gyakorlat hosszabb időre, például egy teljes évre terjed ki, mint például a hároméves nyelvtanárképzés esetében. De megfelelő tapasztalati bázist jelenthetnek a különféle pedagógiai és pszichológiai gyakorlatok, hallgatók által végzett meg-

figyelések, interjúk, kérdőívek s egyéb vizsgálatok, amennyiben ezek célirányosan összekapcsolódnak.

A szakdolgozat témájául tehát a gyakorlatban elemezhető kérdéseket szoktak választani, mint amilyen a fegyelmezés, az értékelés, a tanári kérdések, egyes módszerek, a differenciálás, a speciális szükségletek feltárása, a velük való bánásmód stb. (*Littleford, 1998*).

A szakdolgozat súlyát, jelentőségét a képzési rendszerben egyrészt az elkészítésére szánt időtartam, másrészt a megszabott terjedelmi határok alapján ítélni lehet.

Angliában 10–15000 szóban, Franciaországban 30–50 oldalban, az ELTE Angol Nyelvtanárképző Intézetében 30–60 oldalban, Finnországban 60–100 oldalban szabják meg a kívánatos terjedelmet. A szakdolgozat jelentőségét és általában az önálló hallgatói tevékenységek jelentőségét jól mutatja, hogy egy képzési rendszerben mennyi időt, hány kreditet szánnak erre a munkára. Finnországban, ahol 160 kreditből áll a képzési idő, 20–30 kreditet fordítanak a szakdolgozat írására, Svédországban az egyéves követő jellegű pedagógusképzés 40 kreditjéből 10-et fordítanak a szakdolgozat megírására, ami tíz teljes munkahetet jelent.

A szakdolgozatírás folyamata

A szakdolgozatírás a témaválasztással kezdődik. Ebben a tekintetben is különböző megoldásokkal találkozunk. Leggyakrabban a hallgatók teljesen szabadon döntenek abban a tekintetben, hogy gyakorlati tevékenységük mely mozzanatát, elemét emelik ki s választják a szakdolgozat tárgyául (*Littleford, 1998; Shanklin és Thurell, 1996*). Másutt lényegesnek tartják, hogy segítséget nyújtsanak az érdekes kérdés kiválasztásában (*Ahlstrand és Bergquist, 1998*), van, ahol pedig az a szempont, hogy illeszkedjen a tanszék, az oktatók átfogóbb kutatási tervébe (*Niemi és Kohonen, 1995*).

A kutatás lebonyolításához általában útmutatót készítenek a hallgatók számára, amely tájékoztatja őket a szakdolgozat cél-

járól, a tartalmi és formai követelményekről, a szakirodalom feltárásának és bemutatásának módjáról, az empirikus vizsgálati módszerekről, a javasolt ütemezésről, illetve az előírt konzultációkról.

A szakdolgozatírás menetét jelentős mértékben befolyásolja az a tény, hogy mikor kell a hallgatónak a témát kiválasztania. Amennyiben ez a leadást megelőző szemeszterre toódik, nehezen várható el, hogy a hallgató e feladatnak céltudatosan alárendelje korábbi tanárképzési tevékenységét. A témaválasztás aktusát kiegészítheti a kutatási terv, az ütemezés elkészítése, rendszeres konzultációkon való részvétel. Vannak olyan intézmények, ahol a szakdolgozat-készítést több féléven keresztül fel kell venni az indexbe, s az aláírást csak megadott számú konzultáció teljesítése után kapja meg a hallgató. Még szervezettebb segítséget jelent, ha szakdolgozati szemináriumokat szerveznek a hallgatók számára.

A konzulensi segítség is több kérdést vet fel. A hallgatók leginkább a témaválasztásban, a probléma világos megfogalmazásában, a szakirodalmi források lelőhelyeinek kijelölésében, a szakirodalmi elemzés műfaji sajátosságainak bemutatásában, a megfelelő ütemezés kialakításában, a szakdolgozat és a szemináriumi dolgozat eltérő vonásainak bemutatásában várnak segítséget. Elvárják, hogy a konzulens megfelelő ütemtervet követeljen meg, az egyes időpontokra leadott anyagokra reflektáljon. Nem célszerű túlságosan részletekbe menő tanácsokat adni, s kedvezőbbnek bizonyul a kérdések formájában megfogalmazott irányítás. Az egyéni konzultációt az oktatók számára honorálni kell. Az általános gyakorlat szerint egy oktatónak 4–10 hallgatója van. Egy-egy hallgató munkájának segítésére, az anyagok elolvasására, a megbeszélésekre és a disszertáció elbírálására 14 óras keretet számolnak (*Ahlstrand és Bergquist, 1998; Shanklin és Thurell, 1996*).

Az esetek egy jelentős részében szemináriumi keretben is történik a felkészülés a szakdolgozat írására. Van, amikor általános pedagógiai, tantárgypedagógiai szem-

náriumok során kerülnek elő a szakdolgozattal összefüggő kérdések, s van, ahol a szakdolgozat-készítéshez szorosan kapcsolódnak a szemináriumok. Finnországban például egy bevezető kutatómódszertani kurzust három szeminárium követ. Az elsőben a témaválasztás, a kutatási terv elkészítése és a szakirodalom feldolgozása, a másodikban az adatgyűjtés, míg harmadikban az elemzés és a megírás a feladat. A finn rendszernek érdekes sajátossága, hogy a hallgatók párbán is írhatják a viszonylag nagyobb lélegzetű szakdolgozatukat (*Niemi és Kohonen, 1995*).

A szakdolgozat elbírálása

A szakdolgozat elbírálását általában egy vagy több oktató végzi. A bíráló oktató megegyezhet a konzulenssel, s különbözhet is tőle. Gyakran két bíráló van: a konzulens, aki a készítés menetét is értékelni tudja, s egy külső személy, aki az objektivitást biztosítja. Előfordul olyan megoldás is, amikor összesen három személy végzi az értékelést. Mindegyik esetben a szakdolgozat védésére államvizsgán, záróvizsgán vagy képesítővizsgán kerül sor. Gyakorta a szakdolgozatra épül az egész záróvizsga, az elméleti kérdések is ehhez kapcsolódnak (*Niemi és Kohonen, 1995; Osguthorpe, 1998; Shanklin és Thurell, 1996*).

Az elbírálás szempontjai általában előre ismeretesek, s főként a témaválasztás indokoltságára, az adatgyűjtés mélységére, minőségére, az elemzés-értelmezés színvonalára, a megfogalmazás szabátosságára vonatkoznak.

Egy norvégiai kísérletben a szakdolgozatok elbírálására szemináriumi formában kerül sor. Minden disszertációnak van két hallgató opponense, s a védésre az oktató vezetésével ezen opponensi vélemények alapján kerül sor. A szerzőnek az elhangzott vélemények alapján ki kell javítani dolgozatát.

A szakdolgozatírás presztízsét növeli az a több intézményben elterjedt gyakorlat, hogy az elkészült munkákat nem csupán az irattárban helyezik el, hanem felveszik az intézet adatbázisába, könyvtárban min-

	portfólió	szakdolgozat
1. pedagógiai dokumentum	+	+
2. elősegíti a tanár tanulását	+	+
3. reflektál saját tanítási tevékenységére	+	+
4. átfogó értékelés része	+	+
5. a tanári hatékonyság növelését célozza	+	+
6. a pedagógiai kísérletezést serkenti	+	+
7. különböző közönség részére készül	+	+
8. összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot	+	+
9. szóbeli vizsgán értékelik	-	+
10. közzéteszik és nyilvántartják könyvtárban	-	+
11. részletes bibliográfiát tartalmaz	-	+
12. a majdani munkaadó felhasználható	+	-
13. a tanítás menetének folyamatos rögzítése	+	-
14. kollaboratív	+	-
15. időről időre regisztrálja a pedagógiai fejlődést	+	-

1. táblázat

denki számára hozzáférhetővé teszik. Arra is van példa, hogy a szakdolgozatok egy belső kiadványsorozat egyes köteteként jelennek meg (*Ahlstrand – Bergquist, 1998; Osguthorpe, 1998*).

A portfólió

A portfólió a reflektív tanárképzésben a szakdolgozathoz hasonló funkciót tölthet be. Európában a szakdolgozat a gyakoribb forma, az Egyesült Államokban a portfólió, de sok intézményben a két írásos hallgatói munka egymás mellett, egymás kiegészítőjeként fordul elő.

„A portfólió a tanárjelölt munkáiból készített, gondosan válogatott és szerkesztett gyűjtemény, abból a célból, hogy bemutassa gondolkodásának fejlődését, tanulásának folyamatát” (*Wade és Yarbrough, 1996, 65.*; idézi *Kimmel, 2000*).

A portfólió a hallgató iskolai tevékenységéhez kapcsolódó munkák (írások) gyűjteménye, válogatás, amely koncentrálnak a fejlődés vagy az eredmények bemutatására, reflektált írások gyűjteménye (milyen tapasztalatokat szerzett, hogyan változott a hallgató), kommunikatív értékű (elárul valamit az írójáról, annak értékeiről, a környezetről stb.) és értékelhető (*Osguthorpe, 1998*).

Konkretizálva a felsoroltakat, azt mondhatjuk, hogy a portfólió tartalma:

– A jelölt tanítási alapelveinek, filozófiájának kifejtése, majd a portfólióban foglalt

dokumentumokkal annak bemutatása, hogyan érvényesítette ezeket a gyakorlatban.

– Bármilyen dokumentum, amelyet tanítása során produkált (óravázlatok, tesztek, kiegészítő anyagok stb.).

– Egyéb, a tanítási munkájával összefüggő dokumentumok (interjú vezetőtanárával, értekezleteken készített feljegyzések).

– Mások (például vezetőtanára, csoporttársa, a diákok) által készített feljegyzések, értékelések, visszajelzések (*Barton és Collins, 1993; idézi Kimmel, 2000*).

Tanulságos összehasonlítani a szakdolgozat és portfólió azonos és eltérő tulajdonságait (*Osguthorpe, 1998*). (ld. 1. táblázat)

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a korszerű pedagógusképzés feltételezi a jelentős hallgatói önállóságot, aktivitást igénylő munkaformákat, amelyeknek célja a hallgató meglévő nézetrendszerének, filozófiájának ütköztetése a gyakorlattal, a külső forrásból származó elméleti ismeretekkel s ezen kölcsönhatás eredményeként a hallgató új nézetrendszerének kialakítása. A fentiekben jellemzett szakdolgozat és a portfólió egyaránt ilyen korszerű munkaformának, illetve a reflektív tevékenység eredményének tekinthető.

Irodalom

- Ahlstrand, E. – Bergquist, K. (1998): *The Professional Dissertation in Teacher Education – a Vehicle for Development of Reflective Practice?* ECER, Ljubljana, 9.
 Barton, J. – Collins, A. (1993): Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44. 3.

- Borko, H. – Michalec, P. – Timmons, M. – Siddle, J. (1997): Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48. 5. 345–357.
- Conway, P. F. (2001): Anticipatory Reflection while Learning to Teach: From a Temporally Truncated to a Temporally Distributed Model of Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 89–106.
- Darling, H. L. – Synder, L. J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16. 5. 523–545.
- Darling, L. F. (2001): Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17. 1. 107–122.
- Falus Iván (2000): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.
- Falus Iván (2001a): Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofner E. – Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván (2001c): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban, In: Bábosik I. – Kárpáti A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*.
- Galvin, C. (1995): *A discursive treatment: undergraduate dissertation within teacher education programmes at the University of Cambridge*. England, ECER, Bath.
- Hansen, S-E. (1999): Teacher Education in Finland – Updating the Sigma report from 1996. In: *Teacher Education in Europe*. TNTEE publication.
- Kimmel Magdolna (2000): *A portfólió szerepe a reflektív tanárrá válásban*. Az ELTE doktori iskoláján elhangzott beszámoló.
- Littleford, P. (1998): *The further development of students' reflective practice through the construction of their dissertation*. ECER, Ljubljana.
- Niemi, H. (2000): *Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. A keynote lecture at the Conference on Teacher Education policies in the European Union and the quality of life-long learning*. Faro, Portugal.
- Niemi, H. – Kohonen, V. (1995): *Towards new professionalism and active learning in teacher development*. University of Tampere.
- Osguthorpe, R. T. (1998): *A Teaching Portfolio as an Alternative to the Professional Dissertation: A U. S. Perspective*. ECER, Ljubljana.
- Reagan, T. G. et al (2000): *Becoming a Reflective Educator, second edition*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Shanklin, T. – Thurell, S. (1996): The thesis: theory and practice combined, In: Peter, Medgyes – Angi, Maldarez (szerk.): *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann, Oxford. 75–86.
- Tillemma, H. H. (2000): Belief Change Towards Self-Directed Learning in Student Teachers: Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5–6. 575–592.
- Wade, R. – Yarbrough, D. B. (1996): Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12. 1. 63–79.

Falus Iván

Új utak a németországi pedagógusképzésben

Németország újraegyesítése óta a német pedagógusképzésben reformelképzelések és modell-kísérletek követik egymást. Hogyan hatottak a német tanárképzésre az újraegyesítés után a korábbi kelet- és nyugatnémet tanárképzési hagyományok? Hogyan hatottak rá az elmúlt évtized új igényei és kihívásai, a gazdasági, politikai, társadalmi környezet változásai? Melyek a német tanárképzés főbb jellemzői? Milyen reformtörekvéseket indítottak el a változások?

Németországban a 20. század elején a felsőbb iskolák tanárainak képzését két egymással ellentmondásos tendencia jellemezte: a tanárképzés a bölcsészeti fakultásokon zajlott, a képzés középpontjában a szaktudomány tanulmányozása állt. A pedagógia nevelésfilozófiaként kapott helyet a bölcsészképzésben,

és elhatárolta magát a gyakorlati neveléstudománytól. Másrészt viszont a néptanítók képzésében nagyon fontos szerepet kapott a gyakorlati felkészítés és a mintakövetés.

Németország két részre szakadása után Nyugat-Németországban folytatódott az erősen elméleti, tudományos tanárképzési

hagyományok, Kelet-Németországban ezzel szemben megerősödött a neveléstudomány és a gyakorlati képzés szerepe, s ugyanakkor erősen ideológiai tartalommal telítődött.

Nyugat-Németországban a középiskolai tanárok képzése a hagyományos formában folytatódott tovább. A bölcsészfakultások továbbra is a képzés tudományosságát helyezték előtérbe, a gyakorlati pedagógiai szempontokat a gyakorlati képzést végző intézményekre bízták. Az általános iskolai tanár- (tanító-) képzés a tanárképző főiskolákon történt, amelyek szakmára felkészítő és nem tudományos intézmények voltak. A 70-es években a tanárképzés átfogó reformja vezetett az egyetemi integrációhoz és a kétfázisú tanárképzés általánossá válásához a tanárképzés valamennyi szintjén. Ez azt jelentette, hogy időben és szervezetileg is elvált egymástól az elméleti és a gyakorlati tanárképzés. A reform eredményeképpen a tudományosság a tanárképzésben általánosan előnyhöz jutott a szakmai felkészítéssel szemben, és ez az ellentmondás mind a mai napig megmaradt.

Kelet-Németországban a politikai változások a hagyományokkal való nagyobb szakítást eredményeztek. Itt új formákat hoztak létre, a neveléstudományi képzésnek, a didaktikának, a módszertannak és az iskolai gyakorlatnak jóval nagyobb teret szentelve. Az NDK megalakulásával azonban a képzés „marxista-leninista alapokra került”. Az iskolapolitika a tanárképzést „tudományos igényű szakmai felkészítés”-nek deklarálta – a klasszikus marxi örökséget alapvetően nehéz volt, ha nem is volt lehetetlen másképp interpretálni –, ugyanakkor a tudományosságot nem kis részt ideológiailag értelmezte. A tanárképzés egyfázisú volt, az iskolai gyakorlatnak nagy jelentőséget tulajdonítottak.

Az újraegyesített Németországban a tanárképzés a nyugatnémet hagyományokat követte. Így továbbra is fennmaradtak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekapcsolódásából fakadó problémák. A keletnémet tanárképzési tradíció, elsősorban a képzés gyakorlatias szemlélete ezt a kéré-

dést előtérbe helyezte és reformkísérletek egész sorát indította el.

A gazdasági, politikai, társadalmi változások hatása a német tanárképzésre

Az oktatáspolitikai és benne a tanárképzés szoros kapcsolatban áll egy adott társadalomban bekövetkezett változásokkal, ezekre reagálnia kell. Az elmúlt tíz év legalapvetőbb változásait a Német Iskolapedagógiai Bizottság jelentése az alábbiakban foglalta össze: (1)

Felgyorsult a tudományos-műszaki és gazdasági fejlődés, az automatizálás, computerizálás és racionalizálás a termelésben.

Bizonytalanná vált az egyéni életút tervezése, különösen a munkavállalás terén.

Felerősödött az individualizáció és ennek ambivalens megnyilvánulásai: egyrészt az autonóm döntési és cselekvési lehetőségek, másrészt az elszigetelődés és elidegenedés.

Felbomlottak a hagyományos életformák, pluralizálódtak az életcélok, multikulturális társadalmak jöttek létre. A pluralizációval párhuzamosan egységesítő, globalizációs és internacionális törekvések jelentkeznek a gondolkodási és magatartási mintákban, a termelésben, a környezetvédelemben, a gazdasági kapcsolatokban, az információs és kommunikációs technológiákban.

Megnövekedett a média befolyása.

Elterjedt a fogyasztói magatartás és szemlélet az élet minden területén.

Megoldatlanok maradtak a társadalom kulcsfontosságú problémái (pl. környezetvédelem, munkanélküliség, kábítószeres bűnözés, kisebbségek helyzete stb.).

A felsorolt problémák közül valamennyi kihat az iskoláskorú fiatalokra. Életüket különösen befolyásoló tendenciák: a család szerepének gyengülése, a médiahatás és a fogyasztói szemlélet erősödése, az értékpluralizmus és az ehhez kapcsolódó értékválság, valamint a munkavállalás szempontjából szükséges kvalifikációk változása

A képzési feladatok változásai

A nemzetközi versenyben még egy fejlett, ipari nagyhatalom is lemarad, ha okta-

tásügye nem képes rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott követelményekhez. Ennek érdekében az említett bizottsági jelentés az oktatáspolitikában az alábbiakat tartja szükségesnek:

– rugalmasan kell reagálni a kiszámíthatatlan változásokra, készen kell állni az élethosszig tartó tanulásra;

– kritikusan kell kezelni az új technikák és a média használatát;

– elvont és matematikai gondolkodást kell elsajátítani az automatizálás és computerizálás megkövetelte feladatok megoldásához;

– idegennyelv-tudással kell rendelkezni a nemzetközi mobilitás érdekében;

– tantárgyakat átfogó gondolkodásmódra kell törekedni;

– fejleszteni kell az interperszonális kommunikációs és kooperációs stratégiákat;

– módszertani kompetenciával kell rendelkezni a tanulási folyamatok menedzselésére;

– fejleszteni kell a testkultúrát.

A képzési feladatoknak a szakmai tudás közvetítése mellett az úgynevezett kulcsképeségek fejlesztésére kell irányulniuk. „A kulcsképeség azt jelenti, hogy a fiatalot olyan általános kulccsal kell ellátni, ami a jelenlegi és jövőbeni munkaerőpiacon sokféle ajtót megnyit számára, és képessé teszi szakmai, társadalmi és egyéni problémái önálló megoldására. Ezt a követelményt úgy lehet teljesíteni, hogy a képzési és a munkavégzési helyszíneket közelítjük egymáshoz, anélkül, hogy kétségbe vonnák mindenkori sajátos társadalmi szerepüket.”(2)

Az eltelt harminc évben gazdaságtudatók és iskolapolitikusok elemezték a kulcsképeségek megnövekedett szerepét. Az előbbieket szerint a gazdaság egyre több „szakma fölötti” képességet követel, mint például csapatszellem, kreativitás, rugalmasság, önállóság a problémamegoldásban a vállalatok termelékenységének fokozása és a hatékonyság érdekében. (3)

A pedagógiában a kulcsképeségeket inkább a személyiségfejlesztés szempontjából vizsgálták. Hogy milyen karriert futott be a kulcs metaforájára, azt mutatja az a

tény, hogy a pedagógiai irodalomban 654 jellemzőjét sorolták fel, amelyek közül a 25 legtöbbet említett az alábbi rangsort alkotja: (4)

1. kommunikációs képesség
2. kooperáció
3. rugalmasság
4. kreativitás
5. összefüggésekben való gondolkodás
6. önállóság
7. problémamegoldó készség
8. transzferálási képesség
9. tanulásra való készség
10. önérvényesítés
11. döntéskészség
12. megbízhatóság
13. felelősségvállalás
14. tanulásképeség
15. koncentrációs készség
16. kitartás
17. pontosság
18. elemző gondolkodás
19. logikus gondolkodás
20. elvont gondolkodás
21. önálló tanulás
22. teljesítőképeség
23. kritikai képesség
24. ítélőképesség
25. idegennyelv-tudás

A változások következményei a tanárképzésben

Bár az oktatás céljait nem lehet csupán a gazdaság szükségleteivel meghatározni, az iskola mindig ki van téve a gazdasági, politikai és társadalmi változásoknak, a felgyorsult műszaki haladásra megfelelő választ kell adnia. Rugalmasan kell alkalmazkodnia a munkaerőpiac megváltozott követelményeihez, hogy biztosítsa tanulói életésélyeit, meg kell alapoznia a személyiséget, a tanulásra, a teljesítményre való készséget. A képzésnek a gazdaság szempontjából központi céljai: a tudás átadása, az értékekre való nevelés, a minőség igénye és a cselekvésre való ösztönzés. Ezzel összefüggésben a tanárképzés feladatai is megváltoztak: ki kell építenie a mindezekhez szükséges kompetenciákat.

A hagyományos tanári szerepben a tanár tudását és képességeit direkt módon közvetíti, „az anyagot bemutatja és leadja”, a szaktudás közvetítésére, enciklopédikus ismeretszerzésre koncentrálnak. Ez a receptív jelleg és a tanárközpontú munkaforma ma is jellemzi a tanterveket, a tanárképzést, a taneszközöket és az egész oktatási folyamatot.

A megváltozott tanári szerep ennél sokoldalúbb: szakemberi és szakmai viselkedésmóddal, a tanulásban partner, segítő és tanácsadó, a tanulási és tanítási folyamatok szakértője és a kutatásban partner. Egyik fő feladata továbbra is a tanítás és a tanulás menedzselése, vagyis a tanulási folyamat megszervezése marad, a tudásközvetítésen túl azonban a munkaerőpiac számára szükséges kulcsképeségek fejlesztésére is oda kell figyelnie. (5) „A kulcsképeségek lehetővé teszik, hogy az oktatásból kikerülő munkavállalók rugalmasan reagáljanak az új követelményekre. Ellentétben a szakmai képességekkel, a kulcsképeségeket nem lehet izoláltan elsajátítani, hanem csak komplex, egységes szituációkban.” (6)

Következésképpen az iskolának is közelíteni kell a gazdaság képzési modelljeihez és fejlesznie kell a gazdaság számára fontos kompetenciákat. Ezek az alábbiakban foglalhatók össze: (7)

Módszertani kompetencia: Az a készség, hogy az új feladatokat problémaérzékeny módon közelítsük meg, megoldási stratégiákat alkalmazzunk (célorientált tanulás, információ-feldolgozás, tervezés, ellenőrzés).

Szociális kompetencia: A munkafolyamatokat másokkal együttműködve kell elvégezni. Ehhez szükséges készségek az önállóság, a kooperáció, a kommunikáció.

Cselekvési kompetencia: Cselekvés, döntés, felelősségvállalás.

A tanárképzés hagyományos és új feladatai

A modern tanárképzésnek az alábbi hagyományos és új típusú feladatkörökre kell felkészítenie: (8)

Oktatás: A tanárnak ismereteket, készségeket kell közvetítenie a megértés, gyakorlat és felhasználás iránti felelősséggel. A tudományok fejlődésével a tanítás tudományos tevékenységgé vált. Ez vonatkozik a szaktantárgy tudományos megalapozására és az oktatási folyamat céljainak, tartalmainak, módszereinek és a médiának a kiválasztására.

