

57096

1383

2

iskola kultúra

XIII. évfolyam 2003. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bánkuti Zsuzsa
tudományos munkatárs,
KÁOKSZI,
Vizsgafejlesztő Központ,
Budapest

Bobory Dóra
egyetemi hallgató,
ELTE, Ph.D hallgató,
Central European
University, Medieval
Studies Department,
Budapest

Breznaynszky László
egyetemi docens,
Debreceni Egyetem, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Buda András
egyetemi tanársegéd,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Csapó Benő
egyetemi tanár, SZTE,
BTK, Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
Szeged,

Jámbor Attila
Ph.D hallgató, ELTE,
BTK, Budapest

Kálmán Attila
nevelőtanár, Táncsics
Mihály Kollégium,
Budapest

Kelemen Elemér
főiskolai tanár, ELTE,
Tanító és Óvóképző
Főiskolai Kar, Budapest

Kocsis József
nyugdíjas iskolaigazgató,
Szentlőrinc

Láng Benedek
Ph.D hallgató, Central
European University,
Medieval Studies
Department, Budapest

Mayer Erzsébet
főiskolai oktató, ELTE,
Tanárképző Főiskolai
Kar, Budapest

Molnár Gyöngyvér
Ph.D hallgató, SZTE,
BTK, Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
Szeged

Murai András
főiskolai adjunktus,
Berzsenyi Dániel
Főiskola, Szombathely,
Ph.D hallgató, PTE,
BTK, Pécs

**Nacsinák Gergely
András**
vallástörténész, Budapest

**Sümeziné Töröcsik
Tünde**
kari kancellár, SZTE,
TTK, Dékáni Hivatal,
Szeged

Venter György
tanszékvezető főiskolai
tanár, Nyíregyházi
Főiskola, BTK és
Művészeti Főiskolai kar,
Neveléstudományi és
Szociálpedagógia
Tanszék, Nyíregyháza

Victor András
főiskolai tanár, ELTE,
Tanárképző Főiskolai Kar,
Budapest

Zátonyi Sándor
tanár, Sopron

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János**

e-mail: geczi_janos@axelero.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: kujanitz@freemail.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
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht.,
valamint egyéb alternatív terjesztők. Elő-
fizethető a szerkesztőség címén közvet-
lenül, 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. 1. em.), a Peda-
gógus Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-
boltban (Pécs, Jókai u. 25.) is.
HU ISSN 1215 5233

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

Lapzártá: 2003. január 15.

Láng Benedek

Titkosított mágikus források egy
középkori könyvtárban 3

Jámbor Attila

Mágia-klasszifikáció Guillaume d'Auvergne műveiben 12

Bobory Dóra

Gerolamo Cardano: a mágia tudósa,
a tudomány mágusa 25

Nacsinák Gergely András

Aszkézis 33

Kelemen Elemér

Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai
a 19–20. században 47

Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő

A képességek fejlődésének logisztikus modellje 57

Kocsis József

Elégtelen röpdolgozat Gáspár László iskolájáról 70

Breznayánszky László – Sümeginé Törőcsik Tünde

Rendeletek és követelmények a tanári professzió
tanulásában 75

Venter György

A reflektív szemlélet megjelenése az orosz
tanárképzésben 82

Victor András

Sóból van-e a Gellérthegy? 88

Buda András

Virtuális kommunikáció 92

Kálmán Attila

„Deáktér” 97

Zátonyi Sándor

Digitális eszközök alkalmazása az oktatásban 111

Bánkuti Zsuzsa

Természettudományos téveszmék a tömegkultúrában 115

iskolakultúra

03/02

Mayer ErzsébetÚjabb visszapillantó **119***(Kunc Adolf / Fináczy Ernő / Kövendy Dénes. Tudós tanárok – tanár tudósok)***Murai András**Több, mint film **122***(Kovács András Bálint: A film szerint a világ)*Satöbbi **124**

Titkosított mágikus források egy középkori könyvtárban

Richard de Fournivale (1201 körül–1260 körül), az udvari szerelem poétája, csillagász és asztrológus, orvos és matematikus, Amiens katedrálisának kancellárja és a 13. századi Franciaország egyik legeredetibb szerzője igen különös forrást hagyott ránk. Műve, amelynek a 'Biblionomia' címet adta, nem több, mint egy katalógus, Fournivale saját könyveinek listája. A bibliográfia egyébként viszonylag unalmas műfajának e példánya egymagában akkora érdeklődést váltott ki a modernkori filológusok körében, mint Fournivale francia és latin nyelvű művei, teológiai és filozófiai versei, eposzai és rejtélyes alkímiai traktátusa együttevée, és nem azért mintha Fournivale-t az irodalomtörténet elhanyagolná.

Szerzőnk a 'Biblionomiá'-t 1241-ben írta, abban az évben, amikor az amiens-i egyházközség kancellárja lett. Fellelkesülve azon a hasonlatosságon, amelyet a saját és a város horoszkópja között konstatált, arra a következtetésre jutott, hogy sorsa Amiens városával mélyebb értelemben is összefügg. Ezért, polgártársait megajándékozandó, „kertjének” kapuit megnyitotta előttük, hogy az ott termő „gyümölcsöket” szélesebb közönség is élvezhesse. E „kert” valójában nem más, mint Fournivale magánkönyvtára, a szöveg pedig, amely egyetlen középkori kéziratban maradt fenn és amelyet 'Biblionomia' címen ismerünk, e könyvtár katalógusa. (1)

E több mint 300 kódex leírását tartalmazó lista (kötetenként gyakran több művel kell számolnunk) rendkívül gazdag könyvtárat mutat be, amely szokatlan és egyedülálló egy olyan tulajdonos esetében, aki maga nem a nemesség legfelsőbb rétegeibe tartozik. A modern kutatás kezdeti csodálkozása e gazdagság láttán idővel szépségszisztembe torkollott, és a filológusok sokáig gyanakodtak, hogy talán nem is valódi könyvtár képezte a katalógus alapját, hanem egy ideális gyűjtemény leírását olvassuk, olyan gyűjteményét, amely az egyetemes emberi tudás letéteményese. A könyvtár létezését illető gyanakvás egészen általános volt a huszadik század közepéig, amikor a gondos filológiai kutatás egy sor kéziratot azonosított a Bibliothèque Nationale-ban, amelyek épp abban a sorrendben tartalmaznak középkori szövegeket, mint a 'Biblionomiá'-ban leírt kódexek. (2) (Halála előtt Fournivale Gerard de Abbeville-re hagyta könyvtárát, akitől a könyvek jelentős része 1272-ben a Sorbonne-ra került, és ez a gyűjtemény képezte a későbbi egyetemi könyvtár magját.) E felfedezés óta újabb és újabb kódexek kerülnek elő a világ kéziratáraiban, amelyekről megállapítható, hogy valaha az idők során szétesett amiens-i könyvtár polcaiban foglaltak helyet.

Fournivale szövegét olvasva képzeletben szobáról szobára sétálunk a szerző kíséretében a – most már valódi létezéssel bíró – könyvtárban. A gyűjteményt, mint tapasztaljuk, tulajdonosa három nagy témakörbe osztotta: filozófiai könyvek, orvosi és jogi szövegek, valamint a teológia alpművei; a 'Biblionomia' azonban csak az első szekciót írja le részletesen, a másik kettőt csupán vázolja. A kéziratok a szimbolikus szimmetria jegyében találhatók a polcokon, tizenkét könyv tartozik a – tág értelemben vett – filozófia tizenkét alaptémájához. Kedvünkre lapozhatunk a retorika, dialektika, grammatika, metafizika, geomet-

ria, poétika, aritmetika és a szorosan vett filozófia alapműveiben, könnyedén kiigazodva az egyes témák könyveit tematikus rendben őrző pulpitusok között. Sétánk során hamar észrevesszük, hogy könyvgyűjtőnk különösen érdeklődik az asztrológia tudománya iránt, és gondosan bevásárolta vagy lemásoltatta *Ptolemaiosz* „*Almagest*”-jét, *Albategni* és *Thabit ibn Qurra* munkáit, valamint az e munkákhoz fűzött megannyi arab vagy latin kommentárt. Valamivel távolabb, külön polcokon találjuk az úgynevezett nagyalakú könyveket, éppen úgy, ahogyan egy mai, tematikusan rendezett szabadpolcos könyvtárban. Egyszerre azonban vége szakad az akkurátus bőbeszédűségnek, könyvtári kalauzunk hirtelen elhallgat. A tizenharmadik könyvvállványhoz közelítve (feltehetőleg egy elkülönített szoba küszöbén) kísérlünk utunkat állja. Ez a helyiség őrzi a titkos könyveket (*libri secretorum*), amelyek tanulmányozására már nem terjed ki a nagyvonalú meghívás. Amint a „*Biblionomia*” írja, e könyvek tartalma oly mélységű, hogy nem lehet őket nyilvános vizsgálódásnak kitenni, tanulmányozásuk Fournivale külön engedélyéhez kötött. (3) E diszkrécióban az a legszomorúbb (a modernkori filológus számára legalábbis), hogy a „*Biblionomia*” még az elzárt könyvek címét is titokban tartja, bár az mindenesetre kiderül a leírásból, hogy háromszor tizenkét, azaz harminchat ilyen könyvről van szó.

Az alábbi tanulmány nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy felderítse, milyen szövegeket rejt Fournivale titkos szobája, és összeállítsa azon könyvek bibliográfiáját, amelyekről a könyvgyűjtő hallgat. (4) Ahhoz, hogy nekifogjunk e lehetetlennek tűnő vállalkozásnak, mindenekelőtt el kell időznünk egy, a „*Biblionomia*”-val mély rokonságban lévő forrásnál, amelynek címe: „*Speculum Astronomiae*”. A „*Speculum*” nem sokkal az után keletkezett, hogy Fournivale katalogizálta a könyvtárát, és műfajában is rendkívül közel áll az amiens-i gyűjtő katalógusához. (5) Szerzők, könyvcímek és incipitek (a kéziratos szöveg első sora, amelynek segítségével a mű szerző és cím híján is azonosítható) listáját olvashatjuk megint, ezúttal azonban megjegyzéseket, magyarázatokat és útmutatásokat találunk az egyes tételek mellett. További eltérés a két szöveg között, hogy míg a „*Biblionomia*” a teljes középkori tudományos palettát lefedi, a „*Speculum*” kizárólag asztrológiai, asztronómiai és mágikus szövegekre koncentrál. Bár a szerző elsődleges célja, hogy olvasóját elkalauzolja a 12. században az arab könyvek lefordítása nyomán hirtelen megnövekedett tudásanyag labirintusában, feltehetőleg szándékán kívül a modern filológiának is hasznos segédeszközt nyújt, amelynek révén a középkori fordítások azonosíthatóvá válnak.

A „*Seculum*” elkülöníti a hasznos és olvasandó asztrológiai munkákat olyan nekromantikus könyvektől, amelyek talizmánokról, varázsgyűrűkről és amulettekről szólnak. A mágusok – mint írja – számos motívumot kölcsönöztek az asztrológiai művekből, és a két műfaj közti hasonlósággal visszaélve a nekromantikus szövegek ártatlannak igyekeznek eladni magukat, rossz hírbe hozva ezzel a tisztán tudományos szövegeket. Valójában csak tettetik, hogy az asztrológia foglalkoztatja őket, nekromantikus tudományukat akarják jobb színben feltüntetni. Most azonban a „*Speculum*” szerzője Isten segítségével leleplezi mesterkedéseiket, és ismerteti az ártatlan és tudományos igényű csillagászati művek tartalmát, valamint, külön fejezetben, a démoni segítséggel működő talizmán-mágia alapszövegeit. (6) E szöveg céljai tehát, mondhatjuk, oktatástechnikai jellegűek: segítségével az asztrológia és a mágia határmezsgyéjén eltévedt diák kiigazodhat az újonnan fordított tudományos szövegek közt.

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy amennyiben a mágikus szövegek valóban annyira elvetendőek, mint a szerző állítja, akkor ő maga honnan szerezte e témabeli feltűnő és tagadhatatlan jártasságát. Természetesen sok idővel azelőtt, fiatalkorában tanulmányozta e forrásokat, hangzik a válasz, de annyira visszariadt tartalmuktól, hogy ma már alig-alig emlékszik rájuk, emlékezetéből csak nehezen képes előhozni címüket, tartalmukat és szerzőik nevét. (7) (E feledékenységre némileg rácsófol azonban az a pedáns részletesség, amellyel a „*Speculum*” tizenegyedik fejezete a mágikus művek hosszú sorát felidézi és is-

merteti.) Mindemellett, folytatja a szerző meglepő módon, még a kimondottan nekromantikus könyveknek is van némi joguk a túléléshez, semmiképpen nem szolgálták rá, hogy megsemmisítsék őket, csupán – feltehetően elzárva – félre kell őket tenni egészen addig, amíg eljön az idő, hogy tartalmukkal mélyebben megismerkedjünk (de még ekkor is tartózkodjunk attól, hogy használjuk e könyveket). (8) A modern középkortudomány és filológia fejlődésével szemlátomást ránk köszöntött ez az idő, a „Speculum” mágikus forrásokat tárgyaló tizenegyedik fejezetében leírt mágikus szövegek kiterjedt kutatás tárgyát képezik, bár arról nincsen hír, hogy bármely filológus esetleg megpróbálta volna az ott olvasott módszereket a gyakorlatba átültetni.

Mielőtt megkíséreljük feltérképezni, hogy milyen elv alapján különbözteti meg a „Speculum” szerzője a tiltott mágikus forrásokat az engedélyezett tudományos művektől, és hogyan bontja a talizmán-mágia irodalmát alosztályokra, egy pillanatra el kell időznünk a kérdésnél, hogy ki is ez mostanáig meg nem nevezett szerző. Nyilvánvaló, hogy a 13. század egyik legfelkészültebb értelmiségije áll e szöveg mögött, akit nem csak iskolai képzettsége, hanem egy jól felszerelt könyvtár is segített a bibliográfia elkészítésében. A mágia tudománya iránti érdeklődése és a témában való tájékozottsága a legjobb tizenharmadik századi latin mágia-conaaisseur-ök, *Guillaume d’Auvergne* vagy *Michael Scott* társaságában jelöli ki a helyét. Olyan szerzőről van szó, akit más kontextusban egészen biztosan ismerünk, csak éppen azt nem tudjuk róla, hogy ő írta a „Speculum”-ot. Ha ez a tanulmány tíz évvel ezelőtt készült volna, e bekezdésre egyáltalán nem is lett volna szükség: akkoriban mindenki meg volt győződve arról, hogy a „Speculum Astronomiae” szerzője nem más, mint *Albertus Magnus*. Valóban, a fennmaradt kéziratok jelentős része is a híres dominikánus filozófust tünteti fel a szöveg szerzőjeként. Bár mintegy száz évvel ezelőtt domonkosrendi történészek ezt kétségbe vonták, *Roger Bacon* nevezve meg mint lehetséges szerzőt, és a századot végigkísérte a ferencesek és domonkosok vitája, mindkét oldal védelmezvén középkori rendtársát attól, hogy neve a mágikus híró „Speculum”-mal kompromittáló összefüggésbe kerüljön, a nyolcvanas évek végére már-már konszenzusra jutottak, miszerint mégiscsak *Albertus Magnus* írta az anonim bibliográfiát. (9)