Nevelés: A tanárnak a tanulói magatartásmódokat és beállítódásokat megerősítenie vagy megváltoztatnia kell. A modern társadalomban a nevelés feladata egyre nehezebbé válik. Szükség van a pedagógia, a pedagógiai pszichológia, sőt a gyógypedagógia útmutatásaira.

Értékelés: A tanárok az értékelési fel-

adatokra nincsenek kellőképpen felkészítve. Ezért a pedagógiának és a pedagógiai pszichológiának alapvető ismereteket kell közvetítenie és a megfelelő viselkedési módot begyakoroltatnia.

Tanácsadás: A tanárnak alkalmanként kompetens nevelési és pályaválasztási tanácsokat kell adnia a tanulóknak és szüleiknek.

Innováció: A tanárnak meg kell ismernie a neveléstudomány, a szaktudomány és az oktatáspolitikai új eredményeit, ezeket be kell építenie az oktatási-nevelési folyamatba.

Ezen feladatok ellátása érdekében az új típusú tanárképzésnek új feladatokkal kell kiegészülnie. (9)

A tanárjelölteknek tapasztalatokat kell gyűjteni iskolai és iskolán kívüli területekről.

A megváltozott tanári szerep ennél sokoldalúbb: szakemberi és szakmai viselkedésmóddal, a tanulásban partner, segítő és tanácsadó, a tanulási és tanítási folyamatok szakértője és a kutatásban partner. Egyik fő feladata továbbra is a tanítás és a tanulás menedzselése vagyis a tanulási folyamat megszervezése marad, a tudásközvetítésen túl azonban a munkaerőpiac számára szükséges kulcsképeségek fejlesztésére is oda kell figyelnie.

Már a képzés kezdetétől lépésenként és tervszerűen kell bevezetni a tanárjelölteket a tanári munkába. A szakmai és szociális kompetenciákat integrálni kell.

Ki kell aknázni az empirikus felmérések tapasztalatait.

A tanárképzésnek át kell állnia a receptív tanítási és tanulási formákról a hatékonyabb tanulóközpontú munkaformákra.

Az oktatók didaktikai képzettségét fejleszteni kell, hogy tanári példaképek lehessenek.

Fejleszteni kell a reflexív tanulási-tanítási formákat.

A német tanárképzés jellemzői

A hetvenes évekig az általános iskolák számára a tanárképző főiskolák, a középiskolák számára az egyetemek képeztek pedagógusokat. A hetvenes években a főiskolákat – néhány kivételtől eltekintve – hozzácsatolták az egyetemekhez. A különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok képzése tehát csaknem mindenütt az egyetem feladata, különbség csak képzésük időtartamában és tartalmában van.

A Németországban alkalmazott képzési forma, a kétfázisú tanárképzés az Európai Unió tagállamainak többségére nem jellemző. A tanárképzés hossza és tartalma tartományonként eltérő, de mindenütt jellemző az oktatás szakaszokra bontása.

1. (egyetemi) szakasz

Feladata az elméleti képzés: szaktudományi képzés két vagy három szakból, fi-

lozófiai és társadalomtudományi-politikai tárgyak oktatása, az iskolai gyakorlat tanulmányozása.

Ez a szakasz az 1. (tudományos) államvizsgálattal zárul.

2. (iskolai) szakasz

Feladata: a szaktudományokhoz kapcsolódó, pedagógiai-didaktikai felkészítést biztosító 18–24 hónapos szolgálat, pedagógiai és szakdidaktikai szemináriumok, hospitálás, önálló tanítás.

Ez a szakasz a 2. államvizsgálattal zárul (pedagógia és didaktika, zárótanítás).

A gyakornoki szakasz azt jelenti, hogy a felsőoktatásban szerzett alapképzés és a munkavállalás közé beékelnek egy átmeneti időt, amikor a tanárjelölt szakmai szemináriumok és mentori felügyelet mellett tanít, és fokozatosan jut az önálló munkához szükséges kompetenciák birtokába.

A két képzési szakasz szervezetileg is elkülönül egymástól: az első színhelye az egyetem (vagy az egyetembe integrált főiskola, egyes tartományokban autonóm főiskola), a második a tanárképző intézet.

Egységesség és pluralizmus

A tanárképzés Németországban a tartományok hatáskörében, a Tartományi Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája egységes ajánlásainak figyelembevételével zajlik. A hetvenes évek óta minden iskolatípus tanárait egyetemen képezik. (10) Elmondható tehát, hogy a német tanárkép-

kétfázisú modell: Az elméleti és a gyakorlati képzés időben és intézményesen különvállik.

1. fázis: elméleti képzés: két szaktárgy és neveléstudomány
1. államvizsga

középiskolai tanár: egyetem (4 év)
általános iskolai tanár: egyetem vagy főiskola (3 év)
a képzés vezetői: egyetemi / főiskolai oktatók

2. fázis: gyakorlati képzés
2. államvizsga

tanárképző intézet szemináriumi és gyakorló iskola
középiskolai tanár, általános iskolai tanár: 2 év
a képzés vezetői: szemináriumvezetők és mentortanárok

1. táblázat. A német tanárképzés szerkezete

zés egységes elveket követ. A legfontosabb egységesítési előírás, hogy a tanárképzés kétfázisú. A Kultuszminiszterek Konferenciája kötelezően előírja az első, egyetemi képzés és a második, gyakorlati képzési szakasz feladatait. Ezt valamennyi egyetemnek követnie kell. (11) Az egyes német tartományok oktatásügye és ezeken belül minden egyetem ugyanakkor teljeskörű autonómiát élvez. Mind a mai napig jelentősek a különbségek, ezért a német tanárképzésre jellemző a nagyfokú pluralizmus. Ez lehetővé teszi, hogy a jövőben is az elmélet és a gyakorlat integrációját célzó reformmodellek kísérleteire kerüljön sor.

A tanárképző főiskolák egyetemi integrációjával kétféle tanárképzési kultúra találkozott össze, ezek kevésbé voltak kompatibilisek egymással, ezért az integráció a reformokat inkább lassította, mintsem elősegítette. A hagyományos egyetemek tudományos szemlélete a gimnáziumi tanárok képzésében nagyon távol került a gyakorlatiasságtól. A másik oldalon a néptanítói képzés hagyományai álltak, amelyek összekapcsolták az elméleti és a gyakorlati képzési célokat.

A tanárképzés elemei (12)

A mai tanárképzés négy fő elemre épül, ezek súlypontozása és tartalma vitatott kérdés.

A neveléstudományi tanulmányok az általános pedagógiát, az iskolapedagógiát és a pedagógiai pszichológiát foglalják magukba. Kiegészítő tudományok pl. a filozófia, szociológia stb.

A szakmódszertani tanulmányok helyzete szakonként változó. Általánosan elfogadott az a vélemény, hogy a szakmódszertan az iskolapedagógia és a szaktudomány között helyezkedik el. (13) Rá van utalva ezekre a tudományterületekre, de saját módszereivel vizsgálja a konkrét tanítási gyakorlatot.

A szaktudományi tanulmányok terjedelmét és tartalmát a tantárgy és a szaktudomány egymáshoz való viszonya is befolyásolja.

Az iskolai gyakorlati tanulmányokat a hetvenes években fejlesztették ki. E tanulmányok tartalma az iskolai gyakorlatra való reflexió, amely a képzés folyamán változik: bevezető, elemző, kísérletező, kutató jelleget ölthet. Személyi és intézményi okokból az iskolai gyakorlati tanulmányokat nem sikerült sem magával az iskolai gyakorlattal, sem az iskola- és tanítási elméletekkel összhangba hozni. Ezek megfelelő integrációja, az elmélet és a gyakorlat kapcsolata a tanárképzés központi kérdése. A német egyetemeken különböző modellekkel kísérleteztek és kísérleteznek ma is a megfelelő összefonódás kialakítására.

Az iskolai gyakorlat specifikumai (14)

Iskolai gyakorlatok a képzés mindkét fázisában folynak, de elnevezésük, céljuk, irányításuk különböző. Az 1. (egyetemi) szakasz célja az irányított megfigyelés és a tanítási és kutatási projekteken való részvétel. Az iskolai gyakorlat szervezését illetően nagyok az eltérések az egyes tartományok között.

Ezt a fajta gyakorlatot számos bíráló éri. (15) Kifogásolják, hogy a hagyományosan elmélet- és tudományközpontú egyetemeken az iskolai gyakorlat „idegen test”, amit csak megtűnnek és leértékelnek. Elszigetelt, előkészítetlen, hiányzik a tudományos elemzése, ezért nem tud beilleszkedni a elméleti képzésbe. Kevés a rendelkezésre álló idő, nincs meg a következetes felépítés és a folyamatosság.

A 2. (iskolai) szakaszban a tanárjelöltek kétéves iskolai tanítási gyakorlatot teljesítenek. Ennek célja a fokozatos és folyamatos tanítási munka, a szakmai kompetenciák, viselkedésmódok és rutinok felépítése. Az eddig megszerzett szaktudományos, szakmódszertani, neveléstudományi és tanítási kompetenciák egyesítése, bővítése, kipróbálása, rögzítése. Ezzel hozzájárul a leendő tanárok reflektált, elméletben megalapozott cselekvéséhez, pedagógiai perspektívájához és szakmai identitásához. Ezzel párhuzamosan a gyakorlatok a Tanárképző Intézet szemináriumi óráin vesznek részt, amelyek az iskolai gyakorlat elméle-

	a tanárképző intézet szemináriumi					gyakorló iskola			
	peda- gógia/ pedagó- giai pszicho.	szak- mód- szertan 1. tárgy	szak- mód- szertan 2. tárgy	iskola- jog 40 óra	iskola- ismeret 30 óra	hospi- tálás 120 óra	felü- gyelt taní- tás 120 óra	önálló tanítás 280 óra	a szeminárium- vezető láto- gatásai 1. tárgy 2. tárgy
1. év	138 óra	100 óra	100 óra	40 óra	30 óra	120 óra	120 óra	280 óra	4-szer 4-szer
2. év	12 óra	20 óra	20 óra				80 óra		1-szer 1-szer
összesen	150 óra	120 óra	120 óra	40 óra	30 óra	120 óra	200 óra	280 óra	10-szer

az államvizsga részei

írásbeli vizsga: 1 vagy 2 tantárgyból: 2-szeresen számít

szóbeli vizsga					zárótanítások	
					1. tárgy	2. tárgy
időtartam	30 perc	30 perc	30 perc	20 perc	2 záró- tanítás 45–45 perc	2 záró- tanítás 45–45 perc

2. táblázat. Az Állami Iskolapedagógiai Szeminárium (Weingarten / Baden-Württemberg tartomány) gyakorlóképzése gimnáziumi tanárok számára. (az 1984. 8. 31.-i képzési és vizsgarend nyomán)

ti kérdéseivel foglalkoznak, céljuk az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való közeletése. A szemináriumvezetők rendszeresen látogatják a tanárjelöltek óráit és kapcsolatban állnak a képzésükért felelős mentortanárokkal.

A tanárképzésnek ezt a szakaszát is számos kritika éri. A Rektori Konferencia 2000. évi ülésén a hiányosságok közül az alábbiakat emelték ki: (16)

Az iskolai gyakorlatnak nincs kapcsolata az elméleti oktatással.

Kevés szerepet kapnak az új tanulási és munkaformák.

A mentor szerepkonfliktusba kerül: tanácsadó és értékelő is egyben.

A tanárjelöltek között nagy a konkurencia, mert az iskolai gyakorlat eredménye befolyásolja a munkavállalási esélyeket.

A tanárrá válás folyamatában a tanárjelöltnek egyre önállóbbá kell válnia, ezzel szemben erős függés, alkalmazkodás és utánzás jellemzi a mentorhoz való kapcsolatát.

A mentorok képzése és továbbképzése esetleges.

A diploma kész tanárt jelent, a pályakezdők segítése nem valósul meg.

A megoldási javaslatok közül az alábbiak emelhetők ki:

A gazdasági életből vett tapasztalatokat át kellene ültetni a tanárképzésbe. (17) Tartalmi és személyi összefonódással kell biztosítani az elmélet és a gyakorlat párbeszédét. A szemináriumvezetők legyenek mentorok és fordítva.

Erősíteni kell a reflexió szerepét a tanítás tervezésében, megfigyelésében, értékelésében.

A mentorok kiválasztására, képzésére és továbbképzésére különös gondot kell fordítani.

Reformhullámok a német tanárképzésben

A német tanárképzésben két reformhullám volt jellemző, mindkettő történelmi okokra vezethető vissza: Az első a hetvenes években, amikor a tanárképzés tudományossá tételének igényével a tanárképző főiskolákat integrálták az egyetemekbe és megszilárdították a kétfázisú tanárképzést. A második a kilencvenes években, amikor a német újraegyesítés után Kelet-Németországban is felváltotta az egyfázisú képzést a kétfázisú modell. Mindkét változással szembeszökővé váltak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekap-

csolódásából fakadó problémák, és reformtörekvéseket indítottak el.

Számos integrációs modell csak a tanszéki szervezeti keretek módosítására irányult (18) vagy az egyetemekbe integrált tanárképzési központokat hozott létre. (19)

A pedagógiai műhely (20) célja egy olyan klubszerű helyiség megteremtése az egyetem épületén belül, ahol a hallgatók, az oktatók és a tanárok találkozhatnak, hogy új tanítási és tanulási formákat próbáljanak ki. Elsősorban azt a célt szolgálja, hogy a képzés elméleti szakaszában nyújtson gyakorlati segítséget, valamint a reformpedagógiai törekvések bázisa legyen. Koordinációs feladatokat lát el a hallgatók és a tanárok között, a hallgatók itt megismerhetik leendő mentoraikat is. A pedagógiai műhelyben gazdag anyaggyűjteményhez lehet hozzáférni (könyvek, beszámolók, játékok, videofilmeik, tantervek, óratervek, jegyzőkönyvek, fényképek, fa-liújság). A számítógépes rendszer megkönnyíti a szakirodalmi tájékozódást. Lehetőség van tanácsadásra, kölcsönzésre, továbbképzésre is. A pedagógiai műhely előadásokat, workshopokat, szakmai ki-rándulásokat is szervez.

Reformmodellek az elméleti és a gyakorlati képzés összehangolására

A tudományosság és a hivatásra való felkészítés kapcsolatát tekintve három tanárképzési modell különíthető el: (21)

Konzekutív (követő) modellek; A: az elmélettől a gyakorlatig: a tudományos szemléletmód kialakítását követi a gyakorlatban való tanulás; B: a gyakorlattól az elméletig: a tanárképzés gyakorlati cselekvési rutinok kialakításával kezdődik, ezt követi a tudományos reflexió.

„Duális modell”, C: Az elméleti és a gyakorlati tanulás helyszíneinek állandó váltogatásával ezek egymásba fonódnak, lehetővé téve a perspektívaváltásokat és a reflexív tanulási folyamatot.

Hagyományos képzési modelleknek tekinthető az A míg a B és a C modellek reformmodelleknek számítanak. Valamennyi reformmodell célja az elméleti és a gyakorlati

képzés jobb összehangolása, minél korábbi közvetlen iskolai tapasztalatok szerzése. A modellek egyik csoportja az egyetemi képzési szakaszon belül kívánja mindezt megvalósítani, a másik csoport egymásba olvasztja a két képzési szakaszt.

Reformmodellek az egyetemi képzési szakaszban

A bielefeldi modell (22)

A tanárszakos hallgatók délelőttönként részt vesznek egy általános iskola tanóráin, délután pedig az ezekhez kapcsolódó megbeszéléseken. Ezeket az iskola tanárai tartják és a közvetlen reflexiót szolgálják. A hallgatók kettősével kerülnek egy osztályba, ahol a megfigyeléseken túl egy-egy gyereket vagy gyerekcsoportot „patronálnak”.

A háromszög-modell (23)

Angol nyelvtanár szakos hallgatók iskolai gyakorlatában alkalmazzák Schleswig-Holstein tartományban. A bevezető vagy tájékoztató gyakorlat célja az iskolai élet megfigyelése tanári perspektívából. A 3. és a 4. szemeszterben kerül sor a szakmai (tantárgyi) gyakorlatra. E modell újdonsága, hogy az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását nem a képzési struktúrában igyekszik elérni, hanem elsősorban a képzésben részt vevők személyi összekapcsolásával. A hallgatók 8–12 fős csoportokban folytatják a gyakorlatot, 2–3 órát tartanak egy héten, és a többi hallgatótársuk óráin is részt vesznek. Ezeket az órákat írásban előkészítik, majd a csoport megbeszéli az óra tapasztalatait a mentorral és a szintén jelen lévő oktatóval.

A háromszög-modell kiküszöböli a német tanárképzésben gyakran alkalmazott eljárást, miszerint az iskolai gyakorlatot iskolai tanár vezeti. Ennek ugyan megvan az az előnye, hogy „gyakorlatorientált, hátránya viszont, hogy az egyetem és az iskola normái és elvárásai, valamint más egyetemi tanórák témái messze eltávolodnak egymástól, ahelyett, hogy kölcsönösen pozitív módon befolyásolnák egymást.” (24) Ehelyett a háromszög-mo-

dell kiaknázza a benne részt vevők (oktató, mentor, hallgatók) eltérő kompetenciáiból adódó lehetőségeket, ésszerű kompromisszumkeresés az elméleti és a gyakorlati képzés között, a benne részt vevő mindhárom személyre fejlesztően hat.

Reformmodell egy gyakorló félév közbeiktatására

A dortmundi modell (25)

A képzés 1. és 2. szakaszának képviselői: az egyetemi oktató, a szemináriumvezető, a mentortanár és a tanárjelölt teamben kapcsolódnak össze: A tanárjelöltek munkájukat elméleti elemzések, megfigyelési szempontok alapján egy portfólióban dokumentálják. Ez a modell a legújabb tanárképzési újítások közé tartozik, több tartományban tervezzik a bevezetését. (26) Célja, hogy a hallgatók felülvizsgálják pályaválasztásukat a közvetlen szakmai gyakorlat révén. A gyakorló félévnek a bevezető tanulmányi és a fő tanulmányi idő kö-

zött kell elhelyezkednie. Egyes tartományokban az eredményes elvégzéséhez kötik, folytathatja-e a hallgató a tanárképzési tanulmányait vagy leteheti-e az első államvizsgát, tehát egyfajta alkalmassági próbának is tekinthető.

Reformmodellek a projektmunkára

A kilencvenes években egyes szerzők (27) a reformmodellek lényegét a projektmunkában látják. Abból indulnak ki, hogy a tanárok csak olyan elemeket vesznek át a saját tanítási praxisukba, amiket maguk is

tanulóként kipróbáltak, ezért a tanárképzésnek alkalmaznia kell a cselekedtetés, a projektmunka különböző formáit. Ez a fajta tanulás nemcsak tanuláspszichológiai szempontból hatékonyabb, hanem fejleszti a tanároktól elvárt kulcsképeségeket is. További előny, hogy ez utóbbiak növelik a tanárok számára a munkaerőpiac más területein való elhelyezkedés lehetőségeit is. A projekteken alapuló reformmodellek az oktatók új szerepét is feltételezik: nemcsak a tanárok, de a tanárképzésért felelős oktatók szerepének is változnia kell: a tananyag „leadása” helyett előtérbe kerülnek a szervező, segítő, tanácsadó szerepek, valamint

a más oktatókkal való együttműködés. A projektmodellek legfőbb akadálya, hogy idő-, hely- és energia-igényesek. Előnyük viszont, hogy optimális módon összekapcsolják az elméletet a gyakorlattal, az iskolát az élettel és a cselekvést a gondolkodással.

A kasseli modell (28)

A hallgatók egy éven át megfigyelnek és „patronálnak” egy kijelölt tanulót. A tapasztalatok elemzésére az oktatók csoportfoglalko-

A német tanárképzésben két reformhullám volt jellemző, mindkettő történelmi okokra vezethető vissza. Az első a hetvenes években, amikor a tanárképzés tudományossá tételének igényével a tanárképző főiskolákat integrálták az egyetemekbe és megszüntették a kétfázisú tanárképzést. A második a kilencvenes években, amikor a német újraegyesítés után Kelet-Németországban is felváltotta az egyfázisú képzést a kétfázisú modell. Mindkét változással szembeszökővé váltak az elmélet és a gyakorlat elégtelen összekapcsolódásából fakadó problémák, és reformtörekvéseket indítottak el.

zásokat tartanak, ahol reflektálnak az eredményekre és problémákra. A projekt során fejlődik a hallgatók szociális kompetenciája, felelősségérzete és mód nyílik az önképzésre.

A münsteri modell (29)

A hallgatók kettesével dolgoznak együtt egy projekten iskolai vagy iskolán kívüli területen. A projekteket az iskolák igényei szerint állítják össze, ezekből a hallgatók választhatnak. A projektmunkát az oktatók segítik, a hallgatók munkájukról pedagógiai elemzést készítenek.

A kieli modell (30)

A projektmunkára épülő modell a következő szakaszokban valósul meg:

Előkészítő szakasz: a lehetséges projekt témák ismertetése a hallgatókkal (31), a projektmunka formáinak bemutatása,

Bevezető szakasz: a lehetséges szakértők és a szakirodalom megadása, csoportok létrehozása (3 fő 6–8 hetes időtartamra).

Megvalósítási szakasz: a projekt tervének kidolgozása, poszter elkészítése, amin a fő ötletek, eredmények, tudósítások a többi hallgató számára is érdekes és tanulságos formában szerepelnek.

Prezentáció: szakmódszertanilag indokolt technikák alkalmazása pl.: kiselőadás, játék, video- és magnófelvétel, kísérlet stb.

Reflexiók szakasz: a munkafolyamat és az eredmények pedagógiai-szakmódszertani értékelése.

A hamburgi modell (32)

A modell jelszava: Együtt tanítani – egymástól tanulni. Ebben a modellben együttműködnek egymással az egyetemi oktatók, akik csak az elméleti képzésért és a mentorok, akik csak a gyakorlati képzésért felelősek. A mentorok három tanárjelölt iskolai gyakorlatát irányítják. Egyes mentorok speciális feladatokat látnak el: ők az oktató-mentorok, akik a tanárképző intézet gyakorlati kérdésekkel foglalkozó szemináriumait vezetik, ugyanakkor három tanárjelölt iskolai gyakorlatát irányítják. Az együttműködés céljai:

A tanárok hozzájutnak az új iskolapedagógiai és szakmódszertani ismeretekhez, ezáltal a cselekvési rutinjaik reflexiójának lehetőségéhez.

Az oktatók hozzájutnak az aktuális iskolai tapasztalatokhoz és ezzel elméleti koncepcióik reflexiójának lehetőségéhez.

A hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy olyan keretek között készüljenek iskolai gyakorlatukra, amelyek közt az elmélet és a gyakorlat együttesen jelenik meg. (33)

Jegyzet

(1) Die Kommissionen (2000).

(2) Kassis (1999). 182.

(3) A gazdasági életben sok tapasztalat gyűlt össze arról, hogyan lehet az elméleti tudást a gyakorlatba átültetni. Például az ipari tanulók képzésében már központi szerephez jut a kulcsképessegek fejlesztése. A termeléshez közelálló tanulási formákban már nemcsak szakmai, hanem szociális tanulás is folyik. A mester már nem annyira oktató, hanem moderátor és tanácsadó. (Példák: Siemens cég: PETRA: Projekt- és transzferközpontú képzés, Bosch cég: TOA: Teamorientált képzés)

(4) Wildt (1997) 202.

(5) Hüchtermann (1999) 108.

(6) Meier (1995) 5.

(7) Hüchtermann (1999) 108.

(8) Gecks (1990): *Strukturkommission 1993*. Stange / Reich, Rotermund.

(9) Die Kommissionen. (2000).

(10) Ez alól csak két tartomány: Baden-Württemberg és Thüringia kivétel, ahol megmaradtak a Tanárképző Főiskolák, valamint Alsó-Szászországban a Vechtai Főiskola.

(11) Egyes észak-német egyetemek (Hamburg, Oldenburg, Bréma) vitatják a kétfázisú képzés hasznosságát és egyfázisú modellekkel kísérleteznek.

(12) Strukturkommission (1993).

(13) A német terminológia az általános pedagógián belül gyakran elhatárolja az iskolapedagógiát.

(14) Daschner – Drews (1997).

(15) Kommission (1997). Positionen (2000).

(16) Die Kommissionen (2000).

(17) Például a gyakornoki szakaszt (trainee koncepció), ami a vállalatoknál jól bevált. Ez azt jelenti, hogy a gyakornokoknak az első évben meg kell ismerniük a vállalat felépítését és működését, valamennyi osztályon eltöltötenek egy bizonyos időt, megismerkednek a feladatokkal, őket is megismerik, így mindenkinek a legmegfelelőbb munkaterületet igyekeznek kiválasztani.

(18) Hilligus – Rinkens (1998). Példák: A Frankfurti modellben a Tanárképző Főiskolát az egyetem neveléstudományi tanszékeivé változtatták. A Hamburgi-modellben a Neveléstudományi Tanszékét és a szakszakmódszertanokat összevonták, így azok leváltak a szaktantárgyokról. Az észak-rajna-vesztfáliai modell a szakszakmódszertanokat a szaktantárgyakhoz rendelte hozzá, miáltal azokhoz képest háttérbe szorultak.

(19) Terhart (2000). Példák: Brandenburg: a Potsdami Egyetembe tagozódott Interdiszciplináris Pedagógiai Kutató és Tanárképző Központ, Sachsen-Anhalt: a Hallében alapított Iskolakutatási és Tanárképzési Központ, Észak-Rajna-Vesztfália: Dortmund, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal Tanárképző Központjai, Alsó-Szászország: Közös Egyetemi Tanárképzési Bizottságok, Oldenburg: Pedagógiai Gyakorlat Központ és a hozzárendelt Didaktikai Központ, Hessen: Kutatási és Tanárképzési Központok.

(20) Nuhn (1995) – Kohls (1996). Kasselban 1992-ben az országban elsőként hozták létre az alapfokú, ezt követően a középfokú pedagógiai műhelyt. Schleswig-Holstein tartományban ugyancsak bevált (Ld. Kieli modell)

- (21) Wildt (1998).
 (22) Integrált bevezető praktikum Baurmann – Wolff (1998), Voss – Ziegenspeck (1999).
 (23) Trialog Eckert (2000).
 (24) Eckert (2000) 105.
 (25) Gyakorló félév Glumpler – Wildt (2000).
 (26) Baden-Württemberg, Bréma, Hessen, Alsó-Szászország, Észak-Rajna-Vesztfália és Saarland. Eltérően képzelik el azonban az egyes képzési szakaszok kooperációját: míg Bréma és Saarland tartományokban nem számítják bele a későbbi gyakornoki képzésbe, Baden-Württemberg és Hessen az iskolai gyakorlat idejét 18 hónapra kívánja csökkenteni.
 (27) Voss – Wiegenspeck (1999).
 (28) Projekt az egyéni bánásmódra. Voss – Ziegenspeck (1999).
 (29) Iskolai szakmai gyakorlat. Berntzen – Hammelrath – Krause – Olberg – Klaas – Stroot – Tenberge (1998).
 (30) Pedagógiai műhely. Voss – Ziegenspeck, 1999.
 (31) Pl.: Mozgássérültek integrációja, Helytörténeti kutatások, Az iskolai állatkert, A számítógépes oktatási lehetőségei stb.
 (32) *Integrált iskolai gyakorlatok kooperatív formája*. Bastian (1997).
 (33) Bastian (1997) 180.

Irodalom

Bastian, J. (1997): *Miteinander lehren – voneinander lernen*. Ein phasenübergreifender versuch zur Intensivierung des Theorie-Praxis – Bezuges in der Lehrerbildung. In: Daschner, P. – Drews, U. (Hg.): *Kursbuch Referendariat Beltz*. Weinheim – Basel. 175–193.
 Baurmann, J. – Thomann, W. – Wolff, D. (1998): *Reform der Lehrerbildung durch Entstaatlichung?* In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb.
 Berntzen, D. – Hammelrath, A. – Krause, J. – Olberg, H. J. – Rüsck, K. – Stroot, E. – Tenberge, C. (1998): *Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 127–149.
 Daschner, P. – Drews, U. (Hg.) (1997): *Kursbuch Referendariat*. Beltz, Weinheim – Basel
 Die Kommissionen Schulpädagogik – Lehrerbildung und Schulpädagogik – Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DgFE (2000). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von lehrerinnen und Lehrer*. In: Bayer, M. – Bohnsack, F. – Koch-Priewe, B. – Wildt, J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 17–51.

Eckert, H. (2000): *Fachpraktikum Englisch: Normen und Erwartungen im Dreieck DozentInnen, PraktikantInnen, MentorInnen*. Fremdsprachenunterricht und Hochschule – 58. 103–114.
 Gecks, L. C. (1990): *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihrer psychischer Preis*. Peter Lang, Frankfurt-Main.
 Glumpler, E. – Wildt, J. (2000): *Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium*. In: Bayer, M. – Bohnsack, F. – Koch-Priewe, B. – Wildt, J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 207–223.
 Hilligis, A. H. – Rinkers, H-D. (1998): *Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?* In: Blömeke, S. (Hg.): *Reform der Lehrerbildung?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn – Obb. 85–123.
 Hüchtermann, M. (1999): *Hochschule 2000 – Erwartungen an eine künftige Lehrerbildung*. In: Schultz, D. – Wollersheim, H. W. (Hg.): *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion*. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin. 107–117.
 Kassis, W. (1999): *Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ausbildungsinstitutionen des tertiären Bereichs, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17. (2.) 182–188.
 Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Leske – Budrich, Opladen.
 Meier, H. (1995): *Handwörterbuch der Aus- und Weiterbildung*. Luchterhand, Berlin.
 Positionen – Stellungnahmen (1994): *Seminar-Perspektiven 2000*. Die 2. Phase der Lehrerausbildung www.bak-online.de-position-seminarpersp.htm
 Rotermond, M. (1999): *Professionalität und Praxissemester. Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung*. *Die Deutsche Schule*, 4. 422–427.
 Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (1993): *Lehrerbildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart.
 Terhart, E. (Hg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland Beltz*. Weinheim – Basel.
 Voss, S. – W. Ziegenspeck, J. (1999): *Das Projekt – Eine hochschuldidaktische Herausforderung*. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.
 Wildt, J. (1997): *Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv oder Studienreform?* In: Welbers, U.: *Das Integrierte Handlungskonzept, Studienreform Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Luchterhand, Neuwied – Kriftel – Berlin, 198–213.
 Wildt, J. (1999): *Professionalisierung durch Lehrerbildung*. www.sommerschule.gew.de/2098/professionalitaet.htm

Bikics Gabriella

A fiatalok devians magatartását befolyásoló tényezők

A gyermekek és a fiatalok helyzete napjainkban ismét az érdeklődés középpontjába került. Ennek egyik oka az, hogy e téren az átlagosnál is kedvezőtlenebb tendencia érvényesül. Nem vitatható, hogy a társadalmi változások negatív hatásai legerőteljesebben a gyermekes, azon belül is a többgyermekes családokat érintik.

A statisztikai adatok szerint hazánkban a gyermekeknek legalább az egyharmada abszolút szegénységben él. A relatív, de még inkább az abszolút szegénység – különösen azáltal, hogy reprodukálódik, azaz tartós jelenléte esetén a különböző generációknál újratermelődik – egyet jelent a tartós leszakadással, s „alapul szolgálhat az eltérő irányú szocializációnak, a különféle devianciáknak.” (1) Sőt, más összefüggésben a kutató szerint „a társadalmi periférián elhelyezkedők körében a devians viselkedések reprodukciós folyamatai az elmúlt 5–10 évben felgyorsultak.” (2) A veszélyeztetett gyermek- és fiatalok életében általában több veszélyeztető tényező is jelen van. A korábbi veszélyeztetettség és a későbbi gyakori kriminalitás pedig egyenes irányú összefüggést mutat. Az utóbbi időben nemcsak a gyermek- és fiatalok bűnelkövetők száma növekszik, hanem a bűncselekmények sértettjei között is egyre több a gyermek- és fiatalok.

A rendszerváltozás utáni új politikai rendszer sok mással együtt „a devians jelenségek szinte példátlan tömegét is örökül kapta elődjétől, miközben újszerű devianciókeltő tényezők is beépültek a mai magyar társadalomba (nemzetközi migráció s a vele járó bűnözés és drogpia, munkanélküliség, alegalis gazdasági szférák kialakulása, társadalmi differenciálódás és jelentős számú rétegek lecsúszása, a cigányság integrációjának megakadása, tömeges bizonytalanságérzet és perspektívtalanság stb)”. (3) Az elmúlt két évtized vizsgálatai megerősítik, hogy a devianciák társadalmilag meghatározott okokra vezethetők visz-

sza, továbbá az abszolút vagy relatív szegénység, a tartós frusztráció vezet a kialakulásukhoz. Szociológiai megítélés szerint a devians magatartások oka, hogy a magyar társadalom egyre anómiásabbá válik, az elidegenedés egyre inkább terjed. Ez a folyamat sem új keletű, jelen volt az egész szocialista korszakban, talán már korábban is. (4) Összességként megállapíthatják, hogy „...a devians viselkedés alapvető oka az elidegenedés és az anomia, vagyis, hogy a devians viselkedést folytatók a társadalomtól betegeket”. (5)

A gyermekkorú elkövetők

Az összбűnelkövetőkhöz hasonlóan a gyermek- és fiatalok is főként vagyon elleni bűncselekményeket követnek el. 1996-ban 86 százalék tartozott ebbe a kategóriába. Ezeknek csaknem a fele (1 761) lopás, csaknem a negyede (880) betöréses lopás. A gyermek- és fiatalok részvétele az erőszakos és garázda jellegű bűncselekményekben 9,4 százalékos.

Fontos tényező, hogy a gyermekkorú elkövetők által elkövetett jogsértéseknél magas a látencia aránya. Ennek leggyakrabban az az oka, hogy a kárérték általában csekély, nem éri el a bűncselekményi értékhatárt. A sértettek viszonyulása a gyermekkorú elkövetőkhöz szintén sajátos, a károsultak többsége nem akar büntető eljárást indítani a gyermekkorú elkövető ellen.

A családi helyzetet, háttérrel vizsgálva megállapítható, hogy az elkövetők 74 százaléka teljes családban, 20 százalékuk pedig elvált szülőknél nevelkedett. Az állami gondoskodás alatt állók viszonylag ala-

csony elkövetési rátát mutatnak, arányuk nem éri el a 10 százalékot. Az egységes rendőrségi és ügyészségi bűnügyi statisztika adatai szerint 1996-ban az ismertté vált 125 915 elkövetőből 3689 volt gyermekkorú. Ez a szám 479-cel kevesebb az előző évi adatnál. Az összbünelkövetőkön belül a gyermekkorúak aránya 2,9 százalékot tesz ki. 1990-től elemezve a statisztikai adatokat a gyermekkorú elkövetők száma kis ingadozást mutat. 1992-ben volt legmagasabb az elkövetői létszám: 4488 fő. Csongrád megyei mérések szerint a „gyermekkorú elkövetők között jelentős számban található az általános iskola egyes osztályaiból év közben kimaradt gyermekek, a többszörösen osztályt ismétlők, a túlkorosak és az iskolába egyáltalán nem járó gyermekek is. Ezek a gyermekek az iskola elkerülésével kicsúsznak a primer kontroll alól.” (6)

A fiatalok elkövetők

1996-ban 13 544 fiatalok bünelkövetőt mutat a statisztika. Ez az előző adathoz képest (14 321) 9,5 százalékos csökkenést mutat. Az összbünelkövetőkhöz mért arányuk 1996-ban 10,8 százalékos. A kilencvenes évek elkövetői létszáma 1992-ben volt a legmagasabb, 15 706 fő. A bűncselekmények 8–9 százalékát alkoholos állapotban követték el a fiatalok. A statisztikai adatok a csökkenés ellenére sem kedvezőek, mert az azonos korú népesség létszáma lényegesen nagyobb arányban csökken, mint a bünelkövetőké. (7)

A fiatalok bünelkövetők családi helyzetére – hasonlóan a gyermekkorúakéhoz – jellemző, hogy az elkövetők több mint fele teljes családban él, az elkövetők 20 százalékának elváltak a szülei. Az elkövetők 7–8 százaléka állami gondoskodásban nevelkedik. A fiatalok csoportos, szervezett jellegű bünelkövetéseire jellemző a durvaság, agresszivitás, a felnőtt bünelkövetőkkel kialakított bünszövetségi kapcsolat. Már önmagában is veszélyeztető tényező a pozitív, követendő és társadalmilag elfogadott normák és értékek hiánya, az érzelmi sivárság, a céltalanság, a

közömbösség, a szenvedélybetegségek rohamos elterjedése, az elkövetők között érvényesülő kölcsönhatások. Az utóbbi időben a fiatalok növekvő mértékben követték el bűncselekményeket alkoholos befolyásoltságú állapotban.

A családi milió

A társadalom legkisebb sejtje, a család az első és elsődleges értékrend-közvetítő az értelmével nyiladozó gyermek számára. Az marad az értékrendjét kialakító és azt meghatározó fiatalok számára is.

„A gyermekek erkölcsi nevelésének és szocializált, humánus lényé válásának alapját a családi életben kell keresnünk. A gyermekek egészséges személyiségfejlődésének gátjaként és a kriminalitás irányába ható tényezőként szokás megjelölni a rendezetlen családi élet eléggé tisztázatlan fogalmát.” (8)

Tény, hogy a társadalmi feszültségek, a munkanélküliség, a szegénység, a hajléktalanság, a nélkülözés nyomatókító, de önmagában nem kriminalizáló tényező. A meglévő társadalmi problémák elősegítik azt a folyamatot, hogy a középosztály szokásaitól, a „normál életvezetéstől”, normarendszertől eltérő szubkulturák kialakuljanak. De ez sem vonja maga után szükségszerűen a deviáns magatartás kialakulását. A fiatalok társadalmilag elfogadott érvényesülési lehetőségei gyakran a családjukban bekövetkezett státusvesztés miatt lecsökkentek, korlátozottá, kilátástalanná váltak. Ha az érvényesülési lehetőségek korlátozottabbak is, a könnyebb életmód, a gondtalanabb mindennapok elérését nehezítő helyzet áll is elő, de a tisztas emberré válást nem teszi lehetetlenné. A felnőttek körében az úgynevezett „féhérgalléros elkövetők” sem a társadalom periferiájára szorult személyek, nem a megélhetésért követik el a cselekedeteiket. A fiatalok körében az unalomtól szenvedő, a „valami jó bulit kellene már csinálni” mentalitás könnyen vezet bűncselekménynek minősülő balhékhöz, mint ahogy a jó anyagi körülmények között élő, úgynevezett úrigyerekek deviáns

magatartásai is gyakran büntetést vonnak maguk után. *Makarenko* fogalmazta meg: „Könnyű úton könnyű emberkéek formálódnak.”

A környezet hatása

Ha a szülő, a család nem tölti be a funkcióját, nem ad át a gyermekeknek humán értékeket, akkor a gyermek nem érzi fontosnak, lényegesnek a családi kötetelét. Mivel nem kötődik a családhoz, máshol keresi a kapcsolódási pontokat, a közösséget, az emberi kapcsolatokat. Ha a szülők „éjt nappallá téve” dolgoznak, hogy mindent megadjanak a gyermekük-

nek (több gyermek ritkán fér el az ilyen szemléletű család elképzelésébe), akkor a gyermek úgy érzi, hogy nem ő (hanem a pénz) a fontos a család, a szülők számára. A családi mellőzöttségéből fakadóan a gyermek még fokozottabban érzi, hogy valakihez (valakikhez), valahová tartoznia kell. A harmonikus családi élet, a meghitt otthoni légkör hiánya miatt marad az utca, a grund, a hasonló helyzetű, összeverődött fiatalok csoportja, akik öntörvényű életet alakítanak ki. A családból kisodródott fiataloknak nincs sok választási lehetősége, a kortárs csapatban gyakran kialakul a rivalizálás, a kiugró teljesítmény felmutatásának kényszere.

A csoportba verődött fiatalok az alkoholt bátorító, erőt adó eszköznek tekintik. Ideológiájukat tévtanok, például a sámánizmus határozzák meg. Hazafiságukat az idegengyűlölettel azonosítják. A drogok az élet elixírjét jelentik.

A drog szerepe

A fiatalok devianciái körében kiemelkedő helyet foglal el a drog, ezért kíván némi elemzést. Azzal az unalomig ismételt kijelentéssel, amely szerint „a kábítószer-kereskedelemben a tranzitországból célszággá váltunk”, nem sokat lehet kezdeni. Közelebb visz a probléma lényegéhez az a megfogalmazás, amely szerint „a kábítószer-probléma adekvát kezelésének is legnagyobb gátja, hogy nincsenek hiteles adatok a kábítószer-fogyasztókra vonatkozóan, így nincs ismeretünk sem a valós nagyságrendről, sem az érintettek társadalmi helyzetéről. A tényleges cél- és kocká-

zati csoportok pontos ismeretének hiányában pedig elképzelhetetlen a probléma bármilyen formában történő hatékony kezelése.” (9)

A kábítószer-fogyasztás ősrégi eredetű, de mai formájában a 20. század hatvanas éveinek közepétől érdemel figyelmet. Délkelet-Ázsiából indulva az Egyesült Államokba jutott, majd elérte Nyugat-Európát is. Kezdetben Angliában, Hollandiában és Olaszországban tűnt fel, majd elterjedt egész Európában, a

közép-kelet-európai országokban is. A hatvanas évektől kezdődően „epidemiológiai” váltás következett be: a hagyományos drogvisszaéléseket az ifjúság drogfogyasztása váltotta fel.

Hazánkban az első jelek 1968-ban jelentek meg. A ragasztózás, a speciális gyógyszerek fokozott használata iránt érdeklődtek a fiatalok. 1975-ben már megjelent a marihuána is. A nyolcvanas években már a kemény drogok és az intravénásan adható narkotikumok használata is terjedt.

A Nemzetközi Egészségügyi Világszervezet a kábítószer-függőséget úgy határozta meg, mint „olyan pszichikai és nemegyszer fizikai állapotot, amely egy élő szervezet és egy szer kölcsönhatásának eredménye, és amelyet olyan magatartások és reakciók jellemeznek, amelyek magukba foglalják a szer folyamatos és periodikus használatát, amely használat a szer által kiváltott pszichikai hatásokhoz vagy néhány esetben a használat elmaradása esetén fellépő rosszullettől való félelemhez kötődik.”

A drogfogyasztásra, -visszaélésre vonatkozó pontos adatok nem állnak a hatóságok rendelkezésére, de még a szociológiai kutatások, statisztikai eredmények is csupán becslült értékeket mutatnak. Reprezentatív vizsgálatok szerint a fiatalkorúak 43 százaléka kipróbálta már a drogot. Az adatgyűjtések szerint egyetlen drogot próbált fiatal átlagosan öt másik fiatalnak ad szert, hogy próbálja ki, illetve 12 fiatalnak tart élménybeszámolót, pozitívan értékelve a „szer” hatását. Becslések szerint a világon több mint ötvenmillió ember fogyaszt valamilyen drogot.

A Nemzetközi Egészségügyi Világszervezet a kábítószer-függőséget úgy határozta meg, mint „olyan pszichikai és nem-egyszer fizikai állapotot, amely egy élő szervezet és egy szer kölcsönhatásának eredménye, és amelyet olyan magatartások és reakciók jellemeznek, amelyek magukba foglalják a szer folyamatos és periodikus használatát, amely használat a szer által kiváltott pszichikai hatásokhoz vagy néhány esetben a használat elmaradása esetén fellépő rosszullettől való félelemhez kötődik”. (10)

A kábítószer-fogyasztásban kiemelkedő szerepet tölt be a társadalmi környezet. Ismert tény, hogy magas a kábítószer-élvezők száma a szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű régiókban. Ezekben a területeken egyébként is magas a munkanélküliség, a bűnözés. Ebben a milióban igen könnyen sérülhet a fiatalkorú személy önbecsülése, saját magába, valamint a jövőjébe vetett hite, bizalma. A kábítószer lehet a pillanatnyi „gyógyír” a kilátástalanságra. Ezt a helyzetet kihasználva a kábítószer-kereskedők sokkal aktívabbak. Így fennáll annak reális veszélye, hogy szinte mindenki problémamentesen hozzájut a „szerhez”.

A hajlamosító tényezők közül a család mellett kiemelt jelentőséggel bír a kortárs-csoport hatása, az egyén erős készletét érez, hogy azonosuljon a csoport szokásaival. Ez a pszichés hatás sok fiatalat vezet arra, hogy kábítószer-fogyasztóvá váljék.

A kábítószer-fogyasztás és a bűnözés kapcsolatát több esetben elemezték. Ko-

rábban az Európa Tanács megbízásából végzett vizsgálatok nem találtak okozati összefüggést. Az újabb kutatások következtetései eltérőek. Igaz, hogy az eredmények még nem véglegesek, de a kábítószer-fogyasztás és a bűnözés közötti okozati összefüggést fogadják el, és nem zárják ki korrelatív kapcsolatukat.

A személyiség alapvető jegyei – F. Marullo és F. Bruno szerint – szükséges előfeltételek, de a kábítószer-élvező magatartásának nem egyedüli meghatározói. Ha a kábítószerrel való találkozás esetén a fiatalkorúban az elutasítás erősebb, mint az iránta való kíváncsiság, akkor a személyisége pozitív, a kívánatos döntést segíti elő. Ez esetben viszont a fiatalkorú személyiséget meghatározó értékrend mint előfeltétel érvényesül. Így jön létre a kábítószer, az alkoholt, a dohányzást, mint káros szenvedélyeket elutasító, a kulturált magatartást, egészséges életvezetést meghatározó pozitív életvezetés. Ellenkező esetben szubkulturált értékrendből fakadó deviáns, bűnöző magatartás alakul ki. Ez az életforma pedig egyre inkább negatív irányba tolódik el és „lekapcsolja a kábítószerélvezőket a társadalom normatív rendszereiről”. (11)

A kábítószer-fogyasztó magatartása önmagában a status offenses, az áldozat nélküli bűncselekmény kategóriájába tartozik. Dinitz és több kutató szerint ezeknek a deviáns magatartásoknak nincsenek a károkozás fogalomkörébe eső értékvesztései, károsultjai, „csupán” a drogfogyasztó, az „elkövető”, a bűncselekmény alanya válik a bűncselekmény tárgyává, áldozatává. Egyes megfogalmazások – F. Marullo és F. Bruno – szerint ez a kábítószer okozta közvetlen bűnözés. Amikor a saját fogyasztáshoz szükséges „szert” mindenáron meg kell szerezni vagy a nagy hasznot hozó kábítószer-kereskedelem, illetve a kábítószer előállításához közvetlenül kapcsolódó bűncselekményeket vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy mind a kábítószer-fogyasztók, mind a profitra törekvők a legszélesebb skálájú bűncselekmények elkövetésére képesek. Ezeket a magatartásokat a kábítószer okozta közvetett bűnözésnek nevezzük. (12)

A fiatalkorúak védettsége

A fiatalkorúak veszélyeztetettsége kapcsán gyakran hivatkoznak a szociális intézkedések fontosságára, a szociális háló kiépítésére, az intézményesített támogatásra, ellátásra. Az Alkotmány 70/E.§ /1/ bek. szerint az állampolgároknak joguk van a szociális biztonsághoz. Az önhibájukon kívül bekövetkezett munkanélküliség esetén a fiatalok megélhetésükhöz szükséges ellátásra jogosultak. Ez a probléma kezelésének az egyik, az objektív pólusa. A másik póluson a szubjektív tényezők, a családi élet rendezetlensége jelenik meg.

Szükséges és elengedhetetlen az egyén tudati tényezőinek, a pozitív társadalmi normák irányába ható törekvéseknek az erősítése. Fontos, hogy a fiatal állampolgár a társadalmi viszonyokban az adott helyzet alanyának és ne tárgyának érezze magát. Ne erősödjön benne az a szorongató érzés, hogy minden nélküle történik, mindent rajta kívülálló tényezők mozgatnak.