Ezt a nagy nehezen kialakult egységfrontot az elmúlt évtizedben új kutatási eredmények törték meg. Egyfelől kitűnt, hogy a „Speculum” által elutasított hermetikus iratok egészen eltérő reakciót váltottak ki *Albertus Magnus*ból, és valószínűtlen, hogy egyazon szerzőnek tulajdonítható volna mindkét álláspont. (10) Másfelől pedig a kéziratok módszeres és beható vizsgálata megmutatta, hogy a „Speculum” legkorábbi fennmaradt példányai egyáltalán nem tartalmazzák *Albert* nevét, e tulajdonítás csak mintegy hetven-nyolcvan évvel a szöveg keletkezése után tűnik föl a forrásokban. (11) Mindezek fényében mára megint csak azonosított szerző nélkül áll a „Speculum astronomiae”, és senki nem tudja, mi lesz a tudományos konszenzus öt év múlva. A legfrissebb szakirodalom mindenesetre és a biztonság kedvéért arra a következtetésre jutott, hogy a „Speculum astronomiae”-t, úgymond, a *Magister Speculi* írta. (12)

Bár azt nem tudjuk megmondani, ki volt a szerzője a „Speculum”-nak, azt biztossággal megállapíthatjuk, hogy hol dolgozott. A mindenki előtt nyitott, modern nemzeti könyvtárak és kutatóintézetek korában különösnek tűnhet, hogy a középkorban egyáltalán nem volt könnyű dolga annak, aki effajta bibliográfiai mű megírásához gyűjtött anyagot, hiszen a 13. század végén a későbbiekben népszerűvé váló egyetemi könyvtárak sem léteztek még, és a mi névtelen szerzőnkhez hasonlóan ambiciózus kutatónak nem volt más választása, mint hogy Európa kevés jól felszerelt egyházi vagy világi magánkönyvtára egyikének kapuján bekopogjon. A mi szerzőnk *Richard de Fournivale* könyvtárába nyert bebocsátást, bár feltehetően csak a gyűjtő halála után. A könyvek, amelyeket anno tált bibliográfiájában felsorol, *Fournivale* könyvei, a sorrend, amelyben e könyveket tárgyalja, *Fournivale* könyvtárának elrendezését követi. A „Speculum” második fejezete („De libris astronomicis antiquorum”) például ugyanabban a sorrendben tárgyalja a csil-

lagászat alapkönyveit (melyeknek Ptolemaiosz, *Geber Hispaliensis*, Thabit ibn Qurra, *Alpetragius*, *Messahala*, *Mercurius Trismegistos* és hasonló valódi vagy mitologikus személyek a szerzői), mint a *„Biblionomia”* tanúsága szerint Fournivale kódexei, de a két könyvlista más megfogalmazásban írja le e műveket, ami arra utal, hogy a *„Speculum”* nem pusztán a *„Biblionomia”* alapján íródott, hanem mindkét szöveg szerzőjének maguk a kódexek álltak rendelkezésére. (13)

A két könyvlista rendkívüli egyezése vezetett ahhoz a feltevéshez, mely szerint az egyazon gyűjtemény alapján készült két hasonló műfajú szöveg esetleg egyazon szerző tollából származna, röviden: Richard de Fournivale írta volna a *„Speculum Astronomiae”*-t. Eszerint az amiens-i költő két alkalommal, két módon, két különböző céllal írta le gyűjteményét: egyszer sematikus könyvlista formájában, másodszor pedig egy részletes magyarázatokkal ellátott, nevelő célzatú bibliográfia műfajában. (14) Mindkét alkalommal az arab tudományos irodalom frissen latinra fordított könyveinek dzsungelében kalauzolja az érdeklődő olvasót, de míg a *„Biblionomia”* a tudomány teljes skáláját lefedi, a *„Speculum”* kompetenciája a csillagok tudományára és az ezzel összefüggő asztrális mágia szövegeire korlátozódik.

Mindkét szöveg tekinthető oktatási segédeszköznek, amelyre a 12–13. századi latin középkor nagyon is ki volt éhezve. Az arab kulturális felsőbbrendűséggel szembesülve, hirtelen támadt tudásvágytól égve az Ibériai-félsziget és Szicília fordítóiskoláiban rendkívül aktív fordítótevékenység indult meg. A legelső lefordított szövegek azonban nem Arisztotelész vagy Platón munkái voltak, hanem – a fordítók és megrendelőik érdeklődésére jellemző módon – a matematika, az égi tudományok (csillagászat és asztrológia), a divinációs (jövendőmondó) technikák és a talizmán-mágia alapszövegei.

Függetlenül attól, hogy a *„Speculum”* szerzőjét valóban Richard de Fournivale-nak hívták-e, annyi bizonyosan megállapítható, hogy ez az ember a könyvtár kivételezett olvasói közé tartozott, bebocsátást nyert ugyanis a titkos könyvek szobájába, sőt e könyvekről be is számolt bibliográfiája híres, a tolerálható és az elutasítandó mágikus könyveknek szentelt fejezetében. (15) Ennek megállapításával pedig megérkeztünk kiindulási kérdésünkhöz. Nemcsak arra tudunk ma választ adni, mely könyveket zárt el a publikus kíváncsiság elől Fournivale, hanem e kéziratok közül egyet-kettőt még kezünkbe is foghatunk.

Hogyan osztályozza a szerző a csillagászati, asztrológiai és mágikus iratokat, melyeket tartja olvasásra méltónak, és mely módszerekben gyanít démoni közreműködést? Amint látni fogjuk, az elutasított és veszélyesnek nyilvánított könyvek listájánál nem kevésbé érdekes az elfogadott és többé vagy kevésbé ártatlannak talált művek halmaza. Mindenekelőtt szögezzük le, az égvilágon semmi meglepő nincsen abban, hogy a *„Speculum”* az asztrológia legalapvetőbb (jórészt arabból fordított) tankönyveit az engedélyezett könyvek között tárgyalja (valójában könyvének jelentős hányadát kimondottan a „csillagok hatását kutató tudománynak” szenteli), sőt, éppen ezeket igyekszik kimenteni a mágikus képeket és karaktereket tartalmazó szövegek kompromittáló közelségéből. Amint ez a mai szakirodalomban szinte közhely, az asztrológia megítélése a középkorban sokban különbözött a maitól. A csillagoknak a földi eseményekre gyakorolt hatását kutató diszciplína nem számított a mágikus tudományok közé. Szó sincs természetesen arról, hogy az asztrológia ne okozott volna teológiai problémákat, sem arról, hogy az „asztrológia” terminus igen gyakran ne mint valami babonás, démoni tudomány szinonimája jelent volna meg. A nagy év elmélete (mely szerint az égitestek konstellációi bizonyos idő elteltével visszatérnek, és ennek függvényeként a földi történelem is lényegileg periodikus volna), valamint a csillagoknak az egyes eseményekre és a

szabad akaratra gyakorolt hatása a hivatalos teológia szempontjából mindig is botrányosnak számított, az azonban minden teológus számára világos és elfogadott volt, hogy az ég gyakorol valamiféle általános hatást a földi eseményekre.

Jobban meggondolva semmi tudománytalan nincsen abban, hogy a középkori ember fizikai kapcsolatot tételez fel az égi szférák és a földi élet között. Először is, ki tagadhatná, hogy az égből érkező fénysugár a földi világosság és meleg forrása, az évszakok pedig szoros összefüggésben változnak a nap zodiákusmenti vándorlásával. Látható továbbá, hogy a tengeri árapály a hold mozgásának következménye, az iránytű 12. századi felfedezése után pedig bizonyossá vált, hogy az égi szféra pólusai mágneses hatást gyakorolnak egyes földi ásványokra. Ha mindehhez a tudományos háttérhez hozzávesszük a görög vallás és filozófia, valamint a hellenisztikus és arab tudomány szentesítő erejét, beláthatjuk, hogy egy középkori asztrológus könnyedén leélthette úgy az életét, hogy a problematikussá pontokat elkerülve és a tabutémákat tiszteletben tartva háborítatlanul dolgozott tudományán. Mindezt figyelembe véve nem meglepő, hogy a későközépkori asztrológia egyik legrészletesebb összefoglalása *Pierre d'Ailly* tollából született, aki a párizsi egyetem nagy tiszteletben álló kancellárja volt, valamint az sem, hogy az asztrológia gyakran mint egyetemi tantárgy bukkan fel a későközépkori diákok curriculumában: Bolognában és Montpellier-ben minden orvosnövendék elsajátítja az asztrológiai orvostudomány alapjait, míg Krakkóban az asztronómia tanszék oktatói alapítanak egy külön tanszéket az asztrológia oktatására.

Az asztrológiának ez a tudományos presztízse azonban nem terjedt ki minden más, araboktól örökölt tudományra, így nem vonatkozik a tolerancia teljes mértékben azokra a szövegekre sem, amelyek az asztrális vagy más néven a talizmán-mágia területére tartoznak. (16) A *Speculum* tizenegyedik fejezete három nagy kategóriába sorolja az asztrológiai képeket (ez nagyjából talizmánoknak fordítható) tartalmazó szövegeket. (17) Az első kategóriába esnek az úgynevezett gyűlöletes (abominabilis) művek, amelyeket olyan szerzőknek tulajdonít a hagyomány, mint *Toz Graecus*, *Belenus* és legfőképp Hermész Triszmegisztosz. E forrásokat összefoglalóan hermetikus szövegeknek nevezzük. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy ezek a hermetikus szövegek csak részben azonosak azokkal a hellenisztikus eredetű traktátusokkal, amelyeket *Marsilio Ficino* 1463-ban lefordított, és amelyek a híres és nagyhatású reneszánsz *Corpus hermeticum* alapját képezték, a mi szövegeink ugyanis zömében 8–9. századi arab forrásokra vezethetők vissza, és tartalmukban sokkal praktikusabb irányultságúak, mint a filozofikus természetű reneszánsz szövegtársaik. E „gyűlöletes” traktátusok módszerei közt megtaláljuk a démonok idézését, különféle gyanús anyagok rituális füstölését (a középkori terminus technicus erre: *suffumigatio*), ami a túlvilági hatalmakkal való kommunikációt szolgálja, és általában véve planetáris szellemek tiszteletét, neveiknek talizmánokba, gyűrűkbe és mágikus pecsétekbe vésését.

Modern szemmel nézve a talizmán-mágia alapszövegei – amelyek bőséges mennyiségben maradtak fenn latin kéziratokban – szerkezetüket tekintve viszonylag unalmasak és kiszámíthatóak. Rövid terjedelemben, rendkívül szisztematikus elrendezésben sorolják föl, milyen napon, melyik órában, milyen képet vagy szót kell egy adott bolygónak megfeleltetett fémbe vagy kőbe vésni, és ezzel az eszközzel felszerelve hogyan lehet változatos javító vagy ártó, orvosi vagy katonai, erotikus vagy politikai varázslásokban részt venni.

Nem térünk itt ki bővebben a *Speculum...* második kategóriájára, amely kevésbé förtelmes, de mindazonáltal utálatos (detestabilis) szövegeket tartalmaz, amelyek bár módszereikben a démonok kényszerítésénél jobban kedvelik a meggyőzésüket, eszköztárukban (talizmánok, imák, füstölések, varázsgyűrűk) meglehetősen hasonlítanak az előbbi típusra. Az utálatos kategória legszívesebben emlegetett szerzője azonban nem Hermész, hanem *Salamon*, aki középkori mágikus művekben gyakran tűnik fel az ősi tudás letéteményeseként.

Érdekesebb azonban, hogy mit is találunk a harmadik – ezúttal elfogadhatónak nyilvánított – kategóriában. Az ide sorolt szövegek, írja a szerző, olyan asztrológiai képekkel (*imago astronomica*) operálnak, amelyek démoni segítség nélkül működnek, és alkalmazásuk nem követel démonidézést, illetve titkos karakterek fémbe vésését. E képek vagy talizmánok azért tolerálhatók, mert erejüket (*virtus*) kizárólag az égitestektől és a csillagok konstellációitól nyerik, „természetes úton”. Azonban mindössze két olyan szöveg van, amelyet a szerző a természetes módon működő talizmánok kategóriájába sorol: Thabit ibn Qurra 9. századi bagdadi filozófus és tudós *De imaginibus* című rövid traktátusa és a Ptolemaiosznak tulajdonított *Opus imaginum*. Ha mármost vetünk egy pillantást példának okáért az előbbi szövegre, részletes instrukciókat olvashatunk, ezeket követve pedig egy sor talizmánszerű szobrocskát készíthetünk, amelyek alkalmazási szférái közt találjuk szerelem és gyűlölet keltését, városok lerombolását, királyok befolyásolását, elveszett tárgyak megtalálását, üzleti vállalkozások felvirágoztatását vagy kudarcba fojtását, vagy alkalmasint skorpiók elűzését és hasonlókat. A szöveg első bekezdése pedig Arisztotelészre hivatkozva biztosítja az olvasót afelől, hogy a képek tudománya (*scientia imaginum* – képen értve akár három dimenziós talizmánokat is) magasabb rendű és értékesebb, mint a geometria és a filozófia. (18)

Mielőtt továbblépünk, érdemes felvetni egy kérdést, amely a kritikus olvasó fejében már amúgy is minden bizonnyal megfogalmazódott. Hogyan sorolhatja az egyébként ép-eszűnek tűnő szerző ezt a szöveget az elfogadható praktikák közé, és egyáltalán, komolyan gondolták-e a középkorban, hogy asztrológiai talizmánokkal effajta vállalkozások valóban teljesíthetők? Ezekre a kérdésekre nemigen lehet megnyugtató választ adni. Azonban megfontolásra érdemes néhány további tény, amelyek talán segítenek tisztáni látni ebben az obskúrus kérdésben. A *Speculum astronomiae*-nak legalább ötven kézirat másolata maradt fenn, ami jelentős népszerűsége és alapos elterjedtsége utal, egyszóval a csillagászati és mágikus könyveknek ezt a bibliográfiáját igen komolyan vették. Továbbá számos olyan kézitról van tudomásunk, amely Thabit és Pseudo-Ptolemaiosz talizmán-traktátusait egymás mellett tartalmazza, hermetikus és salomoni szövegek nélkül, ez pedig arra utal, hogy a *Speculum* klasszifikációjának egészen konkrét hatása volt a középkori gyűjtőkre és írókokra, neveléstechnikai elvei meghallgatásra találtak. (19) Még tovább lépve, az egyetemi magiszterek könyvtárainak feltérképezése azt mutatja, hogy olyan professzorok, akik az orvoslás, a csillagászat, vagy egyéb tudomány megbecsült oktatói voltak, kódexeikbe szívesen másolták a talizmán-mágia szövegeit, elsősorban a *De imaginibus*-t, de nem ritkán a démon-barátabb hermetikus traktátusokat is. Bár azt bizonyíték hiányában nem állapíthatjuk meg, vajon a könyvekből nyert mágikus tudásukat a gyakorlatba is átültették-e, a téma iránti fogékonyságuk nyilvánvaló.

Fennmaradt természetesen egy sor történet (például Thabit ibn Qurrával kapcsolatban), amely a talizmánok és varázsgyűrűk konkrét alkalmazását, a planetáris szellemek életmentő beavatkozását és a veszélybe sodródott mágus láthatatlanná válását dokumentálta (20), ezek azonban – lévén, hogy a 9. századi arab világban játszódtak – már a középkorban is be voltak vonva az ősi mitikus elbeszélések patinájával. Annál érdekesebb az a három közelmúltban előkerült anekdota, amely a talizmán-mágia praktikáinak sikeréről nem a távoli kelet mesészerű világából ad hírt, hanem a latin Európa szívéből, a kontinens történelmének egyik legfontosabb fejezetéből. A talizmánok katonai célokra történő sikeres alkalmazásának e beszámolóit „modern” környezetben játszódnak: *Thomas de Pizan*, az asztrológia és az orvostudomány doktora (és nem mellékesen a híres *Christine de Pizan* apja) a francia király szolgálatában angyalnevek erejével felruházott talizmánokkal üzte ki az angolokat a százéves háborútól meggyötört Franciaország területéről. (21) Ha mindehhez hozzávesszük a középkorból fennmaradt, nyakba akasztható, testre rögzíthető gyűrűk, amulettek és talizmánok tömegét, amelyek felépítése és feliratozása sokban emlékeztet a talizmán-mágia alapszövegeinek (*Picatrix* és a *De*

imaginibus’) instrukcióira (22), akkor megállapíthatjuk, hogy a középkori olvasó az effajta eszközök sikerességét nem csupán a régmúlt történeteiből ismerte, hanem bizonyos mértékig a jelen világ működésétől is elvárta.