Ha jól működnek a társadalom intézményrendszerei és a személy betagoódik az őt körülvevő társadalomba, akkor védettséget kap. Ehhez szükséges az örök emberi értékek, az erkölcsi alap elsajátítása és elfogadása. Képessé kell tenni a fiatalkorút, hogy a mindenki által elfogadott társadalmi norma szerint éljen. Ez nem néhány személy, szülő, pedagógus kötelessége, hanem össztársadalmi feladat.

A prevenció érdekében szükséges minden intézkedést megtenni, mivel „a devianciának egy bizonyos – meg nem határozott – szintnél nagyobb gyakorisága a tár-

sadalom egészének működését súlyosan veszélyezteti” (13)

Jegyzet

(1) A gyermek- és fiatalkorúak bűnmegelőzését, valamint a társadalmi integrációjuk elősegítését szolgáló feladatokról szóló kormány elöterjesztés. Budapest, 1997. október (Munkaanyag).

(2) Gönczöl Katalin (1994): *Anómia és bűnözés növekedése Magyarországon, Társadalmi Beilleszkedési Zavarok*. Készítette a TBZ-t ellenőrző munkacsoport.

(3) Pataki Ferenc (1994): A deviáns jelenségek értelmezésének és kezelésének kulcskérdései. In: *Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó, 80. old.

(4) Lásd: Andorka Rudolf (1994): *Deviáns viselkedések Magyarországon, Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó, 57.

(5) U.o. 59.

(6) Merényi Kálmán: A gyermekbűnözés jelenkori helyzete. Emlékkönyv Dr. Tokaji Géza c. egyetemi tanár születésének 70. évfordulójára. *Acta Universitatis Szegediensis*, Tomus XLVIII. Fasc. 1–20., 165.

(7) Lásd: *Elöterjesztés a Kormány részére a gyermek- és fiatalkorúak bűnmegelőzését, valamint társadalmi integrációjuk elősegítését szolgáló feladatokról*. 1997. augusztus (tanulmány).

(8) Nagy Ferenc (1980): A büntetéssel fenyegetett cselekményt elkövető gyermekek helyzete és a velük szemben alkalmazható eszközök Magyarországon. *Acta Universitatis Szegediensis*, Tomus XXVII. Fasc. 110., Szeged. 235.

(9) *Elöterjesztés a Kormány részére...*

(10) F. Marullo, F. Bruno (1996): *A kábítószer-fogyasztás közege, a különböző társadalmi-kulturális, jogi és normatív rendszerek*. UNICRI-MKM Prevenció Iroda, II. kötet, Kabala Kiadó, Budapest. 27.

(11) U.o.

(12) U.o.

(13) Andorka Rudolf (1994): *Deviáns viselkedések Magyarországon*. Közélet Kiadó, 32.

Kisida Erzsébet

A tévéerőszak kulturális politikája és szociológiája

Az elmúlt évtizedekben a tévéerőszak értelmezésének kétféle – egymással ellentétes – irányzata alakult ki a médiakutatásban. Az egyik a filmeknek a nézőkre gyakorolt hatásából indult ki, a másik a filmbefogadás felől közelített a te-

levízió műsoraihoz. A hatásra és befolyásolásra koncentráló elemzések az erőszak képi „produkciójára” fektették a hangsúlyt, annak a vizsgálatára, hogy a képernyőn milyen gyakran lehet agresszív cselekedeteket látni és ezt kvantitatív vizsgá-

latokkal, főleg tartalomelemzéssel igyekeztek mérni. Számukra ugyanis az erőszak jelentése egyértelműen negatív volt, függetlenül céljától, funkciójától, körülményeitől és legitimitásától. A hatás vizsgálatával szemben a recepcióvizsgálatok nem tartották maguktól értetődőnek a médiareprezentációk fenti jelentését, így az erőszakot sem vették automatikusan negatív értelműnek.

Az előbbi kérdésfelvetés után csak az lehetett a kérdés, hogy mennyi erőszak fordult elő az egyes műsorokban és így milyen nagyságrendű negatív befolyásolásnak voltak kitéve a nézők. A tévéerőszaknak ez a behaviorista szemlélete és az ebből levonható ideológiai következtetések roppant népszerűvé váltak az elmúlt évtizedekben a médiakutatásban, ahol ma is a „domináns paradigmának” tekinthetők. Eszerint a tévéerőszak negatív hatása három különböző módon is érvényesül. Pszichológiailag félelmet kelt a nézőkben, morálisan érzéstelelné teszi őket a szenvedés látványával szemben, végül a gyakorlati életben a látott erőszak mintául szolgálhat, utánzásra ösztönözhet különösen a gyermekek között.

A recepcióvizsgálatok ezzel szemben annak a mechanizmusát kutatták – legyen szó erőszakról vagy másról –, hogy vajon az aktív közönség hogyan adott értelmet a tévéműsoroknak és -filmeknek. Nem individuumokban gondolkoztak, hanem diszkurzív közösségekben, és eltérően a hatásvizsgálatoktól a recepció megértéséhez nem mennyiségi technikákat használtak, hanem kvalitatív módszereket. A látvány szubjektív értelmezésének a vizsgálata lett a cél, de az interpretációban a vizsgált szövegek történelmi és társadalmi beágyazottsága is szerepet kapott. Eszerint egy adott korban egy adott helyzetben bizonyos feltételek mellett bizonyos emberek erőszakosnak látnak és ítélnék a képernyőn valamit, míg mások ugyanazt ugyanakkor ugyanott nem tartják agresszívnek, sőt esetleg kifejezetten élvezik.

Mint látjuk, a tévéerőszak értelmezése sokféle véleményt lehetővé tette, de a közvéleményben a plurális szemlélet mégsem

nyert polgárjogot. A megújuló morális pánikok nyomán és az ezeket kiszolgáló „tudományos bizonyított” hatásvizsgálatok alapján ugyanis kialakult a tévéerőszak természetesen és „tagadhatatlannak” tekintett reduktív, negatív jelentése. Míg egyesek, akik a képi erőszaknak személyesen egyik vagy másik formáját élvezhetőnek vagy elfogadhatónak, de legalábbis igazolhatónak tartják, mások – főleg a gyermekek és az iskolázatlanabb társadalmi csoportok tagjai számára – hatósági cenzúrát követelnek. Mi lehet ennek az oka? Miért tehetett szert a tévéerőszak egyik magyarázata olyan kizárólagosságra a többi lehetséges magyarázattal szemben, és mi marad ki ebből az értelmezésből? A dolgozatban erre a kérdésre keressük a választ.

Az erőszak ábrázolásával kapcsolatos ellenérzés gyökerei a régmúltba nyúlnak vissza, és a valóságos erőszak és a szimbolikus (eljátszott) erőszak azonosításából fakadnak. *Platón* Köztársasága óta állandóan azzal gyanúsítják az erőszak ábrázolását, hogy az tudatilag és erkölcsileg elmosza a különbséget a valóság és annak reprezentációi között, és így az emberek nem tudják megkülönböztetni a kettőt egymástól. De ideológiailag is állandó támadás éri az erőszak ábrázolását. Amint azt egy kutató ironikusan megjegyezte, hol azért támadják jobbról, mert aláássza a társadalom tradicionális értékeit azzal, hogy állítólag agressziót és utánzást okoz, hol pedig azért balról, hogy a fennálló rend stabilizációját szolgálja, mert állítólag a nézőkben depressziót és passzivitást vált ki. Közös valamennyi kritikában, hogy mindennél nagyobb mágikus hatalmat tulajdonítanak az írott szövegnek vagy az ábrázolt képnek a valóság felett, és hogy azt feltételezik, hogy a médiák ennek a hatalomnak a segítségével képesek arra, hogy az embereket saját meggyőződésük és akaratuk ellenére befolyásolják. Van végül egy napjainkban megjelent értelmiségi fásultság és kiábrándultság is a médiákkal és főleg a televízióval szemben, amelynek az az alapja, hogy a csatornák és programok számának növekedése nem hozott színvonalas műsorokat. Ellenkezőleg, a főleg idegen eredetű popu-

lárius kultúra előntötte a médiákat és kiszorította a nemzeti kultúrát csakúgy, mint az egyetemes magas kultúrát. Ennek következtében az elmúlt években az értelmiségi és tágabban a középosztályi családokban egyfajta tévéellenesség alakult ki, amelyben a tévéerőszak lett a szimbóluma minden rossznak. Egyre gyakrabban tiltják – szerencsére eredménytelenül – a gyerekeknek a tévézést.

Azt hiszem, az elmondottakból egyértelműen kiderült, hogy a médiaerőszak sokrétegű társadalmi és kulturális jelenség, és az is, hogy komplex tárgyalásának mennyi mindenre kellene kitérnie. Írásomban a tévéerőszak negatív hatásának a korábbiakban említett démonikus eltúlzásával akarok vitatkozni, és csökkeneni szeretném azt az értetlenséget és arroganciát, amely a televíziót és a populáris kultúrát övezi az erőszak ábrázolásának módja miatt.

Ellis abból a vizuális különbségből indult ki, ami a filmek és a televízióhírek között van. A játékfilmekben gyakoriak a részletgazdag képek, amelyeknek a keretei gondosan átgondoltak és így jelentésük is világos. A televízió híreiben viszont nem találkozhatunk ilyenfajta kidolgozott látvánnyal. A különbséget azzal magyarázza, hogy a hírek rosszul megvilágított, nehezen értelmezhető, bizonytalan tartalmú képei pontosan azt tükrözik, amik: első, homályos jeladásai egy áttekinthetetlen világnak. Mindez csak képi kifejezése annak, hogy a hírek feladata nem a jelentések kidolgozása, hanem az azonnali tudósítás a világ rendjét felborító dolgokról. A tévé a káosz és a rend világa

között közvetít ezekben a sokszor szokatlan és bizonytalan képi formákat használó, sokkoló tudósításokban. A különböző tévéműfajok a világ dolgai kollektív feldolgozásainak, értelemadási törekvéseinek tekinthetők, amelyek rendet akarnak teremteni a rendtelenségben, stabilitást a bizonytalanságban. Mindezt a tévé úgy teszi, hogy nyitott és fragmentált, ellensége mindenféle zártságnak és totalizációnak. Alapelve, hogy senki nem birtokolja a teljes igazságot, mindig van – vagy lehet – egy másik műsor, ami újrajátssza a korábban már eljátszott történeteket és más kö-

Bizonytalanságok és kockázatok közepette élünk. A televízió és a populáris kultúra ebben a helyzetben a társadalom legfontosabb modern integrátorává vált. Minden leegyszerűsítése ellenére – vagy talán éppen azért – az élet teljességét és átláthatóságát hozza vissza szimbolikusan egy fragmentált, individualizált és pluralizált világba, amely már nem tud egységes és mindenki által elfogadható jelentést adni az élet legáltalánosabb és legalapvetőbb kérdéseire. Ezért nem meglepő, hogy a média történeteit egyre többen a mai világ mindenki által ismert mítoszainak nevezik.

vetkeztetésre jut, mint a többiek. Először kommentárok formájában, majd a stúdióbeszélgetéseken, a dokumentumfilmekben, a folytatásos szappanoperákon, végül a játékfilmekben keresztül beszélik át és játsszák újra az embereket izgató problémákat. Minden műfajnak és minden programnak van valami hozzátennivalója más-más szempontból a szóban forgó problémákhoz. A riportokból a történeteket és a helyszínt ismerjük meg, a szakértőktől információkat ka-

punk, a vitaműsorok a kérdések társadalmi beágyazottságára vetnek fényt, az ügyben közvetlenül érintett személyekkel való stúdióbeszélgetésekből pedig a konfliktus emberi, pszichológiai oldala tárul fel. A szappanoperák és filmek pedig fiktív helyre és időbe teszik át a vizsgált problémákat és könnyen érthető történeteiken keresztül hozzákapcsolják őket mindennapi életünk profán mítoszaihoz.

Kétségtelen, hogy a populáris kultúra történeteinek esnek legtávolabbi nemcsak időben és térben, de problematikában is a

valóság hétköznapi észlelésétől, viszont ez biztosítja azt is, hogy szimbolikus és stilizált újrajátszásuk során olyan kérdések is tematizálódhassanak és kidolgozódhassanak, amelyekre más formában nincs lehetőség.

Ez a távolság magyarázza azt a kettőséget, amit a tévéerőszak megítélése során is állandóan szem előtt kell tartanunk: bár genealógiai kapcsolatuk a valóságos erőszakkal kétségtelen, hiszen azok újrajátszásai, ugyanakkor ez a kapcsolat nem közvetlen és nem szó szerint értendő. A televíziós műfajoknak ez az értelmezése felhívja a figyelmet a populáris kultúra és a tévé néhány eddig figyelmen kívül hagyott sajátosságaira. Miközben ugyanis nincs közvetlen és mindenható hatalmuk, bizonyos módon és bizonyos formában valóban nagyon fontos, sőt pótolhatatlan kulturális szerepet töltenek be a társadalom életében.

Populáris kultúra és modernitás

Történelmi kezdeteit tekintve populáris kultúrán eredetileg az emberek tömegeinek, a népnek a kultúráját értették, amelyet a nemesi, tehetősebb, műveltebb osztályok kultúrájával szemben, annak ellentétéként határoztak meg mint közönséges, egyszerű, sőt hitvány és alacsonyrendű kultúrát. Abban a mértékben, ahogyan később a tizenkilencedik században a „nép” szó értelme demokratizálódott, a populáris kultúra jelentése is átalakult, de megőrizte korábbi ambivalens jelentését. Akik a nép fogalmát pozitív értelműnek tartották, azok a populáris kultúrához is pozitívan viszonyultak, népszerű kultúrának tekintették, akik viszont a polgárság vagy az elit nézőpontjából a népet bizalmatlanul szemlélték, azok a nép kultúrájával szemben is ellenségesen viselkedtek. Számukra a populáris kultúra a „könnyű” és „szórakoztató” értelmet kapta a hivatalos kultúra „komolyságával” és „értékközvetítésével” szemben. A megkülönböztetés ugyan az ízlés és a művészi érték alapján történt, de állandóan ott lapult ezek mögött a morális alacsonyabbrendűség vádja is.

Mai jelentését tekintve a populáris kultúrát legáltalánosabb értelemben olyan bizonytalan értelmű és határu történelmi gyűjtőfogalomként kezelhetjük, amelyek a modern mindennapi életvilág tapasztalatainak, normáinak, szemléletének a stilizált ábrázolását jelentik. Úgy, ahogyan azok a ponyva- és képregényekben, majd a filmekben és a rádióban, a slágerzenében és az utolsó fél évszázadban a televízióban megjelentek. A populáris kultúra e szerint az értelmezés szerint egyike a társadalomban feltalálható olyan intézményesült kulturális formáknak, mint amilyen az avantgárd kultúra, a kommercializált kultúra vagy a kanonizált hivatalos kultúra. Széleskörű elterjedtsége ellenére – vagy talán éppen azért – a populáris kultúrával szembeni ambivalencia, sőt ellenségesség változatlanul megtalálható ma is, bár az elméleti vita határai ma máshol húzódnak. A kérdés napjainkban az, hogy mit értsünk populáris kultúra alatt? Azt, amit „az emberek kapnak”, azaz azt a látásmódot, amit kívülről erőszakol rájuk a kommercializált média és a manipulatív politikai hatalom? Vagy azt, amit „az emberek akarnak”, azaz saját tapasztalataiknak és vágyaiknak a közérthető ábrázolását? Más szavakkal, hogy ez a kiszolgáltatott helyzetben lévő emberek elidegenedett, „gyarmatosított” kultúrája-e, vagy éppen ellenkezőleg, autonóm, sőt potenciálisan felszabadító hatású kultúra, amely lehetőséget ad a hivatalos és domináns kultúrával szembeni „ellenállásra”? Az elmúlt évtizedekben a kulturális szociológiában egyfajta eltolódás volt észlelhető a populáris kultúra értelmezésében, amennyiben a hangsúly a hatáselméletekben is kifejeződő „gyarmatosításról” a befogadélméletekben is megfogalmazott „ellenállásra” tevődött át. Újabban mintha csökkent volna a média teoretikusai között az eufória annak a megítélésében, hogy a populáris kultúra valóban képes-e a hivatalos kultúrával szembeni olyan hatásos rezisztenciára és olyan alternatív világkép kialakítására, amint azt korábban gondolták. Ez azonban nem jelenti azt, hogy bárki is vissza akarja térni a hatásvizsgálatokban korábban

kifejeződött „gyarmatosítás” koncepciójához, inkább a populáris kultúra kiegyensúlyozottabb szemléletét tükrözi.

Mielőtt szűkebben vett témánk, a tévéerőszak vizsgálatához visszatérnénk, még egy másik elméleti kérdést kell érintenünk: Mi magyarázza a populáris kultúra és a televízió különleges szerepét a modernitás körülményei között? Abból kell kiindulnunk, hogy a modern társadalmakban a hiedelmek, szokások, értékek nem állandóak és nem eleve adóttak, hanem mi magunk teremtjük meg őket vagy vonjuk kétségbe az érvényességüket saját magunk számára. Sem az ősök, sem a tradíció nem garantálják többé érvényességüket. Manapság úgy építjük újjá az életünket szabályozó normákat, hiedelmeket, hogy tudjuk, hogy semmi sem biztos és állandó többé, azaz bizonytalanságok és kockázatok közepette élünk. A televízió és a populáris kultúra ebben a helyzetben a társadalom legfontosabb modern integrátorává vált. Minden leegyszerűsítése ellenére – vagy talán éppen azért – az élet teljességét és átláthatóságát hozza vissza szimbolikusan egy fragmentált, individualizált és pluralizált világban, amely már nem tud egységes és mindenki által elfogadható jelentést adni az élet legáltalánosabb és legalapvetőbb kérdéseire. Ezért nem meglepő, hogy a média történeteit egyre többen a mai világ mindenki által ismert mítoszainak nevezik.

Akár nyomtatott formában jelenik meg, akár zenei vagy képi alakban, a populáris kultúra nem is nagyon nevezhető a szűkebb értelemben vett kultúrának, inkább az emberek mindennapi életének a része, méghozzá egy megformált, intézményesített része, amely a vágyainkból, szokásainkból, hiedelmeinkből és a félelmeinkből építkezik. Kétségtelen ugyanis, hogy nem a populáris kultúra formai értékei a döntőek ebben a hatásban, hanem az a közvetlen életanyag és személyes élmény, amelyet megjelenítenek. A képi és írott történetek vagy zenei formák – vagy ahogy azt már a nyelvi megkülönböztetés is jelzi, a formulák – esztétikailag sablonosak, formailag nem öntörvényűek, de éppen ezért nyitottak a felhasználó számára.

A felsorolt jellegzetességeknek messzeható következményei vannak szűkebb témánk, az erőszak populáris ábrázolása szempontjából, mert azt jelentik, hogy a modernitásban nemcsak a magasztos dolgok, hanem a mindennapi élet bármilyen eseménye is az ábrázolás tárgyává válhat mindenféle esztétikai (és normatív-hivatalos) szűrő nélkül. Az ábrázolás harmóniáját előíró platóni esztétikát már a tizenhetedik században megkérdőjelezte a modern életvilág észlelésén alapuló új művészi látásmód, amely a rútat, a groteszket, a triviálist, az izgalmast tartotta esztétikailag relevánsnak. Más kérdés, hogy a klasszikus kánon kétségbevonása miatt az avantgárd kultúra állandóan morális támadások tárgya azóta is, mivel úgymond a „társadalom szennyét és piszkát” mutogatja, amint azt a művészeti botrányok vádaskodásainak a története is tanúsítja. Bármilyen volt is azonban ezeknek a műveknek a nyilvános társadalmi minősítése a hivatalos kultúra részéről, azok a magaskultúrán belül a dominanciáért folyó esztétikai küzdelem produktumai voltak, és – legalábbis részleges – művészi indokolhatóságukhoz nem férhetett kétség.

Más volt a helyzet a populáris kultúra megítélésével, amelyet semmi nem védett a morális támadásoktól. Pedig a múlt század óta ugyanazt a káoszt, horrort, félelmet, groteszket, érzelmi sokkot, agresszivitást lehetett találni a populáris kultúrában, mint az avantgárd kultúrában. Ezek is a modern szenzibilitásról árulkodtak, és ezek is azon a szubjektív tapasztalaton alapultak, amelyet a modernitás fizikai és érzelmi sokkja hozott létre. Legfőbb jellegzetességük a szenzációs tálalás, a látványosság volt, amelyeknek az volt a feladata, hogy a pillanat minél teljesebb átélését tegye lehetővé. Az ábrázolásban fontos szerepe volt a látásnak, a képiségnek, amely meglátta a valóság hétköznapi, undorító részleteit, „titkait”, szemben a platóni harmonikus ábrázolással, amely az idealizált formát követelte volna meg, és elirányította volna a tekintetet a valóságról mint ordenáréről, mint ábrázolásra nem méltótól. A modern szenzibilitás a perc, a

pillanat teljes átélését és kisajátítását teremtettem meg.

A populáris kultúra modern fogyasztóját az ujjaival a szemét eltakaró egyén képevel jellemezhetjük, aki azért az ujjai között kikukucskál. Nem akar felelősséget vállalni a világ minden borzalmából, de kíváncsisága miatt nem tud ellenállni sem, sőt állandó igénye van a stimulálásra. Ez ambivalens magatartáshoz vezet: lát is meg nem is, tud is róla meg nem is, el is fogadja meg nem is a látottakat. A média populáris szenzációi intézményesítették a modern embernek az állandó izgalom utáni új igényét és egyben szórakoztató kompenzációként, kikapcsolódásként is szolgáltak a modern élet sokkjá ellen. Szemben tehát a korábban említett negatív felfogással, létezik egy másfajta – történeti, szociológiai és kulturális megfontolásokon alapuló – nézőpont, amely nem elítélően viszonyul a populáris kultúrához és annak hordozójához, a médiához, hanem alapvető jelentőségűnek tartja őket a társadalom életében. Észreveszi, hogy recepciójukban a szorongás mellett ott van a kíváncsiság, hogy nemcsak félelmet keltenek, hanem élvezetet is okoznak, egyszóval lehetővé teszik a modern világ intenzív átélését mindenki számára. Természetesen a gazdasági és a politikai manipuláció veszélye sohasem zárható ki. Mindig fennáll annak a lehetősége, hogy a populáris kultúrát kommerciális vagy propaganda célokra használják, de ezek genealógiai szempontból másodlagosak. Csak olyasmiről használható fel ugyanis akár kereskedelmi akár hivatalos célokra, amit a közönség hajlandó elfogadni. Ezért állandó versenyfutásnak lehetünk a tanúi, ahol a média, a gazdaság és a politika szakértői kétségbeesetten próbálják kitalálni a közönség populáris igényét, hogy saját céljaiknak felhasználhassák azokat.

Ha viszont a populáris kultúra nem azonos a kommerciális kultúrával, akkor vajon nem kellene-e gyökeresen másfajta magatartást kialakítani az életünket átszövő médiavilággal szemben? Vajon az iskolának nem kellene-e a mostani langyos kezdeményezéseknél sokkal jobban és tu-

datosabban kiterjeszteni a kompetenciáját az irodalomról a sajtóra, a rádióra, a filmes és televíziós kultúrára is, és vajon a hivatalos kultúra mellett nem kellene-e többet tanítania a populáris kultúráról?

Tévéeországok és hatásvizsgálatok

Talán sehol nem érhető tetten jobban a populáris kultúra értéktelenségével, morális alacsonyrendűségével kapcsolatos értékítélet, mint az úgynevezett tévéeországok körülvevő morális pánikok esetén. Ez annál figyelemreméltóbb, mert a televízió és tágabb értelemben a médiák közvetlen erőszakot okozó negatív hatása a közvéleménnyel ellentétben egyáltalán nem bizonyított. Bár lassan egy évszázada folynak ilyen kutatások szerte a világon, ezek eredményeit azonban egy évszázad óta folyamatosan vitatják is. Ezek a viták egyébként is csak a modern formái annak a régi filozófiai vitának, amely Plátón „Az állam”-a és *Arisztotelész* „Poétiká”-ja között fennáll. Utóbbiban Arisztotelész a reprezentációkat közismerten nem a valóság részeinek tekinti, hanem olyan képmásoknak, amelyek félelmet, haragot és örömet okoznak, azaz katarzishoz vezetnek. Eszerint az erőszak fantáziájának a kulturális alkotásokban való felszabadító kiélése az attól való megszabaduláshoz vezet. *Benjamin* korábban tárgyalt írásából az is kiderült, hogyan működik ez a védelmi funkció a populáris kultúrában és hogyan kapcsolódik a szenzácionalizmuson keresztül a modernitás legbelső lényegéhez.

A tévéeországok övező morális pánikok miatt azonban minden, a társadalmat meggrázó erőszakos cselekedet után rögtön megindul a médiák, elsősorban a televízió hibáztatása. Itt nem kívánok erre részletesen kitérni, csak arra a józan gyakorlati belátásra hivatkozok, hogy a közvéleményben annyira népszerű utánzasi és felbujtási elméletekkel szemben rengeteg elméleti és gyakorlati ellenvetés hozható fel. Hogyha például mondjuk 3 millióan megnézték egy filmet, és valaki később utánzott egy ott látott gyilkossági módot, abból nem az következik, hogy az a film gyilkosságra

bujtat, hanem az, hogy ha 2 millió 999 999 ember nem így reagált rá, akkor azzal az eggyel volt valami baj, nem a filmmel. Annál inkább, mert régóta ismert, hogy pszichológiailag zavart emberek mindig az adott korban kéznél lévő kulturális mintákkal próbálták indokolni motivációikat, így a Bibliát vagy az „Oroszlánkirály”-t egyaránt említették

valóságos erőszakos cselekedetek motivációjául. Ez azonban természetesen nem bizonyítja, hogy közvetlen okozati kapcsolat volna a képmás és a valóság között. Nemcsak közvetlen utánzásról nem beszélhetünk mint szabályról a média esetén, de még azokban az esetekben sem olyan könnyű attitűd- vagy véleményváltozást előidézni, ahol a készítő szándéka bevallottan erre irányul. Elegendő arra utalni, hogy a reklámfilmek vagy a politikai kampányok hatásfoka milyen alacsony, nem is beszélve az egészségügyi felvilágosító filmekről, amelyek közismerten nagyon kevés befolyást tudnak kifejteni. Ahogyan hipnotizálni nem lehet senkit sem az akarata ellenére,

ugyanúgy a média sem tud rávenni bennünket arra, amit mi nem akarunk tenni. A szabály nem az, hogy a médiák használnának bennünket, hanem a közönség befogadását vizsgáló felmérések szerint éppen ellenkezőleg, mi magunk használjuk azokat a saját céljainkra, amelyek nagyon gyak-

ran lényegesen eltérnek a gyártók által szándékolt hatástól.

Természetesen nem lehet tagadni, hogy bizonyos filmek bizonyos körülmények között bizonyos emberekre valóban közvetlen hatással vannak. De az ilyen utánzashoz nem kellene médiák sem, leg-

Régóta ismert, hogy pszichológiailag zavart emberek mindig az adott korban kéznél lévő kulturális mintákkal próbálták indokolni motivációikat, így a Bibliát vagy az Oroszlánkirályt egyaránt említették valóságos erőszakos cselekedetek motivációjául. Ez azonban természetesen nem bizonyítja, hogy közvetlen okozati kapcsolat volna a képmás és a valóság között. Nemcsak közvetlen utánzásról nem beszélhetünk mint szabályról a média esetén, de még azokban az esetekben sem olyan könnyű attitűd- vagy véleményváltozást előidézni, ahol a készítő szándéka bevallottan erre irányul. Elegendő arra utalni, hogy a reklámfilmek vagy a politikai kampányok hatásfoka milyen alacsony, nem is beszélve az egészségügyi felvilágosító filmekről, amelyek közismerten nagyon kevés befolyást tudnak kifejteni. Ahogyan hipnotizálni nem lehet senkit sem az akarata ellenére, ugyanúgy a média sem tud rávenni bennünket arra, amit mi nem akarunk tenni.

többször az emberek a saját környezetükben lévőket utánozzák. Ráadásul egyre többen hangsúlyozzák, hogy a hatás fogalmát ki kell tágítani, mert az erőszakot kiváltó hatás nem az egyetlen és nem is a legfontosabb tulajdonsága a médianak. Más szavakkal a hatás nemcsak és nem elsősorban a rossz példa utánzását jelenti, hanem sokkal szélesebb skálájú interakciót a néző és a médiák között. Például félelmek és vágyak keltését, gondolatok és információk közvetítését, erkölcsi tanulságok és művészi élmények átadását. A hatás ugyanis nem valami adott dolog, ami eleve be van építve a médiába, ellenkezőleg, a hatás felépítésében a recepción keresztül a közönség maga is aktívan részt vesz, amennyiben jelentést és értelmet ad az olvasottaknak, a

hallottaknak, a látottaknak és azokat átalakítja a saját céljaira.

Egy vizsgálatban kétféle filmet mutattak a nézőknek. Az egyik erőszakos képekkel teli, de lassú tempójú film volt, a másik film mentes volt minden erőszaktól, de rendkívül gyorsan változtak a képek.

Nem az erőszakos, hanem a gyors montázsokból épülő film keltett nagyobb feszültséget a nézőkben, azaz nem a film tartalma, hanem formai elemei dominálták azokat az agresszív érzéseket, amelyeket erőszaknak szoktak nevezni. Az akciófilmek, amelyeknek egyik formula-jegyük a gyors vágásokra épülő szerkesztés, akkor is erőszakosnak minősülnének, ha nem lenne másik elemük az eltúlzott látványosság, amit szintén erőszaknak szoktak kódolni. Pedig csak műfaji szabályokról van szó. Az erőszak nem valami dolog, hanem az ábrázolás által konstruált jelentés, ezért szerepük és jelentésük alapján helyesebb lenne erőszakokról és nem erőszakról beszélni. (Hall, 1978)

Tévéerőszak és horrorfilm

Az ábrázolt téma hasonlósága miatt a tévéerőszakot eddig homogén kategóriának tekintették, holott valójában bizonytalan értelmű gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a hírekben, a dokumentumfilmekben és a szórakoztató célú játékfilmekben látható erőszakot. Utóbbiak maguk is sokfajta zsánert tartalmaznak, a krimik, a horrorfilmek, a tudományos-fantasztikus filmek, a háborús filmek, az akciófilmek, a westernek egyaránt erőszakosnak minősülnek, sőt a hatásvizsgálatokban még a rajzfilmeket is annak vették. Ráadásul a tévéhírekben látott erőszakos cselekmények és a szórakoztató filmekben látott agresszív cselekedetek ábrázolási módja sok hasonló vonást mutat, azaz nemcsak tematikailag, hanem képileg és szemantikailag is rokonságban vannak egymással. Mindez abból a korábban már említett sajátosságukból adódik, hogy ugyanannak a nyilvános kollektív probléma-megoldási folyamatnak a részei, amely az erőszak társadalmi és kulturális értelmezését látja el.

A következőkben a leginkább offenzívnek tekintett zsáner, a horrorfilmek példáján keresztül tekintjük át az erőszak egyik sajátos ábrázolási formáját és annak a történeti változását. Egy korábbi tanulmányban a krimi példáját használtam fel a tévéerőszak illusztrációjára, de ezt többen

kifogásolták. Azzal érveltek, hogy a formailag és tartalmilag sokkal kifinomultabb, intellektuális jellegű krimi hatását egy lapon sem lehet említeni a kizárólag az elemi rettegésre ható horrortörténetekkel.

A horrorfilmek szerepét valóban nem lehet lebecsülni a tévéerőszak szempontjából, még akkor sem, ha arányuk a televízióban alacsonyabb, mint a krimiké. Kétségtelen ugyanis, hogy létezik egy karakterisztikus sajátosságuk, mégpedig az, hogy a valóság szubjektív észlelésének és értékelésének más műfajoknál kevéssé látható irracionálisát, abszurditását rendkívül agresszív módon bontják ki. További jelentőségüket az erőszak képi megformálásában az adja, hogy megoldásaik más zsánerű filmekre is hatással vannak. Így a kritikusok például felhívták a figyelmet arra, hogy olyan, horroroknak egyáltalán nem tekinthető játékfilm, mint például a *'Pretty Woman'* (rendezte: *Garry Marshall*, 1990) mennyi elemét használja a horrorfilmekben kidolgozott képi nyelvenek. De ugyanez mondható el *Oliver Stone* *'JFK'* (1991) című filmjéről, ahol *Kennedy* elnök szétfröccsenő agyának az újra és újra megismételt látványa semmiiben nem különbözik a posztmodern horrorfilmekben látható jelenetektől. A horrorfilmeknek a műfajok közötti intertextuális áthatása azonban egyáltalán nem javította sem a népszerűséget, sem a reputációjukat. Még azok is, akik a populáris kultúra más formáihoz egyébként nyitottan közelednek, a horrorfilmeknél leblokkolnak, azokban a gusztustalanság és értéktelenség legalját látják. Pontosan úgy, mint ahogy az egyik filmkritikus is írta: „a mai horrorfilm élvezete a feszültségen, a félelmen, a szorongáson, a szadizmuson és a mazochizmuson alapul – olyan diszpozíción, amely egyszerre izléstelen és morbid. A film élvezete abban áll, hogy félelmedben beszarsz, és még szereted is, ami történt veled...” (*Tudor*, 1997)

Érthetőek ezek az ellenvetések, de a horror lényegét egyáltalán nem érintik. A félelem ugyanis csak egy tudatos és jól kalkulált eszköz a rendezők kezében, hogy involválják a közönséget és megtörjék a

nézők hitetlenkedését és ellenkezését, amivel ki szeretnék vonni magukat a látvány hatása alól. Erről később lesz szó. Már most tisztázni kell azonban egy gyakran említett félreértést, miszerint a horror valamiféle alacsonyabbrendű, kései, degenerált formája lenne a populáris kultúrának. Éppen ellenkezőleg, időben még a kriminél is korábbi és kulturális jelentősége sem marad el mögötte. Messzire vezetne a horror műfaj történetének tárgyalása, ezért itt csak arra utalok, hogy az a modern életérzés egyik első szülőte, és a Felvilágosodás pánracionálisusára adott romantikus válasz egyik eleme, amely az ismeretlent, a rejtélyest tematizálja. Azt, ami kimaradt a tudományra és haladásra épülő modernitás önképéből. Az élet megmagyarázhatatlan, titokzatos, fenyegető jelenségeivel foglalkozó modern rémtörténetek a tizenharmadik század végén tűntek fel először a ponyvaregények lapjain, majd az újságokban és képregényekben is megjelentek, végül a huszadik században felkerültek a vászonra is. Az elmúlt évtizedekben a horrorfilmek konvenciói gyors, drámai módon átalakultak, és ma már lényegesen eltérnek a korábbi formuláktól. Az erőszak ábrázolásában bekövetkezett változások természetesen csak még tovább növelték a horrorfilmekkel kapcsolatos értetlenséget. Mire a korábbi konvenciókkal kezdett úgy-ahogy megismerkedni a közönség, az úgynevezett posztmodern horrorfilmek ismét összekuszálták a határokat. Ez a változás a zsánertörténet fontosságára hívja fel a figyelmet. A populáris kultúra elemzésénél rendkívül nagy szükség van a műfaj történeti változásának az elemzésére, mert az új formulák a kollektív közérzet kifejezésére és stilizációjára alkalmas új kódokat rejtik magukban.

Az alábbiakban *Schubart* tipológiáját követem, aki szerint az első korszak az úgynevezett „paranoid horror” világa, amely az 1930-as évektől körülbelül 1960-ig tartott. (*Schubart*, 1995) Különféle misztikus, természetfeletti szörnyek lepték el ezekben a filmekben a vásznakat, így Drakula (*Tod Browning* filmjében, 1931), Frankenstein (*James Whale*, 1931) és az

ötvenes éveknek az űrből érkezett támadói, hogy csak néhányat említsek. A horrorfilmek analízisében elterjedt pszichoanalitikus magyarázat szerint ezekben a korai horrorfilmekben a modernitás keltette bizonytalan vágyak és a félelmek egy külső, halálos szörnyetegre projektálódtak, amely az elfojtott, tudatalatti Másikat szimbolizálta, így a vámpír az elfojtott szexualitást.

Az újabb típus, az úgynevezett „schizoid horror” megjelenését *Hitchcock* ‚Psycho’-ja (1960) és a ‚Peeping Tom’ (*Michael Powell*, 1960) jelzi. Ezekben a filmekben a horror rejtélyes alakjai nem természetfeletti szimbolikus szörnyetegek, hanem hús-vér alakok, a család, az iskola, a gyermekkor, a fenyegető társadalom deviáns, degenerált emberei, elmebetegek. A pszichoanalitikus elemzés szerint ezek a szociális szörnyek a tudatalatti társadalmiasult, ember formájú Másikjai, akik agresszíven támadnak az Én-re. Azt a fenyegetést testesítik meg, amely a mindennapok elidegenült világából mindenfelől leskelődik az emberekre. A legképtelenebb módon és a legváratlanabb helyen. Az egyik sokat támadott kultikus filmet, ‚A texasi láncfűrész gyilkos’-t (*Tobe Hooper*, 1974), amelyben egy elmebeteg család fűrészgéppel aprítja fel az elhagyott tanyájuk környékére vetődő idegeneket, a neves kritikus, *Robin Wood* igazi művészetnek, mélységesen felkavaró egyéni alkotásnak értékelte, mintegy relativizálva a különbséget a populáris kultúra horrorja és az avantgárd művészfilmek között.

Végül a harmadik, hozzánk időben legközelebb álló korszak valamikor a nyolcvanas évek elején kezdődött, és azóta is tart. ‚The Evil Dead’ (*Sam Raimi*, 1983), a ‚Re-Animator’ (*Stuart Gordon*, 1985) és a ‚Braindead’ (*Peter Jackson*, 1992) című filmek a leginkább reprezentatívnak tekintett alkotásai ennek a korszaknak, amelyeket *Schubart* „pszichotikus horrornak” nevez. Ezeket a filmeket „fröccsenő” (splatter) vagy „nyiszálós” (slasher) filmeknek is hívják az erőszakos jelenetek szó szerint „vérbő” ábrázolása miatt. A halált nem az jelzi, hogy egy vércsepp kicsurran a halott

száján, mint a korábbi filmekben. Itt hallhatjuk a kés sercegését, ahogy a bőrön áthatol, és láthatjuk, ahogy a vér szökőkút-ként spriccel az artériákból. Sőt a műfaji rituálék szerint be sem állhat a halál addig, amíg szó szerint fel nem robban valami máj-, vese- vagy agyféleség a szereplő testében és ki nem loccsan a padlóra vagy szét nem kenődik a szoba falán. Ráadásul nem a szörnyeteg tekintetén keresztül látjuk kívülről az áldozatot, mint ahogy korábban akár a „Psycho” híres fürdőszobajelenetében is, hanem a kézben tartott kamera perspektívája segítségével az áldozat szemével. Mindez mégsem jelent elviselhetetlen borzalmat, mert az új ábrázolásmód jellemzője a posztmodern játékoság és irónia, amely a terrort nevetéssel társítja, a vágyakat pedig nem elfojtott rémálomoknak, hanem paródiának mutatja be. Nem feladatom ennek az új életérzésnek a tárgyalása, csupán az erőszak ábrázolásának az új jegyeire térek ki. A posztmodern horrorban eltűnt a korábbi félelem attól, hogy nem tudjuk többé megkülönböztetni a valóságot és a fantáziát, a szörnyeket és az embereket. Eltűnt az elfojtott vágyak szimbolikus formában való visszatérése is. Bár megmaradt a Szörny és megmaradt az erőszak, a közönség nem sikoltozik többé félelmében, a félelem helyét a nevetés foglalta el. Egy élő halott félelmetes, de ha közben a hóna alatt hordja a fejét, mint a „Re-Animátor”-ban, akkor az már komikus. Az élvezet sem a feszültség fokozódásából adódik, hanem a gusztustalanság és a rossz ízlés tobzódásában. Két feszültséget keltő horror-klisé alkalmazása félelmet okoz, száz klisé használata esetén egyik lerombolja a másik hatását, és ezáltal valamennyi neveltségessé válik.

A posztmodern horror egyik változatának tekinthető az úgynevezett tinédzser horrorfilm, amely a „Halloween”-nel (*John Carpenter*, 1978) kezdődött, majd a „Friday, the 13th”-el (*Sean Cunningham*, 1980) és 1984-ben a *Wes Craven* elindította „Elm utcai...”-sorozattal folytatódott. Mint valami tündérmesének, ezeknek a filmeknek is megvan a maguk könnyen felismerhető szerkezete. A tinédzsereket a szü-

lők/társadalom magára hagyja, váratlanul szembekerülnek egy mániákus gyilkossal/társadalommal, és csak a legügyesebbek és leginkább elszántak élnek túl a találkozást. Anélkül, hogy a részletekbe belemennék, utalok arra, hogy ezeknek a filmeknek a közönsége a 14–18 éves korosztály. Sok elemző szerint ennek a korosztálynak a nemi szocializációjában ma óriási szerepük van a horrorfilmeknek a felnőtt férfiszerepek elsajátításában. Jól illusztrálja ezt az egyik mostani horrorfilmben, a „Mimic”-ben (*Guillermo Del Toro*, 1997) elhangzott életbölcesség, amelyet a film professzora így fogalmaz meg a kamaszoknak: „Az élet természeténél fogva mocskos, kegyetlen és rövid.” A horrorfilmek nézése ma modern társadalmi rituálénak tekinthető. A család biztonságos védelméből úgy enged ki a kamasz fiúkat, hogy ellátja őket a családon kívüli társadalmi világ ismeretlenségének és kegyetlenségének a tudásával. A filmek szocializációs funkciója egyértelmű, segít elhagyni a gyermekkor biztonságát, bátorítja a kamaszokat, hogy harcoljanak a felnőtt társadalomba való beilleszkedésért, és kezelni tudják a szexuális vágyaikat. Mindezek eredményeképpen kialakult egy nem is annyira szűk, főleg fiatalokból álló közönség, amely tudatában van a posztmodern horror új formái sajátosságainak.

A példa azt is mutatja, hogyan jön létre egy olyan, filmerőszakon szocializálódott közönség, amely kompetens módon képes olvasni ezeket a filmeket és elfordul azoktól a műsoroktól, legyenek azok hírek vagy játékfilmek, amelyek az erőszak ábrázolásának nem ezen a képi nyelven beszélnek hozzájuk. Itt térünk vissza arra a bevezetésben már említett kérdésre, hogy nem az „erkölcsi érzéstelenítés”, a deszenzitizálás az oka annak, hogy az erőszakfilmek nézői elveszítik az erkölcsi felháborodás érzését, hanem az egyszerűen a zsánerek formuláival és szabályaival való megismerkedésből következik. Ismerőik között nemcsak félelmet nem keltenek ezek a filmek, de a közönség egyenesen ragaszkodik a már megismert sémákhoz, amelyen keresztül a félelmét kontrollálni ké-

pes. A horror és a félelem persze sohasem tűnik el teljesen, a rejtély, az ismeretlen új és új tabukba, rettegésekbe költözik. Ugyanakkor tény, hogy a társadalom nagyobb része értetlenül szemléli a posztmodern horror számukra egyáltalán nem mulatságság erőszakképeit.

Erőszak és társadalom

A filmbefogadás oktatásának döntő szerepe lehetne abban, hogy megértsük a tévéerőszak konstruált természetét. „Az nem vér volt, hanem piros festék” – mondta állítólag *Godard*, amikor szemére vetették, mennyi vér folyt az egyik filmjében. Ezzel arra utalt, hogy az erőszakot a rendezők valamilyen céllal viszik a vásznonra. Azt kell az elemzés so-

rán megértenünk, hogy az erőszak ábrázolása a hatalomról, az értékekről, a biztonságról szóló diszkurzus része. Azon keresztül, ahogy az az emberi konfliktusokban és társadalmi problémákban megjelenik, kapunk választ arra a kérdésre, hogy mi a

hatalom helye és szerepe az életben és hogyan használják azt a különböző szereplők a különböző helyzetekben. Az eljátszott erőszak szimbolikus konstrukciója és rituális kondenzációja a társadalmi és kulturális konfliktusoknak. Egyszóval absztrakt elvek és morális eszmények ütköznek össze a vásznon, nem valóságos személyek. Ez a magyarázata annak a tragikusan félreértett ténynek, hogy miért gyakoribb az erőszak a képernyőn, mint a valóságban, és miért más a szimbolikus erőszak értelme, mint a mindennapié. Itt kell tisztázni egy másik félreértést is. A tévéerőszak mennyiségének a növekedése a képernyőn nem áll feltétlenül arányban a társadalmi erőszak növekedésével, sőt az erőszak csökkenése esetén is bekövetkezhet. Sokkal inkább a társadalom meg-

növekedett érzékenységet mutatja, semmit a valós erőszak előfordulását.

Miért alkalmas az erőszak populáris ábrázolása arra a komplex feladatra, amit betölt? Miért tartjuk olyan izgalmasnak az erőszak sok formáját, hogy remegünk, tenyerünk és hajunk nedves lesz, hogy rémálmaink vannak utána? Bár sokféle magyarázat van rá, abban legtöbbször meg-egyeznek, hogy mind a szorongás, mind az öröm a társadalmi rend felborításából következnek, az elfojtott szabályok és tabuk alóli felszabadulás eredménye. A tévéerőszak felnagyítja a modern életben elrejtett szabályok, konvenciók és jelentések megszegésének tabuját, beleértve az erőszak alkalmazásának a tabuját is, amelynek a gyökerei a civilizáció miatt láthatatlanok

A posztmodern horrorban eltűnt a korábbi félelem attól, hogy nem tudjuk többé megkülönböztetni a valóságot és a fantáziát, a szörnyeket és az embereket. Eltűnt az elfojtott vágyak szimbolikus formában való visszatérése is. Bár megmaradt a Szörny és megmaradt az erőszak, a közönség nem sikoltozik többé félelmében, a félelem helyét a nevetés foglalta el.

és ezért nincs lehetőség arra sem, hogy „lereagálhassuk” őket. A tévéerőszak a láthatóvá tevés, a gondolati feldolgozás és az érzelmi le-reagálás feladatát egyszerre látja el. A film nézése során magunk is részeseivé válunk az erőszakkal kapcsolatos tabuk megsértésé-

nek, majd fokozatosan eljutunk a helyzet és a következmények megértéséig és feldolgozásáig. A populáris kultúra történetei tehát éppen azt teszik mindenki számára lehetővé, hogy büntetés és büntudat nélkül sértsék meg a hatalommal és az értékekkel kapcsolatos társadalmi szankciókat. Ezekben az esetekben az erőszakos történetek mindig negatív érzéseket, viszolygást, elutasítást, távolságtartást ébresztenek bennünk. Az erőszak azonban nemcsak negatív jelentésű lehet, hanem pozitív is. Erőszak nélkül hogyan tudnák kiverekedni a hősök az igazukat, hogyan tudnák a szorító kényszereket, megmerevedett szabályokat, igazságtalan korlátokat vagy a csak egyszerűen buta tiltásokat félretolni az útból? Az erőszak nemcsak a pusztítás eszköze, de a megújulás záloga is, mert annak

az ígéretét is hordozhatja, hogy nem kell elfogadni mindent csak azért, mert van, hogy nem kell alkalmazkodni a rosszhoz csak azért, mert erős, hogy elképzelhető a felszabadulás a kötöttségek alól, hogy lehetséges emberségesebb és igazságosabb élet. Az erőszak ábrázolásának ez a másik, pozitív formája az erőszakot felszabadító erőnek mutatja, amely az agresszióval való azonosulást, a visszafojtott indulatok mámoros kiélését teszi lehetővé és örömet okoz. Mint tudjuk, a legtöbb filmben az erőszak ábrázolásának ez a kétféle módja, a „távolító-elidegenítő-korlátozó-negatív” és a „közelítő-azonosuló-felszabadító-pozitív” formája állandóan változik a zsáner szabályai, a történet fordulatai és a szereplők jelleme szerint.