Fournivale könyvtárának meg nem nevezett mágikus kódexei asztrológiai művek társaságában a talizmánmágia szövegeit tartalmazták. Úgy tűnik, hogy nemcsak e könyvek címeit és tartalmát lehet azonosítani a „Speculum” tizenegyedik fejezetének hermetikus, salamoni és elfogadhatónak nyilvánított könyvlistái alapján, hanem részben még maguk az eredeti kéziratok is megtalálhatóak, amelyeket Fournivale valaha a titkos polcokra helyezett. *David Pingree* egyedülálló felfedezéseinek köszönhetően megismertünk egyrészt egy párizsi kódexet (BN. lat. 16204), amely Fournivale kódexének külsődleges jegyeit viseli, és egymaga tartalmazza a „Speculum” tárgyalta asztrológiai szövegek jelentős hányadát, valamint Thabit és Ptolemaiosz engedélyezett mágikus szövegét, másrészt pedig egy firenzei kéziratot (*Laurentianus*, Pl 30,29), amelyben megtaláljuk a tizenegyedik fejezet elítélt hermetikus és salamoni szövegeinek nagy részét, valamint a Fournivale-nak tulajdonított „De arte alchemica”-t és végül magát a „Speculum astronomiae”-t. Ez a kódex ugyan később keletkezett az amiens-i könyvtár fennállásánál, azonban rendkívül valószínű, hogy Fournivale könyveiből másolták össze. (23)

Két bibliográfia maradt tehát ránk a Fournivale titkos szobájában őrzött könyvekről: az egyik még a címekről is hallgat, a másik azonban beszédes, és részletes instrukciókat kínál afelől, mit is kell gondolnunk erről az irodalomról. Mindkét szöveg tekinthető oktatási segédeszköznek, amelyre a 12–13. századi latin középkor nagyon is ki volt éhezve. Az arab kulturális felsőbbrendűséggel szembesülve, hirtelen támadt tudásvágytól égve az Ibériai-félsziget és Szicília fordítóiskolaiban rendkívül aktív fordítótevékenység indult meg. A legelső lefordított szövegek azonban nem *Arisztotelész* vagy *Platón* munkái voltak, hanem – a fordítók és megrendelőik érdeklődésére jellemző módon – a matematika, az égi tudományok (csillagászat és asztrológia), a divinációs (jövendőmondó) technikák és a talizmán-mágia alapszövegei. (24) Ahogyan a leghíresebb arab tudósok munkái egyaránt tartalmazzák a tudomány és a mágia elemeit, úgy az őket fordító latin értelmiségiek érdeklődésében is jól megfért a természet működésének e két olvasata.

Befejezésképp két példával világítanám meg mágia és tudomány számunkra ambivalensnek tűnő kettősségét. *Guillaume d’Auvergne*, Párizs püspöke, aki határozottan elutasítja a talizmánok használatát mint démonok rejtett közreműködését előfeltételező praktikát, lelkesen fogadja be a filozófia és a tudomány területére a természetes mágia szövegeit. (25) (Egészen pontosan a philosophia naturalis – mai fordításban talán: természettudomány – tizenegyedik részeként definiálja a természetes mágiát (26), rációlvá ezzel *Szent-Viktori Hugóra*, aki szerint a mágia a filozófiának egyáltalán nem része.) (27) Neki köszönhetjük a „Speculum”-hoz hasonlóan részletes beszámolót e szövegek Európába érkezéséről, és az ő írásait tanulmányozva rekonstruálhatjuk azt is, milyen hermetikus szövegek álltak a 13. századi olvasó rendelkezésére. (28) A természetes mágia – *Guillaume* olvasatában – nem igényel démoni segítséget, pusztán a természetet benépesítő állatok, növények és kövek rejtett erejét (virtutes naturales) használja. E műfaj egyik szövege – folytatja a püspök – békák, férgek és egyéb állatok mesterséges gyártásával foglalkozik, tulajdonképpen természetes folyamatokat követve, bár némileg felgyorsítva azokat. (29) A szöveg, amelyre *Guillaume* itt cím nélkül utal, nem más, mint a Platónnak tulajdonított „Liber Vaccae” („A tehén könyve”), amely modern olvasó szemében az arab mágia talán leggyomorforatóbb forrása. Különféle receptek gyűjteményével van dolgunk, amelyek részletesen leírják, hogyan lehet férgek ledarálásával mesterséges szörnyeket létrehozni, emberi spermiummal tehenet megtermékenyíteni a célból, hogy e rendhagyó nászból egylábú szörny szülessen, és végül e különös lény lemészárolt testéből olyan anyag gyártható, amellyel embert majomformájúvá lehet alakítani. (30) Nem *Guillaume d’Auvergne* az egyetlen, aki nem talál különösebb kivétlnivalót ezekben a re-

ceptekben: a „Liber Vaccae” Richard de Fournivale könyvtárában is feltűnik az orvosi könyvek szekciójában (a 142-es számon, de eltérő cím alatt, mint „Liber Galieni qui dicitur Anguemiz”), és semmi nem utal arra, hogy az egyébként óvatos könyvgyűjtő e művet esetleg a titkos könyvek kíváncsi szemektől elzárt polcaira akarná helyezni.

A második példa első pillantásra pusztán terminológiai zavarnak tűnhet: bizonyos 12. századi tudományklasszifikációkban és oktatási segédanyagokban a nekromantia terminus mint a hetedik szabad művészet jelenik meg. (31) Bár ez a szó gyorsan elveszette minden esélyét, hogy a mágia bizonyos tolerálható formáit nevezze meg, és nemsokára a „fekete mágia” szinonimájává vált, rövid és reményteljes karrierje az elfogadott tudományok területén jól jelzi, hogy az arab kultúrfölény tudományos gyümölcsei előbb váltak népszerűvé, mint hogy a keresztény szempontból való elfogadhatóságukról döntés született volna. A kritikai recepció olyan tanult emberekre maradt, mint Richard de Fournivale és Guillaume d’Auvergne (valamint Michael Scot, *II. Frigyes császár* udvari tudósa és asztrológusa, akiről itt most nem esett szó) (32), akik ugyan egyhangúlag tartózkodnak attól, hogy a mágikus tudományok szövegei iránt egységesen lelkesedjenek, sőt részletesen kifejtett érvek mentén nem keveset el is utasítanak ezek közül, azt mindenesetre megjegyzik, hogy fiatalabb korokban e forrásokat maguk is lelkesen tanulmányozták. (33)

Jegyzet

(1) La Biblionomie de Richard de Fournivale. In: Delisle, Léopold (1876): *Le Cabinet des manuscrits de la Bibliothèque Nationale*. Imprimerie Nationale, Paris. Vol. II, 518–535.

(2) Birkenmajer, Aleksander (1970): *La Bibliothèque de Richard de Fournival, poète et érudit français du début du XIIIe siècle et son sort ultérieur*. In: idem, *Études d’histoire des sciences et de la philosophie du Moyen Âge, Studia Copernicana I*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław. 118–210.

(3) Delisle, 521. „Ceterum, preter illa quorum fecimus mentionem, est et aliud genus tractatum secretorum, quorum profunditas publicis oculis designatur exponi. Ac proinde non est intentionis nostre ut inter prehabitos ordinentur; sed eis deputandus est certus locus, neminem preter dominum proprium admissurus. Quare nec eorum descriptio pertinet ad hunc librum.”

(4) Az alábbiakban közölt megállapítások természetesen nem a saját kutatásom gyümölcsei. Olyan kutatási eredményekről írok itt, amelyek a nyugat-európai szakirodalomnak legfrissebb gyümölcsei, Magyarországon azonban teljesen ismeretlenek.

(5) A *Speculum astronomiae* eredeti és angol változatban egy rendkívül részletes tanulmánnyal bevezetve megtalálható: Zambelli, Paola (1992): *The Speculum Astronomiae and its Enigma: Astrology, Theology, and Science in Albertus Magnus and his Contemporaries*. (Kluwer Academic, Boston.) E szövegről az alábbi lábjegyzetekben felsorolt irodalmon kívül olvasható: Thorndike, Lynn (1923–58): *History of Magic and Experimental Science*. (Columbia University Press, New York. vol. 2, 577–92.; 692–719.) és idem *Further Considerations of the Experimenta, Speculum astronomiae, and De secretis mulierum ascribed to Albertus Magnus*. *Speculum*, (1955) 413–443.

(6) *Speculum astronomiae*, 208–209. és 222., Caput quartum.

(7) Im. 242–243.

(8) Im. 270., Caput Decimum Septimum.

(9) A vitáról részletes historiográfiái összefoglalót lásd: Zambelli, *Speculum astronomiae*, 1–125., valamint egy rövidebb, de frissebb áttekintést: Weill-Parot, Nicolas (2002): *Les „images astrologiques” au Moyen Âge et à la Renaissance: Speculations intellectuelles et pratiques magiques (XIIIe–XVe siècle)*. Honoré Champion, Paris. 27–32.

(10) Sturlese, Loris (1980): *Saints et magiciens: Albert le Grand en Face d’Hermes Trismegiste*, *Archives de philosophie* 43, 632. Paolo Lucentini: L’Ermetismo magico nel sec. XIII. In: Folkerts, Menso – Lorch, Richard (2000, eds.): *Sic itur ad astra: Studien zur mittelalterlichen, insbesondere arabischen, Wissenschaftsgeschichte. Festschrift für Paul Kunitzsch zum 70. Geburtstag*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden. 409–450.

(11) Paravicini Bagliani, Agostino (2001): *Le Speculum Astronomiae une énigme? Enquete sur les manuscrits*, *Micrologus Library*. Sismel, edizioni del Galluzzo, Turnhout.

(12) Weill-Parot: *Les „images astrologiques”*. 32.

(13) Ez a felfedezés két kiváló középkorász, Paola Zambelli és David Pingree nevéhez fűződik. Zambelli: (1987): *Speculum astronomiae*. 105–111, Pingree, David: The Diffusion of Arabic Magical Texts in Western Europe. In: *La diffusione delle scienze Islamiche nel Medio Evo Europeo*. Accademia Nazionale dei Lincei, Rome. 58–102.

- (14) Az elmélet, mely szerint Fournivale volna a *Speculum* szerzője, Bruno Roy-tól származik: Roy, Bruno (2000): *Richard de Fournival, auteur du Speculum Astronomiae?* AHDLM 67, 159–180.
- (15) Pingree: *Diffusion of Arabic Magical Texts*.
- (16) Az angolszász szakirodalom az image magic kifejezést használja. Lásd Klaassen, Frank (1998): *English Manuscripts of Magic, 1300–1500: A Preliminary Survey*. In: Fanger, Claire (ed.) *Conjuring Spirits: Texts and Traditions of medieval Ritual Magic*. The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania. 3–31. A talizmán-mágia alapszövegeihez lásd: Thorndike: *Traditional Medieval Tracts concerning Engraved Astronomical Images*. In: *Mélanges Auguste Pelzer*. Institut Supérieure de Philosophie, Louvain. 1947. 217–274. Pingree (1994): *Diffusion of Arabic Magical Texts*. idem *Learned Magic in the Time of Frederick II*. Micrologus 2. 39–56. Weill-Parot: *Les “images atrologiques”*
- (17) Zambelli: *Speculum astronomiae*. 240–241.
- (18) „...pretiosior geometria et altior philosophia est imaginum scientia.” A szöveg kritikai kiadása megtalálható: Carmody, Francis J. (1960): *The Astronomical Works of Thabit ben Qurra*. University of California Press, Berkeley. 180–194. A fenti idézet pedig: 180.
- (19) Például: MS Paris, BN lat. 16204. Laurentianus, Firenze. 30., 29. Krakkó BJ 793.
- (20) Burnett, Charles (2001): *Thābit ibn Qurra the Harrānian on Talismans and the Spirits of the Planets*. In: Rashid, R. – Morelon, R. (eds.): *The Proceedings of the al-Furqān Conference on Thābit ibn Qurrah*. Megjelenés alatt.
- (21) Weill-Parot: *Les “images atrologiques”* 605; a kéziratban fennmaradt történet szerkesztett változatát pedig lásd: Im. 897–900.
- (22) Lásd például ilyen mágikus erejű tárgyak katalógusait: Hansmann, Liselotte – Kriss-Rettenbeck, Lenz (1966, eds.): *Amulett und Talisman: Erscheinungsform und Geschichte*. Verlag Georg D. W. Callwey, Munich.
- (23) Pingree: *Diffusion of Arabic Magical Texts*. 80–102.
- (24) Burnett, Charles: *Translating Activity in Spain*. In: idem, *Magic and Divination, III. 1036–1058*. Pingree: *Diffusion of Arabic Magical Texts*.
- (25) Steven P. Marrone (1998): *William of Auvergne on Magic in Natural Philosophy and Theology*. In: *Was ist Philosophie im Mittelalter?* (Akten des X. Internationalen Kongresses für mittelalterliche Philosophie der Société Internationale pour l’Étude de la Philosophie Médiévale 25. bis 30. August 1997 in Erfurt). Walter de Gruyter, Berlin – New York. 741–748.
- (26) d’Auvergne, Guillaume (1674): *Opera omnia*. Andraeas Pralard, Párizs. (Reprint: Frankfurt am Main, 1963). De legibus 24., 69. bD. „Et de operibus huiusmodi est magia naturalis, quam necromantiam, seu philosophicam philosophi vocant, licet multum improprie, et est totius licentiae naturalis pars undecima.”
- (27) Didascalicon, VI/XV. „Magica in philosophia non recipitur, sed est extrinsecus falsa professione, omnis iniquitatis et malitiae magistra, de vero mentiens, et veraciter laedens animos, seducit a religione divina, culturam daemonum suadet, morum corruptionem ingerit, et ad omnes scelus ac nefas mentes sequacium impellit.”
- (28) Lucentini (2000): *L’ermetismo magico*; Sannino, Antonella: *Ermite mago e alchimista nelle biblioteche di Guglielmo d’Alvernia e Ruggero Bacone*. Studi medievali, 40. 151–209.
- (29) De legibus 24, 69. bD. „De huiusmodi autem operibus, est subita generatio ranarum, et pediculorum, et vermium, aliorumque animalorum quorundam, in quibus omnibus sola natura operatur, verum adhibitis adiutoriis, quae ipsa semina naturae confortant, et accunt adeo, ut opus generationis tantum accelerent, ut ab eis qui hoc nesciunt, non opus naturae videatur, quae tardius talia consuevit efficere, sed potius vis naturae cujuspiam imperantis.”
- (30) E. Pingree, David: *Plato’s Hermetic Book of the Cow*. In: Prini, Pietro (1993, ed.): *Il Neoplatonismo nel Rinascimento*. Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma. 133–145.
- (31) Burnett, Charles (1996): *Talismans: Magic as Science? Necromancy among the Seven Liberal Arts*. In: idem, *Magic and Divination in the Middle Ages: Texts and Techniques in the Islamic and Christian Worlds*. Variorum, Aldershot. I, 1–15.
- (32) Részletes elemzés található Michael Scotról, a *Speculum* és Guillaume d’Auvergne tárgyalása mellett In: Lucentini: *L’Ermetismo magico*.
- (33) d’Auvergne, Guillaume: De legibus 25. 78aF, „...haec omnia in libris iudiciorum astronomiae, et in libris magorum atque maleficiorum tempore adolescentiae nostrae nos meminimus inspexisse.”