Természetesen az erőszak ábrázolásának esztétikai szempontjai nem önállóulhatnak a szociális és morális szempontoktól, sőt azokkal szoros belső kapcsolatban állnak. Így a gyengék, az elesettek, a kisebbségek elleni erőszak vagy az erőszakban élvezetet lelő szadizmus és kártékony hiedelmek elleni küzdelem mindig éles választóvonalat képez a forgatókönyvekben a jók és a rosszak között. Oliver Stone *„Született gyilkosok”* (1994) című alkotása azért lett az évtized legtöbbet vitatott filmje, mert ezt a kódot sértette meg. A parodizáló kezdet után Stone túlságosan komolyan és naturalisztikusan ábrázolta az erőszakot, és nem sikerült a *Tarantino* forgatókönyvében meglévő iróniát és játékoságot a filmvásznon érvényesítenie.

Merre tovább?

Egy rövid írás keretén belül lehetetlen a tévéerőszakkal kapcsolatos minden kérdésre kitérni, inkább csak egy görcsöt kívántam oldani, egy előítéletet oszlatni. Ne vessük meg a tévéerőszakot és tágabban a populáris kultúrát, de ne is féljünk tőle. Mivel a médiaerőszak szimbolikusan bár, de mégiscsak felborítja a valóság megszokott rendjét, ezért a hivatalos kultúra és a társadalmi rend őrzői automatikusan ellenségüknek tartják. A korábbiakban láttuk, hogy bár a tekintélyek és a hierarchia sokkoló megkérdőjelezése kétségtelen, de ez nem jelenti, hogy az erőszak ábrázolása önmagában valami betegség lenne, amiből ki kellene gyógyítani a társadalmat. Ellenkezőleg, a populáris kultúra történetei nélkülözhetetlen kiegészítő olvasatait – gyakran felszabadító ellenolvasatait – a hivatalos kultúra által képviselt erőszak-értelmezéseknek. Olyanok, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a társadalom mentális egészségéhez.

Három területen lenne szükség előrelépésre. Először a kultúrpolitikának távol kellene magát tartania a televíziót és a populáris kultúrát övező állandóan megújuló morális pánikoktól. Úgy, ahogyan azt a kultúra más területein, elsősorban az avantgarde kultúra alkotásainak a megítélésénél is elvárják tőle. Másodsorban növelni kellene a televízióval kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások számát, támogatni kellene az eddig mellőzött kulturális és interdisciplináris vizsgálatokat. Végül az oktatásban a médiaismeret óraszámát emelni kellene, és ezen belül kiemelt helyet kellene szentelni a televízió és a sokat vitatott tévéerőszak tanításának.

Felmérések szerint azokban az angol nyelvterületű országokban, ahol a tévéerőszak kulturális vizsgálatának van hagyománya, mint például Angliában és Ausztráliában, ott a recepcióvizsgálatok is nagyobb súllyal esnek latba a közvélemény formálásában. Ezek lehetővé teszik, hogy ne csak a hivatalos kultúra elit-olvasatait lehessen hallani, hanem másfajta vélemények is nyilvánosságot kaphassanak a tévéerőszak szerepéről és értelméről. Azokban az országokban viszont, mint például az USA-ban és Új-Zélandban, ahol a behaviorista hatásvizsgálatok dominálnak, ott a társadalmi rend konzervatív őrjeinek a tévéerőszakot és a populáris kultúrát egysíkián értelmező, démonizáló morális kampányai uralják a közéletet. Sok múlik rajtunk, a televízió és a filmek ismerőin, hogy Magyarország melyik utat választja.

Irodalom

Benjamin, Walter (1969): On Some Motifs in Baubelaire. In: Arendt, Hannah (szerk.): *Illuminations*. Schocken Books, New York.

- Bíró, Yvette (1999): *Profán mitológia*. Osiris, Budapest.
- Boltanski, Luc (1999): *Distant Suffering*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Buckingham, David. (1993): *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. The Falmer Press, London.
- Cawelti, John (1976): *Adventure, Mystery, and Romance*. The University of Chicago, Chicago.
- Charney, Leo (1995): In a Moment: Film and the Philosophy of Modernity. In: *Cinema and the Invention of Modern Life*. Edited by Charney, Leo – Schwartz, Vanessa. University of California Press, Berkeley.
- Corner, John (1995): *Television Form and Public Address*. Edward Arnold, London.
- Corner, John (1999): *Critical Ideas in Television Studies*. Clarendon Press, Oxford.
- Császai, Lajos. (1999): Tévé-erőszak és populáris kultúra, a krimi mint morális tanmese. *Replika*, 35. 21–41.
- Császai, Lajos (2000): Médiaerőszak: Egy vizsgálat és ami mögötte van. *Belügyi Szemle*, 7–8.
- Ellis, John (1999): Television as working-through. In: Grisprud, Jostein (szerk.): *Television and Common Knowledge*. Routledge, London.
- Fiske, John (1987): *Television Culture*. Routledge, London.
- Fiske, John (1989a): *Reading the Popular*. Routledge, London.
- Fiske, John (1989b): *Understanding Popular Culture*. Unwin Hyman, Boston.
- Fiske, John (1990): Popular Narrative and Commercial Television. *Camera Obscura* 23. 133–147.
- Fiske, John – John Hartley (1987): *Reading Television*. Methuen, London.
- Gallagher, Mark (1999): I Married Rambo: Spectacle and Melodrama in the Hollywood Action Film. In: Sharrett, Christopher (szerk.): *Mythologies of Violence in Postmodern Media*. Wayne State University Press, Detroit.
- Gerbner, George (2000): *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó, MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.
- Gerbner, George – Larry, Gross (1976): Living with Television: the violence profile. *Journal of Communication*, 26. 173–199.
- Hall, Stuart (1978): Violence and the Media. In: *Violence*. Edited by Tutt, N. HMSO, London. 221–237.
- Harbord, Victoria (1996): Natural Born Killers: Violence, Film and Anxiety. In: Sumner, Colin (szerk.): *Violence, Culture and Censure*. Taylor & Francis, London.
- Hartley, John (1984): Encouraging Signs: Television and the Power of Dirt, Speech and Scandalous Categories. In: Rowland, Willard – Watkins, Bruce (szerk.): *Interpreting Television*. SAGE, London.
- Hebdige, Dick (1979): *Subculture: The Meaning of Style*. Routledge, London.
- Király, J. (1998): *Mágikus mozi*. Korona, Budapest.
- Livingstone, Sonia (1991): *The work of Elihu Katz: Conceptualizing media effects in context*. Edited by Corner, John – Schlesinger, Philip – Silverstone, Roger.
- Lowery, Shearon A. – Melvin L. DeFleur (1995): *Milestones in Mass Communication Research*. Longman, New York.
- McLeod, Jack M. – Gerald M., Kosicki – Zhongdang Pan (1991): On Understanding and Misunderstanding Media Effects. In: Curran, James – Gurevich, Michel (szerk.): *Mass Media and Society*. Edward Arnold, London.
- McQuail, Denis (1979): The Influence and Effects of Mass Media. In: Curran, James (szerk.): *Mass Communication and Society*. SAGE, London.
- O'Sullivan, Tim – Hartley, John – Montgomery, Martin – Fiske, John (1994): *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. Routledge, London.
- Schubart, Rikke (1995): From Desire to Deconstruction: Horror Films and Audience Reactions. In: Kidd-Hewitt, David – Osborne, Richard (szerk.): *Crime and the Media*. Pluto Press, London.
- Singer, Ben (1995): Modernity, Hyperstimulus, and the Rise of Popular Sensationalism. In: Charney, Leo – Vanessa Schwartz (szerk.): *Cinema and the Invention of Modern Life*. University of California Press, Berkeley.
- Starker, Steven (1989): *Evil Influences: Crusades against the Mass Media*. London: Transaction Books.
- Tudor, Andrew (1997): Why Horror? The Peculiar Pleasures of a Popular Genre. *Cultural Studies*, 11. 443–463.
- Twitchell, James B. (1989): *Preposterous Violence*. Oxford University Press, Oxford.
- Walker, Alexander (1996): Suffer the Little Children. In: French, Karl (szerk.): *Screen Violence*. Bloomsbury Publishing, London.
- Weaver, Kay (1996): The Television and Violence Debate in New Zealand: Some Problems of Context. *Continuum*, 10. 64–75.
- Wicke, Peter (2000): *A szórakoztató zene Mozarttól Madonnáig*. Atheneum 2000 Kiadó, Budapest.
- Williams, Raymond (1983): *Keywords*. Oxford University Press, New York.
- Zillmann, Dolf – Waewer, James III. (1996): Gender/Socialization Theory of Reactions to Horror. In: Waewer, James III. – Tamborini, Ron (szerk.): *Horror Films*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

Császai Lajos

Neveléstudomány az ezredfordulón

A „Neveléstudomány az ezredfordulón” című kötet valódi „Festschrift”, amellyel a szerkesztők a hetvenéves Nagy Józsefet köszöntik. A kötetbe elsősorban olyan szerzők tanulmányai kerültek, akik hosszú és termékeny pályájuk során munkakapcsolatban voltak vele. E szerkesztési elv természetesen tiszteletre méltó. Avval már inkább lehetne vitatkozni, hogy a kötet valóban az ezredforduló magyarországi neveléstudományi gondolkodásának reprezentatív áttekintése-e, hiszen markáns szerzők kimaradtak belőle. (Az antologikus tanulmányköteteknek már csak ez a sorsuk: mindig vannak, akik morgódnak a szerzői lista miatt.)

A kötet tartalmában, terjedelmében és megjelenésében egyaránt komoly és tisztelet parancsoló könyvészeti alkotás, méltó az alkalomhoz: Nagy József köszöntéséhez és az ezredfordulós számvetéshez. A tanulmányok legnagyobb részben kiválóak, témájukban, megközelítésükben kellemes változatosságot nyújtanak. Egyes szerzők, akik témájukat már hosszabb ideje kutatják, nagyobb ívű, összefoglaló tanulmányt írtak. Legtöbbször egy-egy probléma elvi, kutatási vagy terminológiai kérdéseit foglalták össze tömören, de találhatunk a kötetben hosszabb-rövidebb eszme-futtatásokat is vitatott vagy újnak számító kérdésekről. A kötet természetesen tartalmazza Nagy József életrajzát és könyveinek bibliográfiáját is.

A harminckét tanulmányt a szerkesztők hét fejezetbe osztották. A bemutatásban magam is ezt a logikát fogom követni.

Neveléstudomány

Ebbe a fejezetbe azok az írások kerültek, amelyek a neveléstudomány általános, átfogó kérdéseivel, illetve a neveléstudományról való gondolkodás problematikájával foglalkoznak. Bár a recenziens töredelmesen bevallja elfogultságát, nem hallgathatja el, hogy a fejezetnek van némi „kötelező kúr”-íze. Különösen igaz ez *Illyés Sándor* tanulmányára. „A tanuló neveléstudomány” címet viselő cikk azt a fajta holisztikus, a nevelés folyamatait, összefüggéseit egységben szemlélni kívánó megközelítést képviseli, amely lassan eltűnik a „nagy öregek” távozásával. Ahogy haladunk előre a fejezetben – és később az egész kötetben –, már egészen más szellemiséggel találkozunk.

A tanulmányok általában egy-egy jól körülhatárolható, konkrét, gyakorlati jelentőséggel bíró – értsd: az empirikus kutatásban is megragadható – jelenséggel foglalkoznak. Témájának összetettsége miatt nem meglepő, hogy a neveléstudomány fejlődési fázisai némileg megkésve követik az egyéb tudományokét. Úgy tűnik, most jutottunk el a specializálódás – a „világ” felosztása, feltérképezése és kincseinek kiaknázása – szakaszába. De vajon azt jelenti-e mindez, hogy feleslegessé is vált az egészről való gondolkodás, a holisztikus szemlélet, az integrálásra való törekvés? Hadd idézzem *Illyés Sándort*: „Az embertudományoktól eltanulható ismeret végső soron az emberi természet valóságos megismeréséhez, az ember alakíthatóságához, nevelhetőségéhez kapcsolódó »anyagismeret«, amely a tudatos emberformáló tevékenység »hogyan« kérdéseire ad választ... A tapasztalati tudományok ismeretei növelhetik a nevelés hatékonyságát, erősíthetik a neveléstudomány pozitívista irányultságát, de nem hivatottak választ adni azokra a kérdésekre, amelyek a neveléstudomány a tapasztalati tudományok látóhatárán kívül fogalmaz meg.”

Kozma Tamás „Pedagógiánk paradigmái” című tanulmánya is a neveléstudományról való gondolkodás: a „pedagógiai gondolkodásunkat” meghatározó (illetve azt jellemző) három jellegzetes paradigmát, stílust, mintázatot mutatja be. A „bölcsező paradigma” a filozófiából nőtt ki, és ez tetten érhető kérdésfeltevéseiben, módszereiben, egész gondolkodásmódjában. A szerző – úgy tűnik – temetni jött a bölcsező paradigmát, nem dicsérni. Tanulmánya e részét ugyan azzal zárja, hogy „a bölcsező paradigma... modern világunkban talán a szintéziskísérletekben él tovább... A bölcsező hagyomány érzékenyít ugyanis mindenkit arra, hogy kultúránk folyamatosságát, a tendenciákat föl tudja fedezni... S ha mégis temetjük, értékeket temetünk vele”: korábban elég nyilvánvalóan kirajzolódik álláspontja: „...a bölcsező gondolkodás és szemléletmód hatotta át azt a tudományterületet, amelyet... didaktikának neveztek”; „...a nevelés elmélete... mára kihalt”.

A „viselkedéstudományi paradigma”, amely a pszichológia megszületése, előretérése és a neveléstudományba való integrálásának sikertelen kísérlete után jelent meg, tulajdonképpen az a tendencia, „...hogy az egykori integráló nagy elméletből (neveléstudomány, nevelésfilozófia) az iskolai munka egyfajta általános gyakorlata váljék, míg viszont a didaktika a gyermek- és fejlődéslélektan – mára inkább már fejlődéstudományok –, illetve a kognitív pszichológia iskolai-osztálytermi alkalmazásai alakuljon át. A folyamat ma körülbelül itt tart nálunk.” „...Célok, értékek és szintetizálás tudományos közérdekből a pedagógus és a kutató magánjellegű értékválasztásává változott, amelynek azonban nem (volna) szabad befolyásolnia a kutatások eredményeit.”

A „társadalomtudományi paradigma” a liberális közgazdasági szemléletnek a gazdaságban és azon túl tapasztalható térnyerésével jelent meg a neveléstudományban. Először csak az oktatás-gazdaságtani témák megjelenésével – amelyek „...a pedagógia viselkedéstudományi paradigmájával már nem értelmezhetők (a bölcsező paradigmáról már ne is beszéljünk)”. Miközben az oktatásügyi tematika – a hagyományos szociáldemokrácia politikai vereségével – eltűnt a szociológiából, az oktatáspolitikára egyre inkább igényli (?) a tudományos háttérrel, az oktatás-gazdaságtani, oktatásszociológiai megközelítést, azaz formálja a „társadalomtudományi paradigmát”. Aki érzi az idők szelét, nem társadalomtudós, hanem társadalomkutatónak, oktatáskutatónak nevezi magát. „Ami a bölcsezőpedagógiában a »gyakorlat«, a társadalomtudományban a »valóság«, ennek az a szelete, amit empirikusan föl lehet tární.”

Bár a szerző úgy véli, a három paradigma együtt él pedagógiánkban, nem hagy kétséget álláspontja felől: „A bölcsező paradigma rövidesen a múlté lesz... A pszichológiai paradigma erodálódása is megindult”.

Nahalka István „Modellek és pedagógia” című tanulmánya is általánosabb kérdést fejez: azt elemzi, milyen értelmezésszerű és egyéb változásokat hozott a paradigmaváltás (már megint!..) – a tudásról való gondolkodásban végbement változás, nevezetesen a konstruktivista megközelítés térnyerése és az objektivisták szemléletét kiszorulása – a pedagógiai modellek terén. Olvashatunk arról, miért nehéz jól működő (ha még egyáltalán szabad ilyen általános kifejezéseket használni a konstruktivista paradigmában, ahol csupán az egyénileg megítélt/megítélhető adaptivitás lehet a működőképesség mércéje) modelleket alkotni a társadalomtudományokban. Fontos megállapításokat tesz a szerző a modellalkotás rendszerelméleti vonatkozásairól, azaz a szerveződési szintek és a modell kapcsolatáról, arról, hogy a modellalkotásban kulcsfontosságú az értelmezési szint megállapítása. A nem matematikus végzettségű olvasó nagy valószínűséggel át fogja ugorni a struktúrafogalom pontosítását szolgáló, matematikai korrektségre törekvő részt, hogy aztán annál nagyobb élvezettel vesse bele magát a kognitív rendszer két modelljének (paradigmájának) összehasonlító elemzésébe. A szerző bemutatja a korai kognitívizmushoz kapcsolható képesség-elképzelést – vagyis az általános, minden területen azonos módon működő kognitív képességek elméletét – és konstruktivista paradigmát, amely „a kognitív működést tudásterülettől függő módon és ezért alapvetően az adott kontextus által

meghatározottnak képzelet el.” E két, egymásnak ellentmondó elmélet „összebékítését” a szerző a metakogníció fogalmi keretében tartja lehetségesnek

A fejezet zárásaként *Mátrai Zsuzsa* tanulmányát olvashatjuk, „Az oktatásfejlesztők nehezségei a rendszerváltás után” címmel. Ez az írás már nem annyira a neveléstudomány általános kérdéseit, mint inkább a tudomány és a politika kapcsolatát feszegeti. Imponáló bátorsággal és követésre méltó, távolságtartó józansággal elemzi a szerző a közelmúlt (sőt mondhatni a tegnap) tudományos és politikai fejleményeit. Szigorú vizsgálat alá vonja az oktatásfejlesztők szerepét e történetekben. Természetesen számos olyan kijelentés olvasható a tanulmányban, amely vitára ingerelhet, hiszen éppen a perspektíva hiánya miatt láthatjuk, érthetjük többféleképpen ugyanazokat a tényeket. (Egy példa: „...a lényegi okot mégis abban látom, hogy Magyarországon a politikai pártok »döntéspártok« és nem »működéspártok«. Ezzel a szembeállításal azt akarom kifejezni, hogy a politikai pártokat nem a működési zavarok elhárítása és a működési feltételek folyamatos biztosítása vezeti a döntésekben, hanem a saját eszme- és értékötődéseikhez idomuló célképzetek megvalósítása.” Ennek ellenére a témát a sokat emlegetett, de talán nem eléggé gyakorolt szakmai önreflexió szempontjából igen fontosnak érzem.

Megismerés

A fejezet lényegében a kognitív paradigma különböző aspektusait mutatja be. *Pléh Csaba* „A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig” című tanulmánya a kognitív tudomány kialakulását, fejlődését, legjellegzetesebb irányzatait és vitatott kérdéseit, versengő modelljeit mutatja be a szerzőtől megszokott magas színvonalon. Különösen izgalmas az utolsó rész, ahol felvillannak a megismerés-kutatás mai, aktuális, „forró” kérdései: a nyelv helye és szerepe az evolúcióban (pontosabban viszonya az emberré váláshoz), a nyelv és a szocialitás kapcsolata, az emberi kommunikációs pragmatika kialakulása. Hogyan kapcsolható össze a reprezentációelmélet a szociális nyelvelmélettel? Hogyan jön létre az összhang a reprezentációk, világok, azaz a szociális és az egyéni reprezentációk között? „... a biológiai és a szemléleti kitágítások közben a kognitív szemlélet ma úgy találja meg újra a helyét, hogy nem adja fel a belső reprezentációk világának elvét, csak ezt kétfelé, az agy és a társaság felé lehorgonyozva eredezteti valahonnan.”

Csapó Benő „Tudáskonceptiók” című munkája a tudásról való gondolkodás tanulmánya. Bemutatja a tudásról alkotott elképzelések különféle aspektusait, a markáns filozófiai irányzatok hatását és a legjellegzetesebb metaforákat, amelyek kifejezik az elme megismerésének lehetséges útjáról alkotott elképzeléseket is: a földrajzi, a számítógép-, a biológiai, az episztemológiai, az antropológiai, a szociológiai és a rendszer-metaforát. A tudásról alkotott tudást vizsgálva felvonultatja azokat az ellentétpárokat, amelyek segítségével a kutatók, tudósok a tudást mibenlétét, a tudás születését, alapkategóriáit igyekeztek megragadni (objektív-szubjektív, empirikus-racionalista, induktív-deduktív, analitikus-szintetikus). A tudásról való gondolkodás hívta életre az objektív és szubjektív tudás, az öröklés és környezet, érés és tanítás, értelmi és érzelmi nagy duáljait, a kognitív fejlődés folyamatos vagy szakaszos volta feletti vitákat. A tudással kapcsolatosan nem kerülhető meg *Chomsky* munkássága – és máris itt az alkalom, hogy a felszíni struktúra-mélystruktúra, a kompetencia és performancia fogalmain eltűnjünk. A kompetencia fogalma vezet át a tudásról való gondolkodás egy ígéretes területére: a kezdő és a szakértő tudásának elemző összehasonlításához.

Tanulságos olvasni a további dichotómiák egész gyűjteményét. „Az oktatáseméletnek tehát van mire támaszkodnia, de egyben nincs is könnyű helyzetben, ha a maga koherens rendszerét akarja megalkotni.” A tanulmány befejező részében a szerző vázolja azt a folyamatot, ahogyan az oktatásemélet kimunkálni igyekezett a maga tudáseméletét, és be-

mutatja Nagy József tudáskonceptióját. „A koncepcionális keretek kialakítása azonban az oktatás terén dolgozó kutatók számára nem a probléma megoldása, hanem inkább kiindulópont: lehetőség kutatási kérdések pontosabb megfogalmazására és megválaszolására.”

Korom Erzsébet, 'Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása' című tanulmánya a szerző többéves – elméleti és gyakorlati – kutatásainak összefoglalása.

Tanterv és értékelés

A 'Személyiség, társas keretek', valamint a 'Műveltségterületek' feltérképezése után e fejezetet *Szebenyi Péter* 'Genetikus tanterv-tipológia' című tanulmánya nyitja, a tantervvel kapcsolatos fogalmi rendszer változásainak, fejlődésének elmélyült elemzését adva. A fogalmak elemzése örven a szerző bemutatja a legfontosabb tantervelméleti irányzatokat is: az amerikai „tudományos tantervfejlesztés” irányzatát (amelynek a curriculum és a taxonómiák fogalmát és eszmerendszerét köszönhetjük), a Dewey nevével fémjelzett gyermek- és társadalomközpontú irányzatot, valamint a „tantervellenes” irányzatot. A szerző a hazai tantervi változásokat – a hetvenes évektől a NAT-ig – a háttérben munkáló, aktuálisan fontosnak vagy érvényesnek tartott tantervi fogalmak tündöklésén és bukásán keresztül mutatja be. A tanulmány végén „a jelenleg nálunk használt, életben maradt és életre kelt tantervi fogalmak” logikailag tiszta, korrekt rendszerét vázolja föl.

Vass Vilmos 'Az európai dimenzió megjelenési formái a tartalmi szabályozásban' című tanulmánya fontos és aktuális kérdést feszeget. A szerző mindenekelőtt – az Unió által megalkotott dokumentumok segítségével – bemutatja, hogyan értelmezik az európai dimenziót és milyen esélyeket látnak a prioritások megvalósítására az Európai Unióban. A következő részben a szerző elemzi „Az európai dimenzió oktatási anyagai” elnevezésű programot, annak eredményeit és az elkészült segédanyagok bevezetésének esélyeit. A tanulmány utolsó része a képességek és készségek fejlesztésével foglalkozik, hiszen „Az Európa Tanács és az OECD néhány szakértője szerint a következő évszázad a képességek évszázada lesz.” Hogy ez mit is jelent pontosabban? „A kognitív képességek fejlesztése tehát napjaink pedagógiájának egyik központi problémája, ami megjelenik a tantervfejlesztés és az oktatás európai dimenzióinak metszetében is.” Várhatóan növekedni fog a komplex kognitív képességek szerepe. „Ennek megfelelően az európai dimenzió tartalmi szabályozás által történő erősítése túlnyomórészt inter- és multidiszciplináris jellegű.” Végezetül a szerző javaslatot tesz arra, hogy „a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata és módosítása az európai tantervfejlesztési folyamatokra épüljön. Ez a magyar oktatás javuló hatékonyságának, minőségi fejlődésének is egyik fontos feltétele.”