Mágia-klasszifikáció Guillaume d’Auvergne műveiben

Habár neve a nemzetközi szakirodalomban gyakran szerepel, Guillaume d’Auvergne-t, a 12. és 13. században élt párizsi püspököt Magyarországon még kevesen ismerik, holott megérdemli a figyelmet több szempontból is. Jóllehet magyar vonatkozása Guillaume-nak nincs, sok érdekességre lelhetnek írásaiban a középkori teológiát, tudományokat, népi hiedelmeket vagy éppen a mágia történetét vizsgáló hazai kutatók is. Ez a tanulmány az írásaiban fellelhető, mágiával kapcsolatos fogalmakat mutatja be, érintve néhány korabeli asztrológiai és demonológiai problémát is. Legvégül pedig kiderül, hogy milyen polémiák forrása lehetett a mágia és a tudomány közötti kapcsolat, illetve ellentét.

Guillaume d’Auvergne (1) 1180 körül született, 1249-ben halt meg, és majd’ hetven évében gazdag életutat járt be. Dominikánus szerzetes, a párizsi egyetem doktora, majd pedig Párizs püspöke (1228–1249) lett. Teológusként és íróként hatalmas corpust hozott létre: egybegyűjtött műveinek – igen apró betűkkel – nyomtatott kiadása csak két kötetben fér el, az első kötet pedig még így is több, mint ezer oldal. (2) Persze munkájának mennyisége mellett annak minősége még inkább tiszteletet parancsol, ő a 13. századi filozófia egyik kimagasló alakja. (3) Írói termékenysége, az általa tárgyalt témák változatossága miatt sok szempont alapján lehet vizsgálni műveit, így ezek egyaránt izgalmasak lehetnek a különböző érdeklődésű történészeknek.

A mágiatörténet kutatói Guillaume mágikus műveltségét elsősorban azért vizsgálják, hogy az általa idézett és említett mágikus írásokat azonosítsák. Ez kétségkívül izgalmas munka, de így háttérbe szorul az az alapvető követelmény, hogy alaposabban megismerjük az általa használt fogalmakat, és megpróbáljuk megérteni, hogy e terminusokat hogyan szervezte rendszeré, illetve hogyan illesztette bele az általa felvázolt világképbe. (4) Azt tűztem ki tehát célul, hogy bemutassam mágia-klasszifikációjának alapjait, értelmezem többek között az idolatria, a divinatio, az asztrológia, a mágia, a magia naturalis és a nekromantia terminusait. Néhány Guillaume-ot érdeklő demonológiai kérdést is megvizsgállok, főleg abban a tekintetben, hogy Isten ellenségeinek mi a szerepe a világban. A mágia rendszerezése kapcsolódik a korszak tudománytörténetéhez is, ezért reményeim szerint tudománytörténeti adalékokkal is szolgálhatok abban a vonatkozásban, hol volt a helye, egyáltalán, volt-e helye a mágiának a tudományok között.

Mivel Guillaume sok helyen, sokszor használja a különböző elnevezéseket, a fontosabb részek egybegyűjtése, magyarázata éppen emiatt a szerteágazás miatt fontos; csak így érthető meg az a teljes kép, amit kialakított a mágiáról. (5) Guillaume struktúrájára vonatkozó elképzeléseimet sok idézettel fogom alátámasztani, ami azért is hasznosnak tűnik, mert műveiből eddig még semmi sem volt elérhető magyar nyelven, és valószínűleg a nagy terjedelem miatt a helyzet a jövőben sem fog változni.

Az idolatria Guillaume értelmezésében

Guillaume művei ugyanazt a problémát tükrözik, amellyel már az első egyházatyák is szembesültek, ez pedig a kereszténység és a pogány hagyományok kapcsolata vagy éppen ellentéte. A történet valahol *Szent Agostomál* kezdődik, aki igen alaposan megvizsgálta a római-görög filozófiát és vallási hagyományokat, valamint arra is kísérletet tett, hogy azoknak egy részét elfogadhatóvá tegye a kereszténység számára. (6) Ez a törekvés, vagyis az antik pogány tradíció, majd később a zsidó és arab filozófiai hatások kritikai interpretálása és beillesztése a keresztény világképbe végigkísérte a középkori kereszténység történetét. Lényegében minden jelentősebb teológus és egyházi szerző foglalkozik ezekkel a hatásokkal. A transzcendens vagy éppen természetes jelenségek vizsgálata során felbukkantak az asztrológia, a mágia, a demonológia, valamint a folklór egyes elemei, ezek gyakran fedésbe kerültek egymással akár úgy is, hogy a teológusok a különböző komponenseket tudatosan és a saját céljaiknak megfelelően egy rendszerbe illesztették bele.

Guillaume-nál többféle kategorizálást is találhatunk a mágiával kapcsolatban, érdemes először azt megvizsgálni, amelyik a mai fogalmak szerint a legszűkebb értelemben vett mágiát illeti. A *De universo*-ban (1231–1236) azt írja, hogy a mágikus műveleteknek három fajtája van: az első igazából bűvészkedés, tárgyak észrevétlen mozgatása egyik helyről a másikra, amely csak kényeztetést kíván, és amit a köznép tractationesnek vagy tractationesnek nevez. A második csoportba az érzéksalódások tartoznak, amelyeknek semmilyen valós alapjuk nincs. A harmadik csoport foglalja magába az igazából mágikus cselekedeteket, amelyek a démonok segítségével valósulnak meg. (7)

mágikus műveletek		
a) bűvészkedés (tractationes)	b) érzéksalódások	c) démonok alkalmazása

1. ábra. A mágia felosztása

Pingree ezt a viszonylag leegyszerűsített rendszert használja abban a tanulmányában, amelyben Guillaume mellett *Albertus Magnus* és *Michael Scot* mágikus ismereteit hasonlítja össze egy kézirat alapján. Azonban úgy gondolom, kizárólag ennek a felosztásnak az alapján nem lehet meghatározni Guillaume d'Auvergne mágiáról vallott nézeteit.

A legalaposabb felosztást másik művében, a korábban keletkezett *De legibus*-ban (1228–1230) kell keresnünk. Ennek az írásnak a mózesi törvények adnak keretet, azonban az előírásokkal kapcsolatban számos pogány – görög és római – szokást és hiedelmet is említ a szerző, amelyekről szólván szintén nagyon gyakran használja az idolatria fogalmát. A szó bibliai jelentése bálványimádás, és a főbűnök közé számított. Később a középkor folyamán is megtartotta eredeti értelmét, a kora középkor jellegzetes egyházi művei, a penitenciás könyvek is többször kitérnek az idolatria problémájára. (8) A szó eredetét Guillaume úgy magyarázza, hogy először Babilon királya emelt szobrot az elhunyt fia emlékére, habár nem azért, hogy azt imádják, csupán hogy a szeretett fiú képmása vigaszt nyújtson neki. (9)

Az idolatria ismert kategória volt a kereszténység kezdete óta, elsődleges jelentése idegen istenségek, bálványok tisztelete. A szó Guillaume értelmezésében is rokon jelentésű, de ha azt is megvizsgáljuk, milyen tevékenységeket sorolt ehhez a fogalomhoz, akkor világos lesz, hogy nem egyszerű bálványimádásról van szó, más jellegzetességekkel is gazdagítja a szó értelmét. Az idolatria a bűnnek egy eléggé összetett fajtájaként szerepel a szövegben; nem véletlenül inkább a *De legibus*-ban használja Guillaume ezt a terminust. Ez tehát elsősorban teológiai kategória, míg a mágiát, úgy tűnik, valamennyire a tu-

domány részeként tartotta számon, mégis rokonságot lehet felfedezni közöttük. Ahogy látni fogjuk, az idolatriához tartozó tevékenységek bizony jelentősen kitöltik azt a területet, amelyet Guillaume a démoni mágiahoz tartozónak vélt. Az idolatrának kétféle csoportosítását végezte el. Az első csoportosítás még inkább bibliai alapú, és az Ószövetségben található esetek típusainak összegyűjtése:

idolatria		
a) álmok		t
b) előjelek		i
c) konstellációk		s
d) tüszentések		z
e) napok és órák		t
f) mágikus ábrák (10)		e
g) sebek		l
h) karakterek		e
i) talizmánok		t
j) sejtelmek		e
k) kedvező előjelek		

2. ábra. Az idolatria első felosztása

A második osztályozás némileg átfedést mutat az előbbivel, mégis Guillaume ez utóbira alapozza későbbi okfejtéseit:

„Az első és alapvető idolatria a démonok tisztelete. A második a csillagoké és a fényké. A harmadik az elemeké. A negyedik a bálványoké. Az ötödik a talizmánoké, amelyeket nemrég említettünk. A hatodik a mágikus ábráké, amelyekről már említést tettünk. A hetedik a szavaké és a neveké. A nyolcadik az idő és annak részeié, vagyis az óráké és az évszakoké. A kilencedik a dolgok kezdeté. A tizedik a dolgok kitalálásáé. Ugyanis a bolond és elvetemült emberek ezek felé – amelyekről beszéltünk – fordítják Isten erényét és dicsőségét.” (11)

Bizonyíthatóan ennek a csoportosításnak tulajdonította a legnagyobb jelentőséget, különben nem ezeket a pontokat vette volna sorra a „De legibus” későbbi fejezeteiben. Ez a felosztás logikus, és részei szervesen egymásra épülnek. A démonok tiszteletéből adódik az összes többi idolatria, azok tisztelete szorosan összefügg a démonokéval. Ugyanis minden olyan tevékenység mögött a démonok állnak, amely valamilyen különleges, természetfeletti hatalom elnyerésére irányul. Tehát az asztrológia, a mágikus ábrák, talizmánok és figurák alkalmazása a démonok szolgálatába hajtja az embert. Amit eddig leírtam, azt be lehetne illeszteni bármelyik középszerű korabeli teológus nézeteibe. Innentől viszont Guillaume rendkívüli mágikus műveltségére sorozatosan szolgáltatja a példákat. Ez a mágikus ismeretanyag jelentős hatással volt arra, hogy ilyen tágan értelmezi az idolatriát. Ha annak részeit alaposabban is megvizsgáljuk, végül megállapíthatjuk, milyen viszonyt rajzolhatunk meg közte és a mágia között.

idolatria			
a) démonok	t		v
b) csillagok és fények	i		i
c) elemek	s	i	z
d) bálványok	z	l	s
e) talizmánok	t	l	g
f) mágikus ábrák	e	e	á
g) szavak és nevek	l	t	l
h) órák és évszakok	e	v	a
i) dolgok kezdetének	t	e	t
j) dolgok kitalálásának	e		a

3. ábra. Az idolatria második felosztása

A démonok, a csillagok, illetve a talizmánok és a mágikus ábrák kapcsán kielégítően meg lehet vizsgálni Guillaume mágia-klasszifikációját.

Isten, az emberek és a démonok kapcsolata

Guillaume a legnagyobb problémának tehát a démonok idolatriáját tartotta, és ahogy az a „De legibus” későbbi fejezeteiből kiderül, amikor ezt a fajta cselekedetet említi, akkor sokszor valójában ókori bálványok vagy istenségek imádásáról van szó. (12) Ebben a témában az általa legtöbbször idézett forrás *Hermész Triszmegisztosz*, akit ő különféle-képpen nevez: általában *Mercurius*-ként említi, de előfordul az *Aegyptus*, valamint a *philosophus* et *magus* elnevezés is. (13) Hermész írásaiból pedig az egyik leghíresebb rész ad kitűnő alapot adott ahhoz, hogy a párizsi püspök a démonok és a szobrok közötti összefüggéseket fejtegetse; ez a rész az „Asclepius” kilencedik fejezete. Ebben Hermész tanítványának, *Asclepius*nak arról beszél, hogy léteznek természetes és az emberek által készített földi istenek is, amelyek igazából a szobrok, és melyeket az emberek tisztelnek. Hermész azt mondja, hogy a szobrokban démonok vannak és hogy azok nem gonoszak. Guillaume ezt a részt szó szerint idézi és még azt is megemlíti, hogy a bálványoknak vagy képmásoknak („idolis vel imaginibus”) (14) tisztelőik virágokkal, füstölőkkel és szentségtelen énekekkel áldoztak.

(15) A fő probléma pedig az, hogy ezzel a tisztelettel a pogányok a démonokat imádták, mivel „az idegen népek minden istene démoni”. (16)

A középkori mágia szempontjából Guillaume munkásságának egyik fontos jellemzője különleges viszonya a hermetikus iratokhoz: ő az egyike azoknak a középkori szerzőknek, akik elsőként fedezik fel újra közvetlenül Hermész Triszmegisztosz műveit. Habár létezett egy latin nyelvű fordítása, addig leginkább Szent Ágostonon keresztül voltak ismertek az „Asclepius” bizonyos részei. (17) Guillaume viszont magát az „Asclepius”-t (is) olvasta, mivel olyan részeket is idéz, amelyeket Ágoston a „De civitate dei”-ben nem. (18)

A démonokat azért tisztelték tehát, mert azt hitték, hogy befolyással lehetnek számos dologra, de valójában az emberek nem sorsuk jobbra fordulását, hanem csak romlását várhatták tőlük: miközben az emberek gyógyulást és békét reméltek a démonoktól, valójában azok voltak a rossz dolgok igazi okozói. (19) Guillaume a mágiában ugyancsak járta *Apuleius* véleményét idézi, aki a „De deo Socratis” című művében azt írta, hogy a démonok lélekkel rendelkeznek, racionális alakjuk van, testük a szenvedéseknek kitett, örökéletűek, és feladatuk, hogy az emberekről gondoskodjanak. (20) Guillaume viszont nem ért egyet *Apuleius*szal, elveti azt, hogy a démonoknak racionális testük volna, főként pedig azt, hogy az emberekről kellene gondoskodniuk. Érdekes megfigyelni, hogy a démonokról szóló fejtegetéseiben Guillaume hogyan keveri a különféle eredetű forrásait. Valamivel lejjebb egy, a folklórból származó hiedelemmel bizonyítja azt, hogy a démonok teste nem valódi, csupán káprázat.

A mágikus ábrák nem saját természetes erejükből képesek előidézni csodálatos dolgokat, hanem a démonok ereje által, akikkel tisztelőik szerződést kötnek. Ez hasonlatos a keresztények szent szimbólumaihoz, ugyanis azok sem a maguk erejéből hasznosak, hanem Istenen keresztül, aki megígérte, hogy jelen lesz ezekben.

„Ezért tehát azt mondom, hogy úgy tűnik, szabad volt nekik [ti. a démonoknak] arról a helyről eljönni, sőt még ma is szabad, mivel a varázslók és a nekromanták hívására jönnek. Mit mondjak még tehát azokról a műveletekről, melyeket a nagyobbik körrel és a kisebbik körrel végeznek, amelyekben ezeknek akkora sokasága megjelenik, és ahol, azt mondják, ezeknek négy királya megszámlálhatatlan-

nul nagy seregekkel összegyűlik a világ négy sarkából. Hanem inkább [beszélek] az éjszakai seregekről, akiket egyesek Hellequin-nek hívnak, mások pedig a régiek seregének.” (21)

„Az éjszakai seregekről pedig, és azokról, amelyek azon műveletek alatt keletkeznek, amelyeket nagy és kis körnek neveznek, (...) azt mondom, hogy nem kell elfogadnod, vagy elhinned, hogy az ilyen seregek valódiak, vagy ha mégis valódiak voltak, akkor, hogy ilyen szubsztanciákból származtak. Ugyanis nem mindegyik látszódnak igaznak azok közül, amelyeket így látnak, mint ahogy nem valódiak azok, amelyeket az alvók, az extázisban lévők vagy más értelmüket nem használók látnak; azaz sokan ezek közül csupán képzeletben keletkeznek, nem pedig a valóságban, és erről a következőkben hallasz majd. Ügyelned kell arra is, hogy sem igazi lovak, sem igazi lovasok nem lehetnek, igazi fegyvertük sem lehet, mivel nem anyagiak. Az pedig nyilvánvaló ebből, hogy nem maradnak testekben, s nem is maradnak meg ezek által, és azoknak nem is állnak ellen, sem pedig azok által ezeknek nem állnak ellen. Az emberek néha megkísérelték, hogy visszatartsák ezeket holttestekkel és eléjük helyezett gerendákkal, de ezek az éjszakai seregek mindenén áthatoltak, mint a szél, vagy a pusztaságon. De egyet sem lehetett kardokkal, sem kalapáccsokkal megsebesíteni, sőt, mint a szél, vagy a pusztaság, ezeket befogadták.” (22)

A Hellequin eredetileg egyáltalán nem függött össze a démonokkal, először a 11. században említette *Orderic Vitalis*, egy angol szerzetes, aki úgy mutatja be ezt a jelenséget, mint a halottak éjszakai menetét. A szó germán eredetű, a seregre („Heer”) és a szabad férfiak gyűlésére („thing”) utal. Alapvetően tehát valamiféle kísértetseregként képzeltek el a Hellequint, és éppen Guillaume évszázada az, amikor a Hellequin demonizálódik. (23) Guillaume műve ennek a változásnak a reprezentánsa, habár a tétovázását is észre lehet venni, amikor megpróbálja eldönteni, vajon valódiak-e ezek az éjszakai seregek egyáltalán, illetve démonok-e. Viszont vitathatatlanul a démonokkal kapcsolatban említi ezt a jelenséget, és a fejezet címében is azt sugallja, hogy a Hellequin a démonok egyik megjelenési formája. (24)

A „De universo” másik szakaszában arról beszél Guillaume, hogy a démonok nemcsak az embereknek a legnagyobb ellenségei, hanem Istennek is, arra törekednek, hogy az embereknek ártsanak és Isten dicsőségét csökkentsék, illetve hogy az Istennek kijáró tiszteletet maguknak kisajátítsák. Ezért az idolatria összes fajtáját ők sugallták az embereknek, hogy azok tiszteletadása által hatalmat nyerjenek. (25) Azonban a démonoknak nincs, csak Istennek van igazi hatalma, ők azt hajtják végre, amire engedélyt kapnak a Teremtőtől. Isten az igazi forrása minden jónak:

„Ha ugyanis ezeket felfedték volna, egyáltalán nem tűntek volna olyanoknak, aiktől félni kellene, mivel a Teremtő hatalmával annyira akadályozott a hatalmuk, hogy ne gyakran és ne nagyon akarjanak rosszat okozni az embereknek. Azonban a Teremtő mindenható akarata hatalmas és gyakran beteljesült, és ez, amely az emberek nyugtalanításában ezeket a vonakodókat megfélemezteti, gyötrésre őket szabadon bocsátja, ha úgy látja, hogy azzal saját dicsőségét és az emberek jólétét előmozdítja, és ha ez az Ő igazságához illik. Ez okból és csalo tévedésből adódóan tehát az idolatria szolgálatát elsőként démonoknak tulajdonították. Támogatta és tetézte ezt a ragályt a démonok divinatiója, amivel úgy látszott, hogy bizonyos eljövendő és más rejtett dolgokat előre megmondtak; ez által ugyanis azt hitték róluk, hogy valódi isteni igazságot birtokolnak, és ebből a divinatiót az isteni értelem utánzásáról [divinitatis imitatio] nevezték el, ugyanis egyedül az isteni értelemnek és bölcsességnek a tiszte a rejtett dolgok megismerése és felfedése.” (26)

A divinatio tehát a rejtett dolgok megismerésére való törekvés különféle tiltott technikákkal, és ugyancsak démoni eredetű Guillaume szerint. Az az alapja, hogy az emberekben bűnös vágy él arra, hogy olyan dolgokat tudjanak meg, amelyeket nem kellene tudniuk, és ezt a kíváncsiságot (amely, mint a többi bűn is, idolatriához vezet) használják ki a démonok. Ők ugyanis elhitették az emberekkel, hogy segítségükkel megismerhető a jövő, a jelen és a múlt:

„Ebből jöttek létre azok a nagyon szörnyű tevékenységek, amelyeket általában már ismernek, tudniillik a tükörbe, a kanálba és a körömre tekintés, és amelyek ravasz és rejtett dolgoknak bizonyultak. Ezeknek mindegyikében az ördögi áldozatok istentelensége részben elrejtett, részben pedig mindenki

számára nyilvánvaló, ha azok tökéletesen megszerkesztettnek bizonyultak. A kíváncsiságnak ugyan-ebből a ragályából lépett elő az a gyalázkodó és istentelen könyv, amelyet az emberek „Liber Sacra-tus”-nak hívnak, és ugyanígy egy másik, amelyet „Speculum”-nak neveznek, s amelyekben szerzőik-nek megígérték a démonok, hogy láthatják a múltat, a jelent és a jövőt.” (27)

Guillaume d'Auvergne igen jól tájékozott volt a mágia terén. Olyan könyveket ismert, amelyek a mágia tiltott formáival foglalkoztak, tehát elkerülendő volt ezek olvasása. Guil-laume esetében azonban nyilvánvalóan tiszta a cél: megismerni ezeket az írásokat, aztán pedig cáfolatokkal elpusztítani a téves elképzeléseket. (28) Az általa itt megnevezett mű-vek közül biztosan beazonosítható „Liber sacra-tus” vagy „Liber sacer”, más néven „Hono-rius hitese könyve” unikumnak számít a középkori mágikus művek között, ugyanis az egyetlen olyan könyv, amely a varázslók szemszögéből tekint az egyház és a mágia kap-csolatát, és szinte apologetikus hangnemben beszél a mágusokról. Az pedig, hogy Guil-laume „gyalázkodónak” és „istentelennek” nevezi, nem is csoda, hiszen a könyv szerint az egyház és a pápa az ördög szolgálatába állt, és ezért üldözik a varázslókat. (29)

Az asztrológia bűne és a talizmánok mágija

Guillaume az idolatria második fajtájának a bolygók és csillagok idolatriáját nevezte. Az erre vonatkozó ismereteit is a varázskönyvekből vette, ahogy erről ő maga is beszél. A középkori asztrológia történetének feltárása néhány évtizede már nagy léptekkel halad előre, a munka terjedelmessége miatt itt csak annyit érdemes ebből ismertetni, amennyi Guillaume álláspontjának megértéséhez kell.

A középkori európai asztrológia forrásait a neoplatonista világkép, az arab és a zsidó asztrológiai írások jelentették. A neoplatonista nézetek részét képezte a hermetikus iro-dalom jelentős hányada, sőt ez utóbbi erősen befolyásolta az arab munkákat is. Azonban az arab művekre mért hatásokat ki lehet mutatni a hellenisztikus világ másik végéből, In-diából is. Összességében tehát a középkorra bonyolult kölcsönhatások eredményeként nyert – nem végleges – formát az európai asztrológia: Hispániától Indiáig áramlottak az ismeretek oda-vissza, korszakonként különböző irányba, és Európa a 13. századtól fog-va egyre inkább az asztrológiai tudás tárházává vált. Ez a tudás azonban nem számított tudománytalan dolognak, sőt a korszak végére, a tizenötödik századra egyetemeken taní-tott tárgy lett. Guillaume-nak sem tudományos kifogásai vannak ellene, amennyiben az az asztronómiai tudást hordozza, hanem a hozzáállást és hitet bírálja, amely magába fog-lalta a bolygók vagy égi szférák szellemeinek a segítségül hívását, és az egyéni sors meg-változtatásának a lehetőségét Isten akarata ellenére. Leegyszerűsítve: ha valaki hitt az ef-féle asztrológiában, akkor elfogadta, hogy a bolygóknak és a szféráknak különböző kor-mányzó és szolgáló szellemeik vannak, akik befolyásolják a földi dolgokat. Az asztroló-gus-mágus pedig a megfelelő együttállások idején ezeknek a szellemeknek a segítségét kérte jóslás vagy közvetlen beavatkozás formájában. A szertartás során a bolygók, illet-ve szellemeik képmását elkészítették vagy szobor, vagy pedig talizmán formájában. Ez a tevékenységet talizmán-mágiának nevezi a szakirodalom. (30) Guillaume d'Auvergne-nél szerepelnek a talizmánok és a szobrok is; ezek használatát sok oldalon keresztül kár-hoztatja, illetve a talizmán-mágia racionalitását cáfolja, mivel szerinte ez démoni csele-kedet, hiszen az Istennek kijáró tiszteletet másoknak nyújtják, azonban feleslegesen: a démonoknak nincs olyan hatalmuk, amelyet tisztelőik nekik tulajdonítanak. Mivel Guil-laume írásaiban az asztrológia tévedéseit is hosszan sorolja, ezért az tűnik a legjobb meg-oldásnak, ha csak azokat a legfontosabb elképzeléseket mutatom most be, amelyek őt ér-dekelték ebben a témában. Fontos még egyszer megjegyezni, hogy nála az asztrológia káros fajtája mindig összefügg a démonok segítségül hívásával.

Guillaume vitatta, hogy minden bolygónak és szférának, sőt még az elemeknek is len-nének saját irányító és szolgáló szellemei (31), és hogy meg lehet őket elrejtett/el-

ásott talizmánokkal. (32) A „De universo” egyik részében a Holdnak és a Vénusznak negyven szolgálójáról, illetve a tizenkét csillagkép szolgáló angyalairól van szó. (33) Mivel több helyen is visszatér erre a problémára, úgy tűnik, ez jelentette számára az asztrológia egyik legnagyobb tévedését. Íme egy példa, hogyan függ össze az asztrológia a talizmán-mágiával:

„...mikor az volt a szándékuk, hogy a Szaturnuszhoz tartozó dolgokkal tevékenykedjenek, annak nevével hívtak segítséget, vagy pedig még azoknak az angyaloknak a nevével, akikről azt állították, hogy a Szaturnusz szférájában, vagyis ennek egében szolgálnak. És amikor a Vénuszhoz tartozó dolgokkal akartak dolgozni, ugyanúgy tettek azokkal az angyalokkal, amelyekről azt hitték, hogy a Vénusz szférájában szolgálnak, és másokkal is így. Felhasználtak még írásokat és véseteket, azokkal írták le az efféle neveket, vagy azokat rávésték gonoszleteik eszközeire, azaz talizmánokra, tükrökre, lapokra és más dolgokra, amelyeket gonosz tevékenységek esetében alkalmaznak, mint a cserepeket és a viaszgyertyákat. Ugyanígy cselekedtek azok, akik a tűzzel, a tengerrel vagy a földdel kapcsolatos dolgokat akarták irányítani, miként azt világosan olvassuk ezeknek az ilyen dolgokról szóló könyveikben, mint a „Libri Septem Planetarum”-ban és másokban, amelyeket a becsapott és megrontott, valamint a másokat becsapó és megrontó emberek vagy maguk írtak, vagy pedig a démonok nevükben.” (34)

Nem választható el az asztrológiának ez a fajtája a talizmánok használatától, a kettő egymást kiegészíti. Guillaume d'Auvergne értelmezésében – és itt követi a többi neves kortárs teológus véleményét – az asztrológia minden hozzátartozó tevékenységgel együtt démoni eredetű, haszontalan dolog, amely messze van a tudományosan is elfogadható asztronómiától. (35) A mágikus ábrák nem saját természetes erejükből képesek előidézni csodálatos dolgokat, hanem a démonok ereje által, akikkel tisztelőik szerződést kötnek. Ez hasonlatos a keresztények szent szimbólumaihoz, ugyanis azok sem a maguk erejéből hasznosak, hanem Istenen keresztül, aki megígérte, hogy jelen lesz ezekben. (36) Az asztrológiának habár csillagászati alapjai voltak (a csillagok és bolygók mozgásának megfigyelése), azonban az általa alkalmazott démoni segítséget Guillaume-nak mindenféleképpen el kellett vetnie teológiai alapon. Ismét azt látjuk, hogy az asztrológia, vagyis az idolatria egyik fajtája legfőképpen azért elvetendő, mert bűn, nem pedig azért, mert nem volnának tudományos alapjai.

A fenti részlet tanúsága szerint Guillaume ismeretei az asztrális mágjáról arab hatásról árulkodnak. Maga a könyv is, amit említ – a „Liber septem planetarum” – is arab eredetű, és a Hermésznek tulajdonított mágikus könyvek egyike. A másik könyv, amely a szolgáló szellemekkel foglalkozik – és amelyet Guillaume szintén ismer (37) –, a „Liber de stationibus ad cultum Veneris”. (38) Az asztrológiával kapcsolatban Guillaume ugyancsak többször idézi Ptolemaiosz könyvét, a „Centiloquium”-ot (Guillaume-nál „Centilogium”), vagy ahogyan ő másként említi, a „Liber centum verborum”. (39) Amit Guillaume-on keresztül megtudhatunk erről a könyvről, az például az, hogy Ptolemaiosz szerint a földi dolgok engedelmeskednek a nekik megfelelő égi csillagképeknek, de nem csak azoknak, hanem azok talizmánjainak is. (40) Ezt azután Guillaume cáfolja azzal kiegészítve, hogy a szolgáló angyalok sem közvetítenek a két világ között a csillagképeknek engedelmeskedve, mivel az angyalok mint tisztán szellemi lények sokkal magasabb rendűek az anyagi természetű bolygóknál és csillagoknál. A másik Ptolemaiosztól idézett elképzelés szerint nemcsak a szerencse segíthet valakit abban, hogy valamilyen tudást megszerezzen, hanem az is, hogy születése idején kedvező volt a csillagok együttállása. (41) Guillaume egy talizmánt pontosan meg is nevez, ez pedig a mandal vagy almandel, amely, úgymond, négyszögletű mágikus ábra, és minden szentségtelenséget és babonáságot tartalmaz, hatásának minden szellem engedelmeskedik. (42) Ezt a talizmánt később is említi:

„Tudnod kell pedig, hogy a mágikus ábráknak négy fajtájáról állították, hogy a csillagok idolatriája a bolygókkal kapcsolatban, tudniillik a pecsétekről, a gyűrűkről, a mágikus jelekről és a talizmánokról. Ne gondold azonban, hogy ezek a talizmánok a bolygókhoz hasonlóak, sőt bizonyos mágikus je-

lek vonalaikban és alakjukban semmilyen hasonlóságot nem mutatnak a bolygókhoz. (...) Az idolatriának ezt a fajtáját érinti az a négy mágikus ábra, amelyeket Salamon gyűrűinek hívnak és az ötödik, amelyet pedig Salamon pecsétjének, és kilenc másik, amelyeket kilenc szkarabeusznak. Mindezekben a legkárhózatossabb átkok, valamint a legutálatosabb invokációk, feliratok és talizmánok az idolatria nyílt szentségtelenségét tartalmazzák. Arról az istentelen talizmánról pedig, amelyet Salamon ideájának és entocájának hívnak, említés se essen a keresztények között, sem pedig arról a könyvről, amelynek neve „Sacratius”, de annak hatásairól sem. És ugyanígy arról a mágikus ábráról, vagy annak hatásairól sem, amelyet Mandalnak, vagy Almandelnek neveznek.” (43)

Itt a salamoni talizmán-mágia eszközei között említi Guillaume a mandalt, vagy almandelt (utóbbiról könnyen kitalálható, hogy az előbbi név arabosított változata). Ez a talizmán indiai eredetű, és neve a mandala kissé torzult változata. Az, hogy Guillaume említi ezt a nevet, bizonyítéka annak is, hogy nagy valószínűséggel ismerte azokat a szövegeket, amelyek a firenzei nemzeti könyvtárban megtalálható BN II. III. 214 jelű kéziratban maradtak ránk. Ebben két szöveg is foglalkozik az almandallal, az egyik le is írja ennek alakját: egy négyzet, benne egy kör, valamint abban küllők, amelyek a négy fő és a négy mellék-égtáj felé mutatnak. (44) Guillaume is négyszögletűnek („figura... quadrangula”) írta le az almandel alakját. (45) Az egyik legfontosabb arab mágikus könyv az Európában „Picatrix”-ként ismert, eredetileg „Ghayat al-hakim”-nak („A bölcs célja”) nevezett mű, amely a bolygók talizmánjainak leírásakor indiai forrásokra (is) támaszkodik. (46) Ez jelen esetben csak annyiban érdekes, hogy megállapítsuk, Guillaume, habár még nem ismerhette a „Picatrix”-ot (mivel annak latin fordítása 1256 körül készült el), ezekből a részekből kitűnik, hogy arab és indiai eredetű-hatású mágikus szövegeket is olvashatott.