Vidákovich Tibor 'Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok', valamint *Orosz Sándor* 'Az általános iskolából kilépő tanulók tudásának alakulása a rendszerváltozás után' című tanulmánya a két neves szerző eddigi munkásságának alapos összefoglalója.

B. Németh Mária 'Követelmények és minőség' című tanulmányában rávilágít, hogy a minőség előtérbe kerülése az oktatásban elkerülhetetlenné teszi a kritériumorientált tudásmérés szélesebb körű elterjedését. Ebben a szerző véleménye szerint kiemelt szerep juthat a szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontnak, ahol „Nagy József vezetésével egy olyan terminológiáját tekintve új rendszer fejlesztése folyik, amely mind az értékelési szakértők, mind a gyakorló pedagógusok számára könnyen értelmezhető információt nyújt a tanítandó és a mérendő tudás egyes részleteiről.” A szerző tanulmányában ezt a rendszert mutatja be, példákkal illusztrálva. A rendszert a helyi tantervek korszerűsítése szempontjából is figyelemre méltónak találja: „Ez a rendszer, ez a terminológia ugyanis rendelkezik azzal a tulajdonsággal, azokkal a lehetőségekkel, amelyek birtokában a minőségértékelés és minőségfejlesztés megvalósítható.”

Az utolsó tanulmány – *Baráth Tibor* 'Felsőoktatás és minőségfejlesztés' című munkája – kissé „kilóg” a fejezet címe adta keretektől. (Ez is jelez egy szerkesztési sajátossá-

got: a kötetben nem szerepelnek az oktatási rendszerrel mint egészzel kapcsolatos tanulmányok, ezért nincs e műnek sem egyértelmű helye.)

A szerző elemzi azokat a változásokat, amelyeket az eltömegesedés és az állam szerepének megváltozása idézett elő a fejlett világ felsőoktatásában. Ezek a változások hozták magukkal a kliensek és a felsőoktatás kapcsolatának megváltozását, a minőség fogalmának előtérbe kerülését. A tanulmány ismerteti a minőségbiztosítás történetét és jelenlegi helyzetét az európai felsőoktatásban, végezetül röviden vázolja a magyarországi fejleményeket is. A szerző elkerülhetetlennek látja a magyar felsőoktatás lényeges átalakulását: „...lezajlik egy paradigmaváltás, ami közelebb viszi a mai rendszert a vállalkozó egyetem világához”.

Tankönyv, taneszköz, szaksajtó

Nagy érdeklődéssel kezdtem olvasni *Ábrahám István* 'Tankönyvpiac és tankönyvellátás' című tanulmányát, hiszen ezen a területen is nagy szükség volna a tisztánlátást segítő gondolatokra. A cikk azonban kevésbé foglalkozik a címben ígértelmevel. A szerző elsősorban azt vizsgálja, milyen létjogosultsága és funkciója lehet a piac részévé vált tankönyvkiadásban egy állami tulajdonú vállalatnak és hogyan tölti be ezt a szerepet a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. A tanulmány második részében – 'A tankönyvpiac napjainkban' cím alatt – a tankönyvek áráról olvashatunk, elsősorban arról, vajon tényleg olyan drágák-e a magyar tankönyvek. A tanulmányt egy, a tartós tankönyvekről szóló – érvek mellett és ellene – hosszabb eszmeváltás zárja.

Takács Viola 'A szenzumtól a médiumig' című tanulmánya sajátos helyet foglal el a fejezetben. Nem egy konkrét taneszközzel, hanem egy szellemi jellegű „eszközzel”, a Galois-gráfról és annak lehetséges alkalmazásairól szól. A cikk nem könnyű olvasmány. A szenzum definíciója – bár szokatlan – még viszonylag könnyen emészthető. („...a szenzum nonverbális jelekkel megfogalmazott, rögzített közlemény, amely adott tartalmat közvetít” – Nagy Józseftől idézi a meghatározást a szerző a 378. oldalon.) A Galois-gráf bemutatása azonban valószínűleg már sokakra fog riasztóan hatni. („A Galois-gráf véges számú objektum és ezek lehetséges tulajdonságai közti több-többértelmű összefüggést visszavezeti zárt objektumcsoportok és a hozzájuk tartozó zárt tulajdonságcsoporthoz közti összefüggésre úgy, hogy ezek ábrázolása megmutatja a köztük lévő hierarchiát és a struktúrát is.”) A Galois-gráf egyik legegyszerűbb alkalmazása egy adott fogalmi rendszer és a fogalmak közötti relációk ábrázolása. A vizuális megjelenítés – így a Galois-gráf is (ha már kellő gyakorlatra tettünk szert az értelmezésben) – megkönnyítheti a rendszerben való tájékozódást, a különböző műveletek elvégzését, „utak” kijelölését. A következő részben a szerző beszél arról a – különböző képi redundanciájú oktatófilmek hatékonyságát célzó – vizsgálatról, melynek eredményeképpen megszületett a Galois-gráf újabb alkalmazása: a tanulók által felvázolt, azaz az ő ismereteiket tükröző relációkat tartalmazó „egyéni ismeretgráf”. Ezeket összevetve az eredeti „szaktudományi gráf” pontos képet rajzolhatunk a tanulók tudásdeficitjéről.

A Galois-gráfot fel lehet használni egy egész tanulócsoporthoz tudásának ábrázolására is. Ehhez a „tanulók-feladatok relációtáblázat” (más néven a tesztpont-mátrixot) használjuk fel, ezt alakítjuk át gráffá. Ez a „tanulók-feladatok” gráf. (Bevallom, számomra a gráf nem tűnik az eredeti mátrixnál informatívabbnak vagy könnyebben kezelhetőnek. Nyilván terjedelmi okokból a gráf készítésének eljárása túl rövidre sikerült; nekem nem sikerült fedésbe hoznom a leírást a gráffal.) Itt fontos ponthoz érkeztünk: „A »tanulók-feladatok« gráf a tanítási stratégia meghatározására is alkalmas”. A leírt eljárás egyszerű, de a kiindulási feltétel túl erősnek tűnik: „Fogadjuk el azt az előfeltevést, hogy egy tanulóközösség tagjainak egy időpillanatban meglévő ismeretei felcserélhetőek a közösség egy tagjának különböző időpontokban elsajátított ismereteivel. Ez logikus feltevés, lényegé-

ben csak azt mondja ki, hogy a gyerekek fogalmi fejlődése az ilyen egyszerű fogalomrendszerek esetében ugyanazt az utat járja be, és az eltérés az időben van.” Ez lényegében azt jelenti, hogy a „legjobb” gyerek feladatmegoldási teljesítményétől a „mindig egy hibával több” elv alapján a „leggyengébb” teljesítményig vezető „ösvény” rajzolja ki az optimális elsajátítás – természetesen fordított irányú – útját. Ez szokatlan megközelítése a tudás felépülésének. (A 385. oldalon található ábra itt sem hozható fedésbe a szöveggel: a gráfon ábrázolt „optimális útra” nem teljesül az, hogy minden „lépésben” csak egyetlen ismeretelemmel bővül.) További alkalmazási lehetőség a szociogram ábrázolása Galois-gráf segítségével.

A tanulmány utolsó részében a szerző tágas horizontját vázolja fel a további alkalmazási lehetőségeknek, többek között a képi oktatórendszerek tervezésében is.

Géczy János „A magyar pedagógiai szaksajtó” című tanulmánya a magyar pedagógiai folyóiratok történetét vázolja fel a kezdetektől napjainkig. Végigkövethetjük azt a – váratlan fordulatoktól és csatározásoktól sem mentes, de igen visszafogottan ábrázolt – folyamatot, ahogy a szaksajtó mai szerkezete, mezőnye és munkamegosztása kialakult. Sok érdekes összefüggésre derül fény az Edukáció (majd: Educatio) és természetesen az Iskolakultúra történetével kapcsolatosan. A tanulmány utolsó részében a szerző bemutatja Nagy József pályájának tükrét a hazai szaksajtóban.

Történet

Báthory Zoltán „A hetvenes évek” című tanulmánya szokatlan vállalkozás, hiszen a kutatók sok területen adósak még a szocializmus éveinek feldolgozásával. Akinek van szerencséje elég öregnek lenni, élt és dolgozott a hetvenes években. Kicsit mintha szégyen lenne, hogy nem ment el raktárosnak és nem disszidált mindenki, hanem dolgozott, tette a dolgát, ahogy tudta, meg ahogy lehetett. Bizonyára lesznek, akik egyfajta önismerésre törekvést látnak majd e tanulmányban – részleteiben és végső summázatában: „A hetvenes évek közoktatását irányító oktatáspolitikusoktól és a közoktatás fejlesztéséért dolgozó szakemberektől nem tagadhatjuk meg az utókor elismerését” –, hiszen a szerző maga is a korszak aktív személyisége volt. De éppen ez teszi a dolgot érdekessé: hogyan látja a hetvenes éveket az, aki ezekben az információszegény időkben maga is a „tűz közelében” volt. A tanulmány kronologikus sorrendben mutatja be a hetvenes évek jelentős oktatásügyi történéseit az 1972-es párthatározattól nagyjából az évtized végéig: a párthatározat következményeit, a 78-as tentervi reform elő- és utóéletét, az Akadémia „fehér könyve” születésének körülményeit. Olvashatunk egy másik – a *Pöcze Gábor*éval polemizáló – elemzést a nevezetes „hatos főirányról”, tündökléséről és kifulladásáról. A tanulmány a nemzetközi kapcsolatokat is életre hívó mérési-értékelési törekvések kezdeteiről (többek között a szegedi műhely kialakulásáról) és e vonal töretlen továbbéléséről szóló beszámolóval zárul.

Pukánszky Béla „Felméri Lajos ismeretlen arca” című tanulmánya zárja a kötetet. A szerző egyike azon keveseknek, akik – paradigmák ide vagy oda – rendületlenül hisznek abban, hogy a történelemnek, a történetnek van érvényes mondanivalója a jelen számára és e tanulságok kibontásához elengedhetetlen az alkotók eredeti írásainak tanulmányozása. A fiatalon elhunyt *Felméri Lajos* életműve befejezetlen maradt, el is kerülte mindedig a neveléstörténészek érdeklődő figyelme. Pukánszky Béla Felméri Lajos viszonylag kevés számú ránk maradt művét elemezve ráirányítja a figyelmet néhány, az adott korban újszerűnek számító elemre az első kolozsvári pedagógiaprofesszor munkásságában. Figyelemre méltó például a gyermekközpontúság – amely a korban még szokatlanul számít – és az „utazás-toposz”, azaz a gondolatban megtett utazás kapcsán történő tanítás és nevelés, amely az „Utazás a szobában” című írás elemzése nyomán bontakozik ki. „Jellemző a kolozsvári pedagógus gyermek iránti attitűdje: a gyermeket kíváncsi, új is-

meretekre fogékony, problémákat szívesen megoldó lénynek tekinti, nem pedig az előre kiporciózott ismeretfalatokat engedelmesen elfogyasztó” – huh! micsoda kép! – „minta-tanulónak.” Pukánszky Béla röviden ismerteti Felméri Lajos nagyobb lélegzetű nevelés-tani műveit is. Képet alkothatunk arról a professzorról, kinek „gyermekképe a reformpedagógia képviselőinek gyermekközpontú felfogásmódját előlegezi meg”, akinek műveltségeszménye kiegyensúlyozott, nem hisz a klasszikus műveltség kizárólagosságában, ugyanakkor mentes a utilitarizmus szélsőséges túlzásaitól. Felméri Lajos „nem enged az eszménypedagógia csábításának”, írásai gyakorlatiasak, ugyanakkor intellektuális élményt is jelentenek, hiszen utalásai „az olvasó humán műveltségét teszik próbára”. A tanulmány szerzője rámutat arra a szellemi kapcsolatra, amely Felméri Lajos és tanárutódja, *Imre Sándor* munkásságában fellelhető.

Jó néhány éve nem jelent meg Magyarországon első közlésű neveléstudományi tanulmányokat tartalmazó, átfogó tematikájú kötet. Mintha szerzők és kiadók a rendszerváltás hullámverése óta egyként visszariadtak volna attól, hogy kemény kötésben adjanak át gondolatokat az örökkévalóságnak. A *Neveléstudomány az ezredfordulón* című kötet megnyugtató jelzés egy nehéz és bizonytalan korszak lezárulásáról; arról, hogy a kutatók magukra találtak, a műhelyek megizmosodtak, a munka az átépítés alatt – a neveléstudományban is – zavartalanul folyik.

Csapó Benő – Vidákovics Tibor (szerk.):
Neveléstudomány az ezredfordulón.

Buda Mariann

Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet

„Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban” címet viselő, nemrégiben megjelent tanulmánykötet témafelvetése érdekesítő, azonban a cím olvastán a kétség is megszólalhat: valóban kultúrtörténeti emlékké vált az olvasás?

A téma aktualitását mindenképpen egy kulturális paradigmaváltás is indokolhatja: a posztmodern társadalomban a megnövekedett információáramlás ellenére egyre kevesebb időnk van az olvasásra, főleg az olvasás hagyományos módjainak gyakorlására. A tanulmánykötet az egyes kultúrtörténeti korszakokra jellemző olvasási szokások alakulására, azok mindmáig ható tendenciáira mutat rá. A kultúrtörténeti érdekelt-ségű tudásfelhalmozás mellett azonban napjainkhoz is szól ez a könyv.

Az Iskolakultúra májusi számában (2001. 5.) megjelent tanulmányok jól mutatják az olvasás helyzetét, problematikáját hazánkban, így láthatjuk, milyen befogadói környezet-re számíthat a téma Magyarországon. A legfrissebb kutatási adatokat is felhasználó tanulmányok írói nem mondhatók optimistának. Figyelmeztetnek: a jövő az olvasás meg-örzése szempontjából nem kis feladatokat ró ránk. Megdöbbentő adat, hogy a tizennyolc éven felülieknek körülbelül háromnegyede egyáltalán nem vagy csak néha olvas. (1) A nemzetközi összehasonlításból kiderül, hogy a felzárkózást a magyarországi iskolarendszer vagy a civil szféra egyéb intézményei sem tudják biztosítani. (2) A globalizálódó ki-hívásokkal szemben a nemzetnek a tudás megszerzésének ezen módjára viszont nagy szüksége lesz, hiszen az olvasás az önálló ismeretszerzés egyik alapfeltétele. A szöveg-értelmezés terén is mellbevágó az eredmény: a magyar főiskolai vagy egyetemi végzett-ségű ember könnyen egy szintre kerülhet egy svéd legalacsonyabb iskolai végzettségű

egyénnel. (3) A kultúrtörténeti adatokkal szemben a mai vizsgálatok változást mutatnak az olvasás nemek szerinti megoszlásában. Egyértelműen a lányok szerepét emelik ki az olvasás kapcsán: az olvasási kedv, a könyv szeretete ma jellemzőbb a lányokra, mint a kortárs fiú csoportra. Magyarazzák ezt a pedagógusi pálya elnöiesedésével vagy azzal, hogy a nőknél a bal agyfélteke tevékenysége a meghatározó, mely a nyomtatott szövegek megértéséért felel. A fiúknál a vizualitás (vö. média, számítógép) a mérvadó a jobb agyfélteke dominanciája miatt. Ezen vizsgálatok adatai nem elhanyagolhatóak a jövő olvasóinak nevelése szempontjából. (4) Nem meglepő az az értékszociológiai megállapítás, hogy az irodalom mindennapjainkban háttérbe szorul, pedig az „aktív olvasó” társadalmilag nem elhanyagolható értékeket hordoz: harmonikus személyiséggel, kreativitással és a kultúrára való nyitottsággal rendelkeznek. Ugyanakkor nemzeti identitásörző funkciója is van az olvasásnak. Érdekes adat, hogy a határon túli magyarok sokkal inkább gyakorolják a hagyomány- és értékörzés e módját, mint az anyaországbeliek. (5) Az értékvesztés nemcsak az olvasás háttérbe szorulásával, hanem általános jelenséggé válik, jelen, más területeken is kimutatható. Átfogó kulturális átalakulás folyamatait érzékeljük tehát, melynek egy igen fontos szelete az olvasás gyakorlati és fogyasztói szempontú változása. Az olvasás történetében észrevehetően lezárul egy korszak, az átalakulás irányának meghatározásához ismernünk kell annak történetét, hogy ebbe nekünk is lehesen beleszólásunk. A kultúrtörténet – itt az olvasástörténet – tehát értékes háttérinformációkat rejthet a pedagógia számára, amikor felmutatja a gondolkodás, a tudás átadásának történeti meghatározottságát. (6)

A *Guglielmo Cavallo* és *Roger Chartier* szerkesztésében megjelent kötet tizenhárom történész munkája, mely az antik görög olvasásmódoaktól egészen napjainkig tárgyalja az olvasáskultúra történetét. A két szerkesztő nagy ívű áttekintéssel vezeti be a könyvét, mely az elméleti alapokat is felvázolja. A posztmodern irodalomelmélet befogadói attitűdje itt sajátosan találkozik a történészi

A könyv különösen nagy figyelmet fordít az olvasás azon formáira, melyek már eltűntek vagy a perifériára szorultak (például a hangos olvasás, a felolvasás). A szöveg anyagiságát, az olvasás különböző gesztusait, modelljeit és a befogadó értelemadását egyaránt figyelemmel kísérő tanulmányok egyszerre kronologikus és tematikus elrendezésben tárgyalják a nyugati világ olvasási gyakorlatait.

látásmóddal. „Az olvasás nem pusztán absztrakt, intellektuális művelet, hanem magába foglalja a test mozgását, a térbe való illeszkedést, s a kapcsolatot önmagunkkal vagy másokkal”. Az író és az olvasó világa távolságának hangsúlyozása nyomán a tanulmánykötet két alapvető elgondolásra épít. Egyrészt: a szöveg nem tartalmazza saját olvasásmódját, azaz a szerzői és az olvasói értelemadás különböző; másrészt: a szöveg csak olvasója által létezik. Ezen alapvetés után azonban a külső formák és körülmények hangsúlyozására, azok rekonstruálására hívják fel a figyelmet a szerkesztők, hiszen „az olvasás mindig gesztusokban, térben és szokásokban testet öltő gyakorlat”. A kötet történész szerzői nem hanyagolják el az egyes „interpretációs közösségek” társadalmi beágyazódásának, a kulturális különbségek összetevőinek bemutatását sem. A könyv különösen nagy figyelmet fordít az olvasás azon formáira, melyek már eltűntek vagy a perifériára szorultak (például a hangos olvasás, a felolvasás). A szöveg anyagiságát, az olvasás különböző gesztusait, modelljeit és a befogadó értelemadását egyaránt figyelemmel kísérő tanulmányok egyszerre kronologikus és tematikus elrendezésben tárgyalják a nyugati világ olvasási gyakorlatait.

Jesper Svenbro tanulmánya „Az archaikus és klasszikus Görögország” olvasási módjainak kutatásába vezet be bennünket. Miután a Kr. e. 8. században az alfabetikus írás betör a görög kultúrába, elsősorban a szóbeliség szolgáltába áll: a dicsőség, a hírnév meghossz-

abíttására vált így lehetőség. Az antikvitás olvasásmódja a fennhangon végzett olvasás, a scriptio continua felhangosítása, de – bár nem jellemzően – kezdetektől jelen van a magányos, néma olvasás is. Az olvasásmódok változásához a történészek a nyelvben őrzött közös tudáshoz, az „olvasni” ige görög változatainak vizsgálatához nyúlnak. A „nemein” ige és összetételei az írott szöveget „osztja szét”, itt tehát felolvasásról lehet szó; az „anagignószkein” a betűket, szótagokat „fejti meg”, „ismeri fel”; a „dierkhomai, diexemi” már egy következő fázist mutat: az olvasó megfontolva „végighalad” az egész szövegen. Az olvasás interiorizációjának egyik jele lehet az úgynevezett „beszélő tárgy” megjelenése, mely önmagára utalva, önmaga „hangján” megszólalva feleslegessé teszi a felolvasót. Másrészt az olvasás, a hang belsővé válásához hozzájárulhatott – a tanulmányíró eredeti megfigyelése szerint – a színház tapasztalata is. A csak szemlélhető, autonómiával rendelkező előadás és a csendes olvasás kialakulásának összefüggéseire hívja fel a figyelmet a szerző, bár ez utóbbi csak az írás szakembereinek gyakorlata lehetett. A tanulmánykötet nagy hiányossága, hogy adós marad a hellenizmus olvasási kultúrájának feltérképezésével. A kötet szerkesztői – a bevezetésben – ugyan utalnak rá, de aprólékosabb bemutatása már csak azért is elengedhetetlen lenne, hiszen ekkorra a hatalmas mennyiségű dokumentum megjelenésével a könyv már a kultúra alapvető eszköze. Az alexandriai filológia rendszerezte írott szöveggé az előző korok irodalmát a szövegek ellenőrzésével, kommentálásával, és az alexandriai könyvtár igyekezett összegyűjteni az ismert oikumené könyveit. A volumenek (tekercek) ekkor kaptak rendezett struktúrát, itt alakultak ki a méretek, elrendezések normái, a filológia és a könyvtártudomány egymást segítve jött létre.

„A volumentől a codexig” Guglielmo Cavallo tanulmánya kíséri az olvasót, a római világ olvasáskultúrájába kapunk itt betekintést. A római írott kultúrát kezdetben elsősorban a papi és nemesi réteg használta, később az olvasási kultúrára a görög modellek és a hellenisztikus könyvtárak lesznek nagy hatással. A Kr. e. 3–2. század folyamán vették át a volumen struktúráját a görög világtól, majd a görög könyvek hadizsákmányként bőven áramlanak Rómába. A római könyvtár hellenisztikus mintát követve kerthez és oszlopcsarnokhoz csatlakozott. A császárkorban az írástudás egyre szélesebb méreteket öltött: a hirdetmények, röplapok, polemikus iratok, kalendáriumok, levelek, a katonai és jogi dokumentáció az élet szerves részét alkották. Az olvasás egyre inkább a jóléti életmód viselkedési formájává vált. A könyvek tengerében való eligazodást traktátusirodalom segítette. *Ovidius* „*Ars amatoria*” harmadik könyve újfajta szöveg megjelenésének jele, mivel ezt kizárólag nők számára írta, az olvasó nő itt lépett a színre igazán. Az olvasásmód megváltozására a legjelentősebb hatással az új szövegforma: a codex megjelenése volt. A kódex – úgy tűnik – római találmány, a Kr. u. 2. századtól kezdte kiszorítani a volumen. Ez az olvasási szokásokat is forradalmasító – hiszen az olvasó egyik keze felszabadult, a fesztelenebb olvasásmód, a jegyzetelés lehetővé vált – szövegforma győzelme a 4–5. századra vált teljessé. A gyakorlatiasabb forma miatt szélesebb köröket tudott megszólítani, a keresztény írók kedvenc, a Szentírás – a visszakeresés lehetősége miatt – szinte kizárólagos szövegformájává vált.

A középkor évszázadainak olvasási gyakorlatait négy tanulmány mutatja be: a kora középkori szerzetesi gyakorlattól (*Malcolm Parkers*) az olvasás skolasztikus modelljén (*Jacqueline Hamesse*) át a középkor utolsó századainak olvasásmódjáig (*Paul Saenger*), kitérve olyan fontosnak vélt olvasási módokra is, mint a középkori nyugat-európai zsidó közösségké (*Robert Bonfil*). A Bizánc olvasási kultúráját feltáró tanulmány – amint erre a szerkesztők a bevezetőben felhívják a figyelmet – hiányzik e tanulmánykötetből. Ez már csak azért is fontos lenne, hiszen a görög Keleten másfajta olvasási gyakorlatok érvényesültek: itt a középkor folyamán is fennmaradt a nyilvános és magánoktatás rendszere, az írástudás így jelen volt a társadalom szélesebb körében. Az elmélkedő olvasásmód mellett tovább élt a hangos olvasás antik hagyománya és a liturgikus használatban még sokáig fennmaradt a tekeres használata.