Ha David Pingree kategóriáit használjuk, akkor azt mondhatjuk, hogy Guillaume, amikor a démonok felhasználásáról beszél, kétféle mágiát mutat be tulajdonképpen. A hermetikus mágia a szellemekre mint közvetítőkre tekintett az ég és az emberek között, azokat tehát kérni kellett a közreműködésre, ellenben a salamoni mágiában a démonokat az asztrológus-mágus kényszerítette a közreműködésre, erre szolgáltak a különféle ábrák és talizmánok:

A magia naturalis a természet rejtett erőinek az ismeretét és felhasználását foglalja magába, amelyben nincsen semmi káros, kivéve akkor, ha ezeket az erőket a démonok használják. A nekromantia pedig egyértelműen a démonok segítségével üzött mágiára vonatkozik.

„Hasonló tévedést tartalmaz a kiszabadított szellemekről szóló üres beszéd, hogy azt mondják, Salamon minden démont bezárt kristályedényébe, és hogy azt hitték, hogy kiszabadított szellemek vannak a tükrökben, gyűrűkben és kövekben. Az pedig a testeknek semmilyen pecsétjével, zárával vagy elfalazásával, illetve eltorlaszolásával nem lehetett biztos a teljesen test nélküli szubsztanciákra nézve.” (47)

Annak ellenére, hogy mind a két fajta mágia feltűnik Guillaume-nál is, úgy tűnik, nem veszi észre vagy nem akarja észrevenni a kétféle eljárás közötti különbségeket, tehát ő nem tesz különbséget köztük. Szerinte azok a lények, akik angyaloknak adják ki magukat, csupán csaló démonok (48), ezért lehet jelentéktelen számára a különbség, hiszen a mágusok így is, úgy is démonokkal kerülnek érintkezésbe. A talizmán készítésén kívül létezik egy másik módszer is, amellyel segítségül lehet hívni a bolygók szellemeit, ez pedig a szellem testbe – adott esetben egy ércszoborba – idézése. Konkrétan azt az elképzelést írja le Guillaume, hogy ha a Szaturnusz feljövetelekor az asztronómus ércből szobrot készít, akkor az beszélni fog, vagyis megmondja a jövőndőt. (49) A Szaturnusz prófétai ereje máshol is említésre kerül, az asztronómusok szerint ez a bolygó hatalmas tudással és prófétai ragyogással tölti fel az emberi lelkeket, az isteni bölcsesség közvetítőjeként. (50) Egyértelmű tehát, hogy az asztrológia egyik lehetséges célja a jóslás volt. A „De universo” előbb említett fejezetének címében is szerepel a jósló asztrológia („astrolo-

gia divinativa”) elnevezés. A divinatio fogalmához visszatérve: megállapítható, hogy a többi mágiához tartozó fogalomhoz hasonlóan ez sem határolható körül pontosan, jelentését tekintve nem specifikus fogalom, nem takar egy konkrét jóslási technikát, általában csak jóslást – és nem csupán jövőmondást – jelent. Ahogy még szó lesz róla, a jósláshoz nagyon hasonló tevékenységet – a rejtett dolgok megismerését – is nekromantiának nevez Guillaume, tehát ebből is az látszik, hogy a 13. század elején még nem voltak annyira speciálisan elkülönítve ezek a fogalmak.

És hogy ne legyen az olvasónak kétsége Guillaume ismereteinek eredetéről, ő maga mondja:

„...és emlékszünk, hogy mindezt az ártalmas asztronómiáról szóló könyvekben és a mágusok, illetve boszorkányok könyveiben láttuk fiatalkorunkban.” (51)

A természet titkai: magia naturalis

Az idáig már nyilvánvalóvá vált, hogy az idolatria inkább teológiai fogalom, és jöllehet közben Guillaume számos mágikus tevékenységet is bemutat, igazából az a célja, hogy az idolatriához tartozó bűnök típusairól írjon. Amikor viszont kifejezetten a mágiát kategorizálja, akkor átfedésbe kerül a korszak tudomány-klasszifikációival. Habár alapvetően a hét szabad művészet számított a tudomány, a filozófia részének, mégis sokan más felosztást követtek és egyéb ismereteket is filozófiának tekintettek. *Petrus Alfonsi* szerint a szabad művészetek közül a hetediket nevezik nekromantiának (52), filozófiának vagy grammatikának, attól függően, hogy ki miben hisz, illetve mit tanul. (53) *Dominicus Gundissalimus* (12. század) a természettudományok („sciencia naturalis”) közé sorolta a nekromantiát („nigromantia secundum physicam”) is. (54) Guillaume külön kitér a mágia értelmezése körüli polémiára, amely, úgy tűnik, már az ő korában is problémát jelentett a tudósok számára. A mágia szerinte két részre osztható, létezik a mágia tiltott formája, amelyet a démonok segítségével művelnek a varázslók, és a magia naturalis, amelyet csupán a természet rejtett erőinek a felhasználása:

„A harmadik ok: bizonyos tevékenységek csodálatos jellemzői, amelyek valóban természetes dolgok; mégis mivel azokat a természetes dolgokat a démonok kiengesztelésére, összekötésekre vagy a vegyítésekre, vagy pedig másként elvégezendő feladathoz felhasználják, ezeket a tudatlanok a démonok tevékenységének gondolják.” (55)

Guillaume arra is felhívja a figyelmet, hogy a magia naturalis nem azonos a nekromantiával, habár sokan összekeverik a kettőt.

„És ezekből a tevékenységekből tevődik össze a magia naturalis, amelyet a filozófusok nekromantiának vagy philosophicának neveznek (jöllehet nagyon helytelenül), és ez a teljes természettudományoknak a 11. része. Tehát azok az emberek, akik járatlanok az efféle tudományban, amelyben a természetet magától a Teremtő által létrehozott erőkkel irányítják, azt hiszik, hogy a démonok irányítják ezeket a csodás dolgokat, és ezért nem csupán nagy és csodás hatalmat, hanem még mindenhatóságot is tulajdonítanak nekik...” (56)

Amit a nekromantiával kapcsolatban leír, már korántsem ennyire természetes, például a jóslás, távoli dolgok meglátása is ilyen bűnös tett:

„Emlékezz tehát azokra a víziókra és jelenésekre, amelyek, úgy tűnik, a boszorkányoknak jelennek meg, akiket közönségesen nekromantáknak hívnak. Ezek között létezik egy, amely úgy keletkezik, hogy egy szűz ifjú saját körmére tekint, és ott úgy tűnik, hogy az a gyermek maga meglátja az ellopott dolgot és a tolvajt, a tolvaj nevét, azt, hogy honnan ragadták el, és hogy hová szállították az ellopott javakat.” (57)

Guillaume értelmezésében tehát a nekromantia és a magia naturalis élesen elkülönül, előbbi egyértelműen negatív, elítélendő tevékenység, míg utóbbi a tudományok közé sorolható. A magia naturalis a természet rejtett erőinek az ismeretét és felhasználását foglalja magába, amelyben nincsen semmi káros, kivéve akkor, ha ezeket az erőket a démonok használják. A nekromantia pedig egyértelműen a démonok segítségével űzött mágiára vonatkozik. Itt tehát – hasonlóan több késő középkori egyházi szerző műveivel – nem az eredeti jelentésében szerepel ez a fogalom, mintha ekkorra elfelejtették volna a szó eredeti értelmét (ami jóslás céljából halottidézés). (58) A nekromantia tehát a démoni mágia szinonimája Guillaume-nál. Annál furcsább, hogy több szerző számára ez a tudományok közé is besorolható volt. A probléma hátterében az elnevezések körüli bizonytalanság áll, láthatóan ezért törkedett Guillaume arra, hogy tisztázza a nekromantia helyét.

A „De legibus” huszonegyedik fejezetének nagy részét példák egész sora tölti ki, amelyek azt mutatják be, hogyan lehet a természet rejtett erőit különféle dolgok elérésére felhasználni. A magia naturalis egyik alkalmazása például, amikor valaki különféle – de csak természetes – eszközökkel felgyorsítja a békák vagy férgek szaporodását. Az ilyesmi csak azok számára tűnhet csodának, akik járatlanok a tudományban. (59) Egy másik helyen megerősíti, hogy bizonyos mágikus műveletek a természetes mágia tudományából („ex arte magica naturali”) származnak. (60) Abban pedig nincs semmi meglepő, hogy ő, aki kiáll a természet rejtett erőinek a létezése mellett, azt is elfogadja, hogy az ásványokban és kövekben is ilyen titkos erők lakoznak. (61)

A nekromantia pedig számtalan különféle mágikus tevékenységet takarhat, tulajdonképpen mindent, amit a természet ellenében hajtanak végre. Nem is igazán az elnevezés fontos, inkább csak az a határvonal, amely ezt elválasztja a magia naturalistól. Guillaume beszélhet nekromantiáról, csalásról, mágiáról vagy akár a démonok szolgálatáról, mindig ugyanazt ostromozza: az elfordulást Istentől és a természetől.

A magia naturalis – mint a természettudományok tizenegyedik része – nem számított tehát ártalmasnak, ellentétben a mágiával vagy nekromatiával; mindkét elnevezés ugyanazt jelentette Guillaume-nak: ártó, bűnös, démoni mágiát. Minden, ami ide sorolható, egyben idolatria is volt, tehát egyike a fő bűnöknek. Az asztrológia, amelynek művelőit asztronómusoknak is hívták, szintén démoni mágia, legalábbis annak káros fajtája, az astrologia divinativa, mivel a démonokat hívja segítségül vagy kényszeríti segítségre. A hermetikus mágia esetén a démonokat / szellemeket kéri, hogy öltsenek testet szobrokban, a salamoni mágia pedig talizmánok révén kényszeríti őket, sőt, gyűrűkbe, pecsétekbe be is zárja a démonokat. (S ha Guillaume nem különíti is el élesen egymástól a két technikát, látszik, hogy mindkettővel találkozott a mágikus szövegekben.) A démonok megidézésének célja pedig sokszor a divinatio is lehet, vagyis a rejtett ismeretek feltárása a múltból, a jelenből és a jövőből.

mágia / nekromantia ← → magia naturalis idolatria 		
asztrológia / astrologia divinativa	divinatio rejtett dolgok meglátása dé- moni segítséggel	a természet rejtett erőinek felhasználása
– (szellemek, angya- kok kérése, segítségül hívása) – (démonok kényszerítése talizmánokkal)		

4. ábra. Guillaume d'Auvergne mágia-klasszifikációja

Alaposságával, a mágikus irodalomban való jártasságával és a mágia megkülönböztetésének (démoni mágia – természetes mágia) igényével Guillaume d'Auvergne méltán figyelmet érdemel. Kétségtől még sok minden leírható lenne mágiával kapcsolatos elképzeléseiről. Érdeemes lesz majd tovább fejtegetni az asztrológiai ismereteit és cáfolatait, illetve nézeteit a mágia és a tudomány kapcsolatáról.

Jegyzet

- (1) Az egyik legrégebbi és máig idézett monográfia Guillaume d'Auvergne-ről: Valois, Noel (1880): *Guillaume de Auvergne, évêque de Paris (1228–1249)*. Sa vie et ses ouvrages. Paris. Mágikus ismereteivel kapcsolatban Lynn Thorndike egy fejezetet szentelt neki monumentális sorozatának második kötetében: Thorndike, Lynn (1923): *History of Magic and Experimental Science*. Vols. 8. London. Vol. 2, 338–371. Újában, főként a kilencvenes évektől egyre gyakrabban utalnak Guillaume-ra azok, akik a korszak mágiáját kutatják. A művek címét később mindig a megfelelő helyen megadom. Magyarországon Láng Benedek és Klaniczay Gábor említette érintőlegesen Guillaume-ot. Előbbi szerző a középkori mágia és a tudomány kapcsolatát elemezve (Láng Benedek: Asztrológia a késő középkori tudományos diskurzusban. *Magyar Filozófiai Szemle*, 43. évf. [1999/6] [a továbbiakban: Láng, 1999], 748., 758., 765. és 766.) tette ezt, míg utóbbi az ex-táziáról és a vele szemben támasztott szkepszisről szóló tanulmányában (Klaniczay Gábor [2001]: Transz és szkepticizmus Johannes Nider Formicarius című traktátusában. In: *Demonológia és boszorkányság Európában*. Szerk.: Pócs Éva. Budapest. 52.).
- (2) *Guilielmi Alverni Episcopi Parisiensis, Mathematici Perfectissimi, Eximii Philosophi, Ac Theologi Praeantissimi, Opera Omnia, Tomus I–II*. Paris. 1674 (reprint kiadás: Frankfurt Am Main, 1963). Ebben a tanulmányban a saját szempontom szerinti két legfontosabb művéből származó részeket fogok elemezni, a két mű címe: *De legibus* és *De universo*.
- (3) Munkáját filozófiai, teológiai szemszögből elemzi: Marrone, Steven P. (1983): *William of Auvergne and Robert Grosseteste. New Ideas of Truth in the Early Thirteenth Century*. Princeton, New Jersey. További tanulmányok: Teske, J. R. (1993): William of Auvergne on the Individuation of Human Souls. *Traditio*, 49. 93–105.; idem, William of Auvergne and Plato's World of Ideas. *Traditio*, 53. (1998) 117–130; idem, William of Auvergne on Time and Eternity. *Traditio*, 55. (2000) 125–141.
- (4) David Pingree tette az első kísérletet erre (Pingree, David [1994]: Learned Magic in the Time of Frederick II. In: *Micrologus II*. [továbbiakban: Pingree, 1994], 40), később mások is az ő modelljét idézték, azonban véleményem szerint Guillaume mágikus rendszere sokkal bonyolultabb annál, ahogy azt Pingree bemutatta. Erre a „leegyszerűsített” Pingree-féle rendszerre lejjebb még visszatérek.
- (5) Az egész struktúrát még így sem tudom itt bemutatni, most csak szigorúan a fogalmak bemutatására vállalkozom, a Guillaume előtti és utáni mágia-klasszifikációk ismertetése, azok összevetése Guillaume munkájával, illetve az egész rendszer mélyebb értelmezése nagyobb terjedelmet – és mindenekelőtt további kutatómunkát – igényel.
- (6) *De civitate dei*, I–X. könyv.
- (7) *De universo*, II. III. 22 (1059–1061); ezt a csoportosítást veszi alapul Pingree, lásd: Pingree, 1994, 40.
- (8) McNeill, John T. – Gamer, Helena (1969/1991): *Medieval Handbooks of Penance*. New York. 5., 18., 92., 153., 207., 226., 248. és 348.
- (9) *De legibus*, XXIII. (66. col.1 E)
- (10) A latin figura szót fordítom mágikus ábrának, mivel talán ez áll legközelebb ahhoz, amire itt vonatkozik ez a latin szó.
- (11) *De legibus*, XXIV. (67. col. 1 B).
- (12) *De legibus*, XXIII. (66. col. 1 H – col. 2 H)
- (13) Hermész Trismegisztosznak Guillaume d'Auvergne műveire gyakorolt hatását mutatja be a következő cikk: Porreca, David (2000): Hermes Trismegistus: William of Auvergne's Mythical Authority. In: *Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Age*. 67. 143–158. (a továbbiakban: Porreca, 2000)
- (14) Ahogy látható, itt mindkét kifejezés a szobrokra vagy bálványokra vonatkozik, de az imago szót más értelemben is használja Guillaume, úgy, ahogy azt a mágiával foglalkozó könyvek szerzői is: más helyen talizmán lesz a szó jelentése, de erről lejjebb még említést teszek.
- (15) *De legibus*, XXIII. (66. col. 1 H)
- (16) *De legibus*, XXIII. (66. col. 1 H) , vö. Zsolt. 95.
- (17) *De civitate dei*, VIII. (legfőképpen VIII. 23.)
- (18) Porreca, 2000. 145–146.
- (19) *De legibus*, XXIV. (69. col. 1 D)
- (20) *De universo*, II. ii. xxxiii. (875. col. 2 B)
- (21) *De universo*, II. ii. xciv. (948. col. 1 G)
- (22) *De universo*, II. ii. xciv. (949. col. 2 B–C)
- (23) Schmidt, Jean-Claude (1998): *Ghosts in the Middle Ages*. Chicago. 93–121.

- (24) *De universo*, II. ii. xciv. (948. col. 1 E)
- (25) *De universo*, I. i. ilvi. (663. col. 1 C–D)
- (26) *De legibus*, XXIV. (69. col. 2 B–C)
- (27) *De legibus*, XXIV. (70. col. 1 E–F)
- (28) Richard Kieckhefer azt állítja a varázskönyvek használóiról, hogy nagyrészt klerikusok lehettek, habár figyelemzet arra is, hogy a középkorban a latin clericus szót jóval tágabb értelemben használták, általában így neveztek mindenkit, aki közelebbi kapcsolatba került az egyházzal, illetve elindult a pappá válás útján. Így klerikusok voltak a szerzeteseket, papokat szolgáló személyek, de az egyetemek hallgatói is. Kieckhefer a „klerikus alvilág” („clerical underworld”) elnevezést használja a mágiát ismerő és használó klerikusokra. Lásd: Kieckhefer, Richard (1989): *Magic in the Middle Ages*. Cambridge. 153–162.
- (29) A Liber sacratus már szerepel Lynn Thorndike-nál is (Thorndike, 1923, vol. 2, 279–289). Legutóbbi elemzését lásd: Mathiesen, Robert (1998): A Thirteenth-Century Ritual to Attain The Beatific Vision from the Sworn Book of Honorius of Thebes. In: *Conjuring Spirits*. Edited by Fanger. Claire, Pennsylvania State UP, Pennsylvania. (továbbiakban: CS), 143–162. Mathiesen úgy mutatja be a könyvet, mint egy korai tizenharmadik századi munkát, amit már Guillaume d'Auvergne is olvasott – és meg is említett. A könyv eredetével kapcsolatban Richard Kieckhefer a könyv végi rövid összefoglaló tanulmányában (The Devil's Contemplatives. In: CS, 250–263., különösen 253–257.) vitatja, hogy ez ugyanaz a könyv, amiről Guillaume írt, mivel a Liber sacratus legkorábbi ránk maradt példánya a tizennegyedik századból származik. Három érvet hoz fel állítása bizonyítására: szerinte sok korabeli mágikus könyv címében szerepelhetett a sacer vagy a sacratus szó, hangsúlyosabb érv az, hogy a szöveg által említett pápa nem IX. Gergely lehetett, aki az eretnekek ellen lépett fel, hanem a későbbi XXII. János, aki már kifejezetten a varázslókat üldözte. Végül Kieckhefer azt is kiemeli, hogy a szöveg inkább a késő tizenharmadik századból származó kabbalisztikus hatást mutat, mint a kereszténységét.
- (30) A magyar terminusok hiánya miatt kénytelen vagyok az angol kifejezéseket fordítani és egyben torzítani: a talizmán-mágia az angolban image magic, ami talán kifejezőbb, mint az én fordításom.
- (31) *De legibus*, XXV. (76. col. 1 E–F)
- (32) *De universo*, I. i. ilvi. (663. col. 2 A)
- (33) *De universo*, II. ii. xcvi. (950. col. 1 G)
- (34) *De legibus*, XXV. (76. col. 1 G–H)
- (35) Az asztrológia-asztronómia körüli korabeli és későbbi polémiairól lásd: Láng, 1999, 752–756.
- (36) *De legibus*, XXVI. (89. col. 2 C)
- (37) Lásd a (38) lábjegyzetet.
- (38) Guillaume hermetikus ismereteiről legutóbb Antonella Sannino publikált egy tanulmányt: Sannino, Antonella (2000): Ermete mago e alchimista nelle biblioteche di Guglielmo d'Alverna e Ruggero Bacone. *Studi Medievali*, 41. 151–209.
- (39) *De universo*, I. i. xlv. (660. col. 2 E) Itt Guillaume mind a két fajta elnevezést egy helyen említi: „...quod dicit Ptolemaeus in libro centum verborum, quem vocat centilogium, ...” A Centilogium az egyik olyan könyv, amelyet Guillaume és a *Speculum astronomiae* szerzője is idéz.
- (40) *De universo*, I. i. xlv. (658. col. 2 E)
- (41) *De universo*, I. i. xlv. (662. col. 1 E)
- (42) *De legibus*, XXVI. (84. col. 2 H)
- (43) *De legibus*, XXVI. (89. col. 2 C–D)
- (44) Pingree, 1994, 48.
- (45) *De legibus*, XXVI. (84. col. 2 H)
- (46) A Picatrix kritikai kiadása: Pingree, David (1986): *Picatrix: The Latin Version of the Ghayat al-hakim*. London, Ehhez kapcsolódó cikkek: idem, (1980): Some of the Sources of Ghayat al-hakim. *Journal of the Warburg and Courtauld Institute*, 43. 1–15.; idem (1989): Indian Planetary Images and the Tradition of Astral Magic. *Ibid.*, 52. 1–13.; idem (1987): The Diffusion of Arabic Magical Texts in Western Europe. In: *La diffusione delle scienze islamiche nel Medio Evo europeo*. Roma. 58–102.
- (47) *De legibus*, XXVI. (84. col. 1 E)
- (48) *De universo*, II. ii. xcvi. (952. col. 1 F–G)
- (49) *De universo*, I. i. li. (670. col. 1 H)
- (50) *De universo*, II. ii. lxxvi. (929. col. 2 A–D)
- (51) *De legibus*, XXV. (78. col. 1 F) A „judiciorum astronomiae”-t fordítottam ártalmas asztronómiának, mivel éppen a tizenkettedik századtól kezdve kezdtek megkülönböztetni a mai fogalmaink szerinti asztrológiát az asztronómiától. A „scientia judiciorum” a mai értelemben vett asztrológiát takarta, tehát keresztény szemszögből mindenképpen bűnös dolognak számított.
- (52) Itt kell megjegyezni, hogy a necromantiának sokféle írásmódja létezett – necromancia, nigromantia –, de mindegyik jelentése ugyanaz.
- (53) Petrus Alfonsi: *Disciplina clericalis* I, idézi Burnett, Charles: Talismans: Magic as Science? Necromancy among the Seven Liberal Arts. In: idem (1996): *Magic and Divination in the Middle Ages. Texts and Techniques in the Islamic and Christian Worlds*. Norfolk. (továbbiakban: Burnett, 1996) I, 1.
- (54) Dominicus Gundissalvanus, *De divisione philosophiae*, IV. 2–3. In: Burnett, 1996. I, 2.
- (55) *De legibus*, XXIV. (69. col. 2 C)

(56) *De legibus*, XXIV. (69. col. 2 C–D)

(57) *De universo*, II. ii. xxxiii. (878. col. 1 G) A jóslásnak ugyanilyen és hasonló módjairól lásd: *De universo*, II. iii. xviii. (1049–1050.)

(58) Sevillai Izidornál még az található, hogy a necromanták halottakat idéznek, hogy a jövőbe lássanak, illetve hogy kérdéseikre választ kérjenek. Lásd: *Etymologiae*, VII, 9., 11.

(59) *De legibus*, XXIV. (69. col. 2 D)

(60) *De universo*, II. iii. xxii. (1060. col. 2 F)

(61) *De universo*, I. i. xlvi. (659. col. 2 A–D)

Irodalom

Ágoston, Szent: *De civitate dei, I–X., VIII.* 23.

Burnett, Charles (1996): Talismans: Magic as Science? Necromancy among the Seven Liberal Arts. In: idem, *Magic and Divination in the Middle Ages. Texts and Techniques in the Islamic and Christian Worlds*. Norfolk. I. 1–2.

d'Auvergne, Guillaume (1674): *De legibus*. In: *Guilielmi Alverni Episcopi Parisiensis, Mathematici Perfectissimi, Eximii Philosophi, Ac Theologi Praestantissimi, Opera Omnia, Tomus I–II*. Paris. (reprint kiadás: Frankfurt Am Main, 1963), 66–67., 69–70., 76., 78., 84., 89.

d'Auvergne, Guillaume: *De universo*. In: *i.m.*, 658–660., 662–663., 670., 875., 878., 929., 948–949., 950., 952., 1049–1050., 1059–1061.

Kieckhefer, Richard (1989): *Magic in the Middle Ages*. Cambridge. 153–162.

Kieckhefer, Richard (1998): The Devil's Contemplatives. In: Fanger, Claire (szerk.): *Conjuring Spirits*. Pennsylvania State UP, Pennsylvania. 250–263.

Láng Benedek (1999): Asztrológia a késő középkori tudományos diskurzusban. *Magyar Filozófiai Szemle*, 43. évf. 6., 748., 752–756., 758., 765–766.

Mathiesen, Robert (1998): A Thirteenth-Century Ritual to Attain The Beatific Vision from the Sworn Book of Honorius of Thebes. In: *Conjuring Spirits*. 143–162.

McNeill, John T. – Gamer, Helena (1969/1991): *Medieval Handbooks of Penance*. New York. 5., 18., 92., 153., 207., 226., 248. és 348.

Pingree, David (1994): Learned Magic in the Time of Frederick II. In: *Micrologus II.* 40., 48.

Porreca, David (2000): Hermes Trismegistus: William of Auvergne's Mythical Authority. In: *Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Âge*. 67., 143–158.

Schmidt, Jean-Claude (1998): *Ghosts in the Middle Ages*. Chicago. 93–121.

Thorndike, Lynn (1923): *History of Magic and Experimental Science*. Vols. 8, London. vol. 2. 338–371.

Gerolamo Cardano: a mágia tudósa, a tudomány mágusa

*Ha olyan bölcslet látsz, aki helyes elmeéllel mindent
meghatároz, azt tiszteld: az égi, és nem földi lény (1)*

*Évszázadokon át, az első humanistaként számon tartott Petrarcával
kezdődően, szilárdan tartotta magát az a nézet, miszerint a „sötét
középkort” szinte egyik napról a másikra számolta fel egy maroknyi
lelkes és öntudatos tudós- és művészember.*

*Ezt az elképzelést azonban – a kutatók újabb generációinak kritikus
és aprólékos munkája nyomán – mára a folytonosság,
a fokozatos átmenet eszméje
váltotta fel.*

A tizenkilencedik században a művészettörténész Jakob Burckhardt egy nagyon plasztikus hasonlattal illusztrálta a reneszánsz kezdetét: az itáliai nép szeméről, elsőként Európában, lehullt a fátyol, mely addig eltakarta előlük a valóságot, és az ember hirtelen átértékelte saját szerepét a világegyetemben, a perifériáról a középpontba helyezve önmagát. A tizenhetedik század elején végbemenő technikai forradalomnak azonban már a pusztta létét is egyre több tudománytörténész vonja kétségbe, egyúttal ma már szinte senki sem kérdőjelezi meg a mágia és okkultizmus jelentőségét a természet-tudományok fejlődéstörténetén belül. (2)

Az okkult, rejtett értelemmel bíró, nem mindenki, csupán a bölcs és tiszta szellemű ember számára hozzáférhető tudás iránti érdeklődés tetten érhető a legracionálisabbnak, legkiemelkedőbbnek tartott elmék műveiben is, amilyen például a 15. századi firenzei neoplatonikus iskola két vezéralakja, Marsilio Ficino és Giovanni Pico della Mirandola volt. Ficino platonikus keresztény teológia létrehozására tett kísérletet, precíz filológiai munkát végzett, és elítélte a sarlatánok, mágusok ügyködését, miközben azonban maga is szenvedélyesen figyelte a csillagokat, hitt a talizmánok mágikus erejében, és szenvedett szaturnuszi melankóliájától. Pico pedig nagy lelkesedéssel tanulmányozta a kabbalát, a betűk és számok misztikus világát, ugyanakkor a különféle jóstudományok iránti megvetésének „Disputationes adversus astrologiam divinatricem” (3) című írásában adott hangot.

Ezt a látszólagos ellentmondást azonban nem lehetséges és nem is szabad mindenáron feloldani. Mágia és tudomány nem a tapasztalás ellenpólusai, legalábbis a reneszánsz ember számára nem azok, hanem a titkok feltárásának különféle, egymástól el nem határolható módjai. A „mágia” szó ugyanakkor számukra is hordozott pejoratív jelentést, amit azzal igyekeztek kiküszöbölni, hogy különbséget tettek „fekete” és „fehér”, „természetellenes” és „természetes” mágia között, s határozottan a fehér, vagyis természetes mágia, tehát a magia naturalis mellé álltak. Ez ugyanis célját tekintve sokkal magasabb volt: nem rontások végrehajtására, a másik ember szerencsétlenné tételére vagy más bűnös és kicsinyes emberi gyarlóságok kielégítésére irányult, hanem az egyén (legalábbis az arra kiválasztott, tisztalelkű, fennkölt szellemű ember) boldogulásának, megistenülésének, illetve közvetve a világ elvesztett harmóniája helyreállításának eszközeként szolgálhatott a szakavatottak kezében.

Szándékosan hoztam fel példaként éppen Ficinót és Picót, hiszen az ő tudományos tevékenységük az eszme- és kultúrtörténet alaposan feltérképezett területe, munkájukat nagyvonalú patrónusok segítették, és a természetes mágia iránti vonzalmuk ellenére sem fosztattak meg trónjuktól, melyet filozófusként elfoglalhattak. A 16. század folyamán ugyanakkor számos olyan tudós igyekezett hírnevet, elismerést szerezni, aki nem előkelő családból származott, akinek nem akadtak bőkezű támogatói, aki, ha volt is olykor-olykor professzori állása valamelyik európai egyetemen, nem élvezhette sokáig a létbiztonságot. A humanistáknak, tudósoknak e harmadik generációja többnyire magányos figurákból állt, akiket kortársaik (és gyakran az utókor is) előszeretettel bélyegeztek mágusnak, varázslómesternek. Anyagi, intézményi támogatás hiányában ugyanis gyakran sajátos módszerekkel igyekeztek felhívni magukra a figyelmet, szakmai elismerést szerezni, s általa megélhetést biztosítani maguknak. Az a tény, hogy harmadik generációról beszélünk, nem lényegtelen: azok a felfedezések, melyek a 15. század derekán nagy lendületet adtak filozófiai-teológiai rendszerek újragondolásához, illetve

Nagyszerű találmányai ellenére – amilyen az a speciális felfüggesztés volt, melyet V. Károly császár hintójához tervezett, hogy általa csökkentse a kocsi zötykölődését, és amit ma is kardán-tengelyként emlegetnek – Cardano tudósi hírnevét minduntalan megtépázták kortársai, illetve későbbi olvasói, bírálói. Valóban, eddig csupán azokkal a tudományterületekkel hoztam összefüggésbe, melyek létjogosultságát ma sem kell különösebben bizonyítani, holott legalább annyira fontos – ha nem fontosabb – szerepet játszottak életében és tudományos tevékenységében az úgynevezett okkult művészetek, jóstudományok.