A latin Nyugaton – Malcolm Parkers tanulmánya szerint – a hagyomány nem él ennyire szervelesen tovább. Míg az antikvitásban a magasabb kultúra a társadalmi elit kiváltsága, addig a kereszténységen belüli olvasási funkció mindenkit olvasásra buzdított. Az olvasás ugyanis a Szent közvetítését, az üdvösség elnyerésén való munkálkodást jelenthette. A szerzetesek kolostoraiban, iskoláiban az olvasmányok egy zárt korpuszának újraolvasása zajlik. A liturgikus felolvasás a klerikusi nevelés alapvető állomásának számított, ugyanakkor a csöndes olvasás szerepe is nagy, már *Szent Benedek* regulájában találunk utalásokat a magányos olvasásra. Az egyházi hagyomány őrzésének szerepe miatt az írott szó autonómiája, tekintélye egyre nagyobb teret kap, már nem tekintik egyszerűen a szó lejegyzésének. Mivel a latint egyre inkább „látható”, idegen nyelvként kezelik, új grafikus konvenciókat vezetnek be: megszületik a minuszkula írás (egyetlen és változatlan formájú betűk), a szavak különírása, a központosítás, bár a latin eredetű nyelveket beszélő másolók és a kelta, germán kollégáik szokásai még sokáig különböznek. E változtatások hermeneutikai értelmezést vittek a szövegbe. E tanulmány hiányossága is ezen a ponton ragadható meg: a keresztény exegézis vázlatosnak sem mondható bemutatása főleg az allegorikus interpretáció hagyományának jelentősége miatt bántó.

A kora középkorban az írás és az olvasás gyakorlatai nem tartoztak szorosan össze, a skolasztikus olvasásnak viszont célja az írás: iskolai, egyetemi gyakorlattá válik, a művek gyakran compilatiók. Az olvasás skolasztikus modelljének bemutatásával Jacqueline Hamesse, a középkor utolsó századainak olvasásmódjának tanulmányozásával Paul Saenger alaposan elemzi e korszakot, a két tanulmány átfedései egymást erősítve rajzolják meg a kor olvasásképét. Az egész középkori pedagógia a szöveg olvasásán alapult, a skolasztika intézményesítette ezt a műveletet. Az olvasás tudatos tevékenységgé válásával a szöveg struktúrája is változik: az oldal két oszlopra bontása, rövid összefoglalók írása, a szövegek tördelése megkönnyítik a tájékozódást, a szöveg vizuális megközelítése gyakorlattá vált. Megszületik a könyv, mely a tudás forrásául és eszközéül szolgál. A kora középkor zártkörű újraolvasást felváltja a skolasztika gyakorlata: sok könyv részleteit kutatja, a florilegiumok, szöveggyűjtemények nyújtanak ehhez a segítséget. A díszes kódexfelépítés helyett fontosabbak a tájékozódást segítő technikák: fejezetcímek, bekezdések, konkordanciák, indexek rendszere. A ferences és a domonkos rend mellett az olvasás kultúrtörténetében, az olvasás új módozatainak lehetővé tételében a ciszterciek töltenek be elhagyhatatlan helyet. Paul Saenger tanulmánya főleg a magányos olvasás összetevőinek megfogalmazásában nyújt új szempontokat. A magányos olvasás intimitása kapcsolatba hozható a misztikus meditációval, de az eretnekségek csendes terjedéséhez vagy a felforgató politikai, az erotikus irodalom térnyeréséhez is hozzájárulhatott. Az olvasási forradalom már a nyomtatást, a technikai forradalmat megelőzően lezajlott: a skolasztikus könyv megjelenéséhez, a csöndes olvasás elterjedéséhez, az olvasás bensőségessé válásához köthető. A nyomtatás átvette a könyv kéziratos struktúráját: a szerzetesek által kimunkált jelzések, oldalfelosztások rendszerét, és a 16. századig megőrizte azt. A keresztény olvasásmódtól eltérő a zsidó közösségek olvasási modellje; az írás, Nomosz és a szó, Logosz vallásának kettőségét azonban érdemes lenne szélesebb kontextusban tárgyalni, például a protestáns és a zsidó szövegközeliség összefüggéseire rámutatni.

A kötet egyik legolvasmányosabb tanulmányában *Anthony Grafton* a humanista olvasási módok sokszínűségének bemutatásával a leegyszerűsítő megállapításoknál tovább megy. A humanisták klasszikus szerzőkhöz való visszatérése gyakran nem közvetlen: az antik feltámasztása helyett annak felhasználása, újjáalkotása zajlik. A könyvnyomtatás sem hoz uniformizálódást, a mechanikus reprodukciót követően a könyvek személyessé válnak: a bekötés, díszítés, bejegyzések gyakorlata azzá teszi. A szövegekhez való viszony is leírható hasonlóképpen, a régít elvető humanista kommentárirodalom a könyvek újracsomagolását jelenti. A szövegformátum változatossága tartalmi és ebből fakadóan

olvasásmódbeli összetevőkhöz kötődik: a zsebkönyv inkább a szórakozás, a nagy formátum a művelődés, tanulás eszköze. A tollal a kezében olvasó humanista a teljegyzetelt könyvekben saját intellektuális fejlődésének dokumentumát alkotta meg. A fényűző könyvtárak, az elegáns, olvashatóbb betűtípus mellett a humanizmus egy egész sor olvasási segédeszközt is kifejlesztett és átvett, például a könyvkereket, mely forgó polcain egy kis könyvtárnyi anyag hozzáférését kínálta anélkül, hogy fel kelljen állni az asztaltól. Talán ez volt az utolsó korszak, amikor az európai értelmiség még a könyvben látta a tények, az eszmék forrását – „sóhajt fel” a tanulmányíró. A filológia, a klasszikusok olvasásának korát a matematika, a racionális érvelés korszaka követi majd.

A 16–17. században az olvasás gyakorlata sokszor a történelmi folyamatok középpontjában áll, az olvasás formái a történelem és a nemzeti, felekezeti identitás lényegére vetnek fényt. A vallási reformok új olvasásmódjairól *Jean-François Gilmont*, az ellenreformáció hatásainak vizsgálatáról *Dominique Julia* ad átfogó, ugyanakkor adatokkal telített képet. Ebben az időszakban újra központi szerepet töltöttek be a keresztény szövegek, azonban a Biblia egyéni olvasásán alapuló protestantizmus és a papi közvetítés vallásaként felfogott katolicizmus szembeállítására immár nem tartható. Valamennyi felekezet törekedett a keresztények olvasókká formálására, de mindenekelőtt tanító és lelki olvasmányokkal: a katekizmusok, zsoltároskönyvek mellett a bibliai históriák töltenek be fontos szerepet. A lutheranizmus a 17. század végéig nem volt a Biblia egyéni olvasásának híve, *Luther*hez hasonlóan más reformátorok is visszarettek az ellenőrizetlen értelmezés veszélyeit látva. Bár a kálvinizmus és a puritanizmus a Biblia egyéni olvasásában nagyobb eredményeket ért el, de ez a kapcsolat sem volt közvetítő nélküli, közvetlen. Érdemes lenne tanulmányozni a protestáns felekezetek miként tartották ellenőrzésük alatt a Biblia értelmezését. Ugyanis nemcsak a protestáns fordítások értelmezték a Bibliát, hanem a summák, oldaljegyzetek, kommentárok is meghatározták a jelentésadást: a papi közvetítés írásban kódolt formára módosult. Érdemes lenne továbbá a népnyelvű bibliafordításért tett erőfeszítések bemutatásánál kitekinteni a reformációt megelőző időszakra is, hiszen mind francia, mind német nyelvterületen a humanizmus korában már számos népnyelvű Biblia jelenik meg nyomtatásban. *Dominique Julia* az ellenreformáció bemutatásánál a zsinati szövegeket is tanulmányozza. A katolikus reform Tridenti Zsinata nem tiltja a laikusok olvasását, megköveteli a latin liturgia magyarázatát és előírja a katekizmus népnyelvű terjesztését.

Reinhard Wittman a 18. század végi olvasási forradalmat mutatja be, mely nemcsak a könyvtermelés megnövekedésének, az újságok megjelenésének, a kölcsönkönyvtárak, olvasókörök létrejöttének a következménye, de mentális beállítódásnak is köszönhető. Az intenzív olvasási magatartással szemben megjelenik az „olvasási düh”, az „extenzív” olvasási modell, mely kétkedve és gyorsan falja az olvasmányokat. Ennek a modellnek egyeduralma azonban nagyon is vitatható, hiszen korábban is léteztek extenzív olvasók, ugyanakkor például a regényirodalomban a 18. század is kitermeli intenzív olvasóit. *Goethe*, *Rousseau* vagy *Richardson* könyveit vallásos áhitattal olvassák újra és újra, az „érzékeny” olvasók a könyvek lelki vezetésére bízzák magukat. Az „olvasási düh” gyakran a kortársakat is elképesztette, felhívva a figyelmet annak veszélyeire gyakran a felvilágosodás ellenségének is titulálták. Az olvasás kiváltotta vitákban még dietétikai érvek is elhangoztak, hol az olvasás mellett, hol ellene. *Martin Lyons* tanulmánya a 19. századi új olvasói rétegek megjelenése: a nők, gyermekek és munkások olvasóvá válása felől közelíti meg a témát. A tanulmányíró néha sommásan ítél, mindenféle tekintéllyel szemben bizalmatlan, a hatalmasok és elnyomottak pólusaiban gondolkodik. A könyv aranykora ez a század, ekkorra Európa legfejlettebb részein szinte mindenki elsajátította az olvasás képességét. Bár létezett egyrészt az iskola által tanított egységes és ellenőrzött legitim olvasási eszmény, emellett azonban az olvasásmódok eddig nem tapasztalt sokfélesége is megjelent.

Az olvasás nagy fordulata napjainkban zajlik: a szövegek elektronikus közvetítése újszerű olvasási modellek megjelenését hozza magával. Felborul a szövegek eddigi azonosításának és kezelésének rendszere: újrafogalmazódik a szöveg anyagisága, a kontextus fogalma, az esztétikai kategóriák, könyvtári és jogi fogalmak. Ez az új modell is régi olvasási módok kombinációjára épít. Az antik volumen-olvasással (a szöveg függőlegesen gördül le) a kódex logikája kereszteződik (a kódex indexeit és tipológiáját is tartalmazza a szöveg). Bár az olvasói kompetencia eddig nem tapasztalt mértékben bővül (beavatkozhat a szöveg megformálásába) és elérhetővé válhat a mindig vágyott „univerzális könyvtár” álma (a szöveg többé már nem helyhez kötött), ám bizonyos, hogy számos veszélyt is rejthet az új olvasói hozzáállás. Egy ilyen veszély jelenlétét már felismertük: a képek, az ikonok a hagyományos olvasás vetélytársaivá válnak. Az új olvasási módokat azonban még nem térképeztük fel igazán: társadalmi, pedagógiai hatásai is jórészt ismeretlenek. *Armando Petrucci* – bár óvakodik az értéktélettől – valójában kórképet rajzolt fel: a posztmodern anarchikus olvasásmódja lebontja a régi kánonokat, bár tudnia kellene, hogy az újak konstruálásához szüksége lehet a hagyományra.

A *Sajó Tamás* fordításában, *Monok István* lektorálásában megjelent tanulmánykötet alapjául a ‚Histoire de la lecture dans le monde occidental’ című mű szolgált. Az olcsónak nemigen mondható könyv nem kevés intézmény összefogásának szülötte. Valóban sikerült egy művelődéstörténeti szempontból fontos mű megjelentetése, mely leginkább a témával szorosabb kapcsolatban lévő kutatók számára jelent segítséget. A néhol franciásan szószátyár előadásmódban elsősorban – bár kerüli a kategorikus kijelentéseket – a történeti látásmód érvényesül, a további tájékozódáshoz jó útmutatót nyújt az angol-sász típusú bibliográfia.

‚Az olvasás kultúrtörténete’ korszakzáró, de egyben egy új korszakot nyitó mű. Az olvasás – az új kihívások közepette is – tudáselsajátításunk, identitás- és értékörzésünk nélkülözhetetlen eleme. Ez a tanulmánykötet az olvasáskultúra történeti szempontú áttekintésével a pedagógia számára felvillantja azt a tudást, mely ezen közös – minden oktatási tárgyban nagy szereppel bíró – kompetencia megőrzéséhez nélkülözhetetlen.

A fényűző könyvtárak, az elegáns, olvashatóbb betűtípus mellett a humanizmus egy egész sor olvasási segédeszközt is kifejlesztett és átvett, például a könyvkezeket, mely forgó polcain egy kis könyvtárnyi anyag hozzáférését kínálta anélkül, hogy fel kelljen állni az asztaltól.

Jegyzet

- (1) Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Horváth Zsuzsanna – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 5. 6–7.
- (2) Uo. 17.
- (3) Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 5. 21–28.
- (4) Kegyesné Szekeres Erika (2001): A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra*, 5. 31–37.
- (5) Greben Ferenc (2001): Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, 5. 52–55.
- (6) Ezért is újszerű betekintést nyújt a kultúrtörténetbe: Gécz János – Stirling János (szerk.): *Bevezetés az európai gondolkodás és művelődés történetébe*. (Rövidesen megjelenő egyetemi jegyzet.)

Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (szerk.):
Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban.
 Balassi Kiadó, Budapest. 2000.

Rohály János

Bábok világa

Egerben nagy érdeklődés mellett, csekély támogatással rendezték meg az Országos Gyermekbábo Fesztivált. Az Országos Bábjátékos Egyesület a bábjátékok népszerűsítő CD-t forgalmaz. Az UNIMA Magyar Központja megbízásából *Szentirmai László* készített szakanyagot a keret-tervek megjelenése után alkalmazható bábo nevelésről.

Két nevelési film

Az őszi magyar filmbemutatók középpontjába a diákélet, a nevelés (fonákja, kudarca) került. Jellegzetes, hogy a filmek felidézik a megelőző filmművészeti korszak jellegzetes toposzait (a „Megáll az idő”, a „Pókfoci” és a „Vasárnapi szülők” jellegzetes jelenetei, beállításai villannak fel). A művek: *Sopsits Árpád*: „Torzók”; *Török Ferenc*: „Moszkva tér”.

A Magyar Felsőoktatás szerkesztőségének könyvújdonságai

„Szent István és Európa” – *„Saint Étienne et l'Europe”* (szerkesztette: Hamza Gábor). Első királyunk, *Szent István* szerepe hazánk és a hazai kereszténység történetében korszakos jelentőségű, munkássága, életműve sok vonatkozásban ma is aktuális.

„Tanulmányok Werbőczy Istvánról” – *„Studien über István Werbőczy”* (szerkesztette: Hamza Gábor). A tanulmánykötet szerzői azt tekintik feladatuknak, hogy kizárólag a tudományos kutatás eredményeinek felhasználásával pontosítsák az egyoldalú Werbőczy-képet. A tanulmányok egyikének szerzője európai összefüggésben mutatja be a „Tripartitum”-ot, ezt az európai viszonylatban is jelentős alkotást.

Szögi László: *„Az évszázados universitas”*. E tanulmánykötetbe részben időrendben, részben tematikusan válogatott a szerző három fő témakörhöz tartozó írásai

közül. Az első fejezet a 18. század végétől az 1848-49-es szabadságharcig terjedő korszakkal foglalkozik, és részben a Pesti Egyetem fejlődését, részben a hazai műszaki felsőoktatás kialakulását mutatja be, összegzést adva az 1848-as felsőoktatási reformtervekből is. A második fejezet különféle tanulmányai a 19. század második feléből mutatnak be megvalósult vagy papíron maradt felsőoktatási reformterveket, új intézmények alapításáért folytatott küzdelmeket. E fejezetben két-három cikk 1918 utáni kérdésekkel is foglalkozik. A harmadik fejezet az újkori magyar peregrináció és a hazai egyetemek nemzetközi kapcsolatainak történetéből ad izelítőt, elsősorban a németországi, svájci és Habsburg-birodalombeli egyetemekre irányuló, 19. századi magyar egyetemjárás adatainak bemutatásával. A kötetet számos korabeli grafika avatja formai szempontból is egyedi élménnyé.

„Magyar jogtudósok” – *Második kötet* (Szerkesztette: Hamza Gábor). Az olvasó ezúttal a kiemelkedő magyar (magyarországi) jogtudósok életét és munkásságát bemutató sorozat második kötetét tartja kezében, amelyben tizenkét hazai, a római jog, a jogtörténet, a szélesebb értelemben vett magánjog, a nemzetközi magánjog, a jogbölcsélet és a büntetőjog kimagasló jelentőségű művelőinek rövid életrajza, majd többségük nemzetközileg is ismert és sokra értékelt munkásságának elemzése található.

„Az európai egyetem funkcióváltozásai” (szerkesztette: Tóth Tamás). A kötet tanulmányai az „európai egyetem” bonyolult problematikáját részben történeti-társadalmi, részben elméleti-filozófiai szempontok szerint dolgozzák föl, figyelmet fordítva „univerzitás” és „modernitás” kölcsönviszonyának elemzésére, valamint a kontinensünkön kialakuló oktatási rendszerek „hagyományos” és „modern” – vagy más megközelítésben „premodern”, „modern” és „posztmodern” – fejlődési szakaszainak minél világosabb megkülönböztetésére. A kutatócsoport tagjai néhány olyan, többek között a felsőoktatási szféra működési mechanizmusainak pontos megértéséhez is nélkülözhetetlen általános fogalom, elmé-

leti kategória tisztázására törekedtek – a „modell” és a „funkció”, az „autonómia” és az „integráció”, illetve a „reform” és a „válság” kategóriái –, amelyek a nyugati világ egyetemi rendszereinek alapvető problémáival kapcsolatosak, s ezért mind a hazai, mind pedig a külföldi oktatáspolitikai vitákban állandóan napirenden vannak.

Sporttudomány – mozgásbiológia – szomatikus nevelés

A Testnevelési Egyetemen immár 32. alkalommal rendeztek népes résztvevői körben, szakmai szervezetekkel alakított kooperációban mozgásbiológiai konferenciát. Az impozáns program előadói igazolták: a sporttudomány gazdag kutatói fegyvertárral rendelkezik, a kutatási eredmények egy része igen kritikusan elemzi az új nemzedékek szomatikus állapotát, a szomatikus nevelés feltételrendszerét. Többben egy-egy részterületen hatékonyan alkalmazható innovációvá fejleszthető kutatási eredményről adtak számot. A programon mutatták be a vaskos és reprezentatív kötetet, melynek szerkesztője *Mónus András*, kiadója a Magyar Sporttudományi Társaság, s amely az 1999-ben megrendezett III. Országos Sporttudományi Kongresszus eredményeit foglalja össze.

Romológia

Az Új Mandátum Kiadó, a budapesti ELTE társadalomtudósainak kiadója is fontos szakkönyvekkel sorakozott fel a romológiai kiadványok terjesztői sorába. A *„Cigányok Európában”* című kötet kulturális antropológiai tanulmányokat tartalmaz. Prónai Csaba szerkesztette az 1. kötetet. A vaskos kiadvány igazolja a romológia legújabb fejlődésének nemzetközi tendenciáiról másutt már említett álláspontot. Azok a hírneves európai kutatók mutathatják be alapműveiket magyar olva-

sóknak, akik megújították a népcsoport kutatásának metodológiáját. *Bernard Formoson*nak franciaországi cigányközösségek monográfiája olvasható, az árnyalt, köztultekintő elemzés mintájaként, *Patrick Williams*től több tanulmány is olvasható, a párizsi és New York-i cigány közösségek társadalmáról, nyelvéről, kultúrájáról olvashatunk a romantikától és az előítéletektől is mentes tárgyilagos leírásokat, *Leonardo Piasere* válogatott tanulmányai az itáliai cigányság szellemi és gazdasági kultúrájáról, társadalmuk szerveztségéről szólnak. A szerkesztő bevezetőjében nemcsak a metodológiai tanulságokra hívja fel a figyelmet, de értelmezően áttekinti a cigánykutatások egyetemes és hazai történetét. *Horváth Ágota*, *Landau Edit*, *Szalai Júlia*, a hazai szociológia jeles asszonyai jegyzik az Új Mandátum másik kötetét, mely a *„Cigánynak születni”* címet viseli. Benne a magyarországi helyzetről szóló tanulmányok, dokumentumok olvashatók. Így körültekintő elemzését ismerjük meg az emlékezetes székesfehérvári Rádió utcai „ügynek” (egy kilakoltatás drámai történetének). NB, a miskolci *Csekei László* a *Tanítani* című folyóirat 12. számában a másik emlékezetes eset, a hajdúhadházi „botrány” sajtóelemzését végezte el (ez az eset volt, amikor az idegösszeroppanást elszenvedett tanítónő késsel támadt cigánygyerekekre). Nagy érdeklődésre tarthat számot a *„Ki a cigány?”* című fejezet, melyben többek higgadt álláspontja ismerhető meg a demográfiai hisztériakeltés helyett. Végül a kötet harmadik fejezetében a hazai cigánykutatás jelesei (*Kemény István*, *Pik Katalin*, *Wizner Balázs*, *Kertesi Gábor*, *Ladányi János*, *Szelényi Iván*, *Szalai Júlia*, *Vági Péter* és mások) emlékezetes feltáró tanulmányai kerülnek újra közlésre. (Így rímelnek egymásra a kiadványok: e kötet közöl részeket a *„Csenyéte Antológia”*-ből is.) Mindkét kötet igen vaskos, a problémához méltó tudományos eszköztárral mutatják be a szerzők tapasztalataikat.

Maróth Miklós

A hellenisztikus kor kozmológiái

A hellenisztikus korban a görögök már túljutottak filozófiájukban a kezdeti tapogatózás korszakán. Kialakult a geocentrikus világgép, amelynek érvényességét Platón a 'Timaios' című dialógusában tudományos érvekkel igazolta. Ő úgy látja, hogy az anyagi világ elemi építőkövei a kaotikus őszállapotban is mozogtak, keveredtek, de minden arány és rend nélkül. Amikor mindezek rendeződni kezdtek, kialakultak az arányok és a mértékek, akkor jött létre az addig kaotikusan mozgó elemekből a föld, a víz, a levegő és a tűz. Ennek a kaotikus mozgásnak az oka a „Szükségyszerűség” (Ananké) volt, amely utóbb, a rend kialakulásakor az Értelemmel párosult.

Fűzné Kószó Mária

A környezeti nevelés koncepciói

Az ember és környezete között kialakult egyensúlyzavar kezelésére nemzetközi összefogással keressük a megoldást. Rendszerezések a nemzetközi környezetvédelmi konferenciák, helyi és multinacionális környezetvédelmi szervezetek alakultak, és elkezdődött a környezeti nevelés folyamata. A pedagógia a saját eszközeit keresve próbálkozik a környezeti neveléssel, amely átfogja az iskolai és egyben az iskolarendszeren kívüli képzési-nevelési helyzetet is. Vajon egységesen értelmezzük-e a környezeti nevelést és az ezen a területen felmerülő fogalmakat? A célkitűzések megvalósulnak-e a pedagógiai folyamatban, a mindennapok iskolájában?

D. Balogh Irén

Problémamegoldás, alkalmazás és tudásátvitel a középiskolai fizikában

A Nemzetközi Fizikai és Matematikai Diákolimpiák eredményeire tekintve vagy Marx György 'A marslakók érkezése (Magyar tudósok, akik nyugaton alakították a 20. század történelmét)' című könyvét lapozgatva a magyar embert büszkeség töltheti el. Ugyanakkor nemzetközi és hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy az utóbbi időszakban a magyar iskolások teljesítménye romlik a természettudományos területeken. Nehéz a két dolgot összeegyeztetni.

Dárdai Ágnes

Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe

Magyarországon a tankönyvek (mindenekelőtt a történelem, a földrajz és a társadalomismeret tankönyveinek) „európai dimenziója” az Európai Unióhoz való csatlakozásunk küszöbén fontos és aktuális kérdés. „Európa” és a „tankönyv” a hazai és a nemzetközi konferenciákon is minduntalan visszatérő témák az 1990-es évek elejétől kezdődően. E tanácskozásokon a fő kérdés az, mit lehet vagy kell tenni annak érdekében, hogy a tankönyvek európai dimenziója erősödjék.