újuk létrehozásához, lassan beolvadtak a különböző hagyományok, kultúrák és attitűdök tömkelegébe. A hermetikus szövegek okozta izgalom szépen lassan elült; új kihívásokra volt szükség, új felfedezésekre és új megközelítésekre.

Ennek a változó értékrendnek igyekeztek megfelelni azok a tudósok, akik önnön kivételességük hangsúlyozásával próbáltak érvényesülni a szeszélyesen alakuló piaci erőviszonyok között. A titkok továbbra sem kerültek napvilágra, keresésük viszont még lázasabban folyt, mint azelőtt: így hát az az ember, aki azt állította magáról, hogy birtokában van olyan különleges képességeknek, mint például a jövőbelátás vagy arany előállítás, nagyobb olvasottságra tehetett szert, fejedelmek keresték a társaságát, ezáltal hírnevet és szerencsés esetben anyagi biztonságot is szerezhetett. Önmagában ez sem volt elég, hiszen az intellektuális piacon hatalmas konkurenciával kellett felvenni a versenyt: több százan állították, hogy birtokában vannak a bölcsek köve receptjének,

vagy hogy a kliens álmainak, arcvonásainak, tenyérvonalainak elemzésével előrejelezhetik a jövőjét, megrajzolhatják jellemét.

Gerolamo Cardano (4) (1501–1576) milánói polihisztor életpályája és tudományos karrierje kitűnő példaként szolgálhat az eddig elmondottak megerősítésére. Cardano 1501-ben született Paviában, alapfokú tanulmányait tudós apja társaságában sajátította el, majd huszonöt évesen orvosi és filozófiai diplomát szerzett a páduai egyetemen. Törvénytelen származására hivatkozva a Milánói Orvosi Kamara többször is elutasította felvételi kérelmét, így hivatalosan nem folytathatott praxist a városban. Vidéken azonban sok tapasztalatot szerzett sovány erszényű betegek kezelésével, és a drága alapanyagok hiánya, amilyen például a gyémántpor vagy az egyszarvú szarvából előállított örlemény volt, talán közelebb vitte egy célravezetőbb, természetközelibb gyógymód kikísérletezéséhez. Cardano a manierista tudós-figura legtökéletesebb megtestesítője: minden érdekelte a világon; foglalkozott matematikával (ráadásul igen magas fokon, hiszen az ő ne-

véhez fűződik, még ha nem is minden kétséget kizáróan, a másodfokú egyenletek megoldóképletének bizonyítása), botanikával, természetfilozófiával, orvostudománnyal és még számtalan tudományággal, s túlzás nélkül állíthatjuk, hogy mindegyikhez hozzá tudott járulni egy új felfedezéssel vagy legalább egy inspiráló tézissel.

Nagyszerű találmányai ellenére – amelyen az a speciális felfüggesztés volt, melyet *V. Károly* császár hintójához tervezett, hogy általa csökkentse a kocsi zötykölődését, és amit ma is kardántengelyként emlegetnek – Cardano tudósi hírnevét minduntalan megtépázták kortársai, illetve későbbi olvasói, bírálói. Valóban, eddig csupán azokkal a tudományterületekkel hoztam összefüggésbe, melyek létjogosultságát ma sem kell különösebben bizonyítani, holott legalább annyira fontos – ha nem fontosabb – szerepet játszottak életében és tudományos tevékenységében az úgynevezett okkult művészetek, jóstudományok. Ez az Európa-szerte ismert orvos és matematikus ugyanis szenvedélyes álomfejtő, elismert és keresett asztrológus, valamint metoposzkópus (az arcismeret tan tudósa), fiziognómus és tenyérjós is volt.

Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy egy tízkötetes sorozatban összegyűjtve ránk maradt az a több száz mű, hosszabb-rövidebb traktátus, melyet Cardano élete során papírra vetett. (5) A tudományos jellegű, szigorúan akadémikus hangvételű írások mellett találhatunk két enciklopédikus művet és egy önéletrajzt is, valamint sok olyasmit, aminek műfaji meghatározását valószínűleg maga a szerző sem vállalta volna. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy a műfajok között tallózva megmutassam, milyen rafinált ön-menedzsmentre, üzletpolitikára és meggyőzőőre volt szüksége a 16. században egy alacsony sorból származó tudósnak ahhoz, hogy érvényesülhessen, megbecsülést és hírnevet szerezzen a kortársai előtt vagy akár tudóstársai ellenében. E konkrét példán keresztül pedig igyekszem érzékeltetni a „mágia”, illetve „tudomány” kifejezések hibavalóságát egy adott szellemi közege, látásmódra és életmódra alkalmazva.

A több száz tudományos mű ellenére Cardano máig legolvasottabb írása az élete utolsó évében született 'Önéletrajz' (*De propria vita*), melynek vonzereje minden bizonnyal a szerző meghökkentően őszinte stílusában rejlik, valamint a számtalan különös és csodálatos eseményben, melyek életét kitöltötték. A modern nyomtatásban közel négyszáz oldalas könyv (6) ugyanis telis-tele van hihetetlen jelenségekkel, látomásokkal, természetfeletti jelekkel, melyek mind Cardano különlegességét hivatottak hangsúlyozni. Ha hihetünk elbeszélésének, számára már a megszületés is kisebb csodának számított, hiszen szülei mindent elkövettek, hogy ne jöjjön a világra. A számos magzatelhajtó kísérlet ellenére azonban életben maradt, bár a későbbiekből az is kiderül, hogy az élet továbbra sem kényeztette el, sőt: hol egy darab fal esett a fejére, hol a lépcsőn gurult le, hol pedig szülei gyakori ütlegeitől legyengülve nyomta az ágyat. Már gyermekként furcsa dolgokat tapasztalt maga körül: visszatérő víziói voltak, egy vörös kakas kísértette, és elalvás előtt színes képek vonultak el a szeme előtt, melyek ámulattal töltötték el. Amikor nagyobb lett, észrevette, hogy jelenlétében – még ha verekedés tört is ki – vér sosem folyt; olykor megmagyarázhatatlan előérzetei támadtak, maga sem tudta, miért, de úgy érezte, le kell térnie megszokott útvonaláról, s később kiderült, hogy ezáltal elkerült egy végzetes helyzetet. Valóban, 'Önéletrajz'-át olvasva az a benyomásunk támad, hogy a tudós különösen kedves volt Isten számára, aki minden lehetséges módon vigyázott rá, üzent neki, és felhívta a figyelmét a rá leselkedő veszélyekre; a szerző pedig mindent elkövet, hogy ezt a benyomást megerősítse bennünk. Szinte kitapintható a sorok között Cardano szenvedélyes érdeklődése a jóstudományok iránt, hiszen részletesen leírja és elemzi álmait, különösen azokat, melyek szerint váratlan sorsfordulatot jeleztek előre; beszámol saját őrangyaláról, aki álmában látogatta meg, valamint arról is, ahogyan halott édesapja gondoskodott róla, szintén őrangyalként, a túlvilágról. Isten azonban a legkülönfélébb módokon juttatta el hozzá figyelmeztetéseit: idősebbik és egyben kedvenc fia, *Giambattista* tragikus kimenetelű házasságáról egy földrengés képében értesült (a fiú

atyja intése ellenére egy rosszhírű nőt vett feleségül, akitől aztán méreggel szabadult meg; a gyilkosságért halálra ítélték, és Cardano minden igyekezete ellenére kivégezték).

„Félálomban voltam, és már nagyon szívesen lehunytam volna a szemem, amikor hirtelen az ágyamat és az egész szobát rengés rázta meg, de nem tudtam, valóban mozog-e, vagy csak én éreztem úgy (...) Akkor kimentem a térre, hátha talállok valakit, aki megerősíti, hogy valóban volt földrengés, de nem találtam kint senkit. (...) Úgy hiszem, az a földrengés-jelenség az ég üzenete volt, mert azt akarta, hogy fiam házasságáról, ami éppen azon az estén kötött meg, azonnal értesüljek.” (7)

Ezt a csapást sosem sikerült kihevernie, az isteni gondviselésben azonban továbbra is rendületlenül hitt, olyannyira, hogy véleménye szerint a halál, mely a tragédia után néhány éven belül ellenségei nagy részét (lényegében őket tartotta felelősnek fia haláláért és saját nehézségeiért) sorban elragadta, méltó és előrelátható isteni megtorlás volt érte, akinek ennyit kellett igazságtalanul szenvednie.

Komolyan vehetjük ezeket az öntudatos kijelentéseket? Valódi meggyőződésről van szó, vagy csupán egy időseődő, sokat megélt tudóseMBER keserősége, esetleg képzelgéseinek halmazódott fel önvallomásában? Tény, hogy figyelembe kell vennünk néhány körülményt, melyek meghatározóak voltak számára, amikor a könyvet, egyben utolsó művét megírta: ekkor már hetvenöt éves, szerény pápai nyugdíjból él, és az inkvizícióval való összetűzése óta nem publikálhat. Magányos és már képtelen az önálló írásra, maga mögött tudhat több száz művet, köztük nem egy igazi szakmai sikert is (ilyen például az „Ars magna” vagy az enciklopédikus művek, mint a „De subtilitate”), járt idegen országokban, ahová orvosi hírneve folytán hívták meg, a nélkülözés azonban egész életében végigkísérte. Feleségét fiatalon eltemette, gyermekeiben nem sok öröme telt: a legidősebb, Giambattista meghalt, lánya, a jóra való *Chiara* gyermektelen volt, legkisebb fia, *Aldo* pedig teljesen lecsúszott, züllött alak lett, még saját apját is meglopata. Egész életében azért küzdött, hogy elismerjék, de csak átmeneti sikerekről számolhatott be, magánéleti problémái és szakmai nehézségei minduntalan megfosztották a tényleges felemelkedéstől. Jóllehet akadtak befolyásos támogatói, akik botrányai és kötekedő természete ellenére kitartottak mellette, segítségük nem bizonyult mindig elegendőnek. Mindezen tények és tényezők figyelembevételével tehát megállapíthatjuk, hogy az „Önéletrajz” egy egészen speciális lelkiállapot és számtalan kedvezőtlen körülmény szülötte, összegző-önlelemző visszatekintés, mely egy egészen különös üzenetet is hordoz: Cardano ugyanis azt állítja, hogy ha képes lett volna annak idején olvasni a jelekből, és az isteni figyelmeztetéseket maradéktalanul megértette volna (amire ennyi élettapasztalattal a háta mögött már alkalmasnak tartja magát), a bajok nagy része elkerülhető lett volna. Ezzel a kijelentéssel némiképp megtépázza saját szakmai tekintélyét is, hiszen élete során számos tudományos művet szentelt a jóstudományoknak, és magabiztos kijelentésekkel igyekezte meggyőzni olvasóit szakavatottságáról, jártasságáról az álomfejtésben, asztrológiában, arcismeretanban és általában a természetes mágiaiban.

Az „Önéletrajz”-ot véleményem szerint azonban hiba lenne kizárólag úgy tekinteni, mint egy idős tudóseMBER utolsó kísérletét arra, hogy tisztázza magát az utókor előtt vagy egyszerűen meghökkentse az olvasót. Az én olvasatomban az „Önéletrajz” csak egy eleme annak a rendszernek (angol kifejezéssel élve self-fashioning), melyet Cardano nagyon is tudatosan épített fel annak érdekében, hogy felhívja magára az olvasók s ami még fontosabb, az esetleges mecénások figyelmét, kiválasztottságának valódiságában pedig maradéktalanul hitt is. A következőkben az úgynevezett „tudományos művek” közül fogok egyet-egyet megvizsgálni, hogy megmutassam, miként alakította a tudós közösségnek szánt műveit az igyekezet, hogy személyes meggyőződését erőteljesen közvetítse s hogy megfeleljen a piaci elvárásoknak.

Azt már az „Önéletrajz”-ban is megfigyelhettük, hogy Cardano előszeretettel beszél álmaidról. Valóban, az álomfejtés jelentette számára az igazi kedvtelést, és egyik legna-

gyobb lélegzetvételű tudományos művét is éppen az álmoknak szentelte. A „Synesiorum somniorum” (8) elsősorban antik tekintélyekre építi mondanivalóját, és közülük is kiemelt tisztelet övezi *Synesius*t, a künéni püspököt (amint a címből is látható), aki már megkülönböztetett isteni és nem isteni eredetű álmokat. (9) Ez a felosztás azért alapvető fontosságú, mert Cardano eleve elveti azokat az álmokat, melyek egyszerűen testi eredetűek (például az álmodó vágyait, lelkiállapotát tükrözik, vagy éppen bizonyos ételek elfogyasztása váltja ki őket), és figyelmét az isteni eredetű, profetikus álmoknak szenteli, hozzáfűzve, hogy azok igen ritka kincsnek számítanak. Synesius-tól származik az a gondolat is, hogy minden esetben maga az álmodó a legjobb magyarázója saját álmainak, ezért Cardano is azt tanácsolja, hogy mindenki tartson egy naplót az ágya mellett, amelybe közvetlenül ébredés után feljegyzi őket. Cardano álmoskönyvének talán legérdekesebb része az az álomgyűjtemény, melyet a szerző saját személyes élményeiből állított össze: ezekben találhatunk dantei ihletésű purgatórium-jelenetet, szakmai és magánéleti nehézségeket előrevetítő álmokat, melyeket a szerző magyarázatokkal is ellát. Ezt a kis gyűjteményt amolyan referenciának is tekinthetjük, mely által Cardano megmutathatja mesterségbeli tudását. A könyv hangvétele időnként egészen meglepő, hiszen a legnagyobb tekintélynek számító antik szerzőket sorra kigúnyolja; így *Ciceró*t egyszerűen komolytalannak tartja hozzáállásában, mint olyasvalakit, aki nem nőtt fel még a feladathoz:

„Csak a leghálátlanabb ember nem ismeri el a kapott ajándékokat. Hálátlansága miatt Cicero megérdemelte volna, hogy akkor se kapjon több intő jelet álmokon keresztül, amikor tényleg szüksége lett volna rá. Én bezzeg, aki mindig is hálás voltam az álmokért, bizony igazán kaphattam volna figyelemztetést arról, ami a fiam ellen készülődött. Bizonyára nem lenne most halott.” (10)

Hasonlóképpen kritizálja *Artemidorus*t is, talán a már említett Synesius az egyetlen, akit feltétel nélkül elismer. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ő maga valami forradalmian új ötlettel szolgál álomfejtés terén az olvasóinak; sokkal inkább bevált és gyakran alkalmazott szakmai rutinról van szó, vagyis arról, hogy mások, elődök és kortársak heves bírálatával, alkalmasint megsemmisítésével próbálja önnön nagyságát hangsúlyozni, s ezáltal olvasókat, klienseket toborozni magának.

Hasonló módszerekkel találkozhatunk egyéb tudományos műveiben is, mint például orvostudományi írásaiban, melyekben többek között *Galénosz* sokáig megtepázhatatlannak vélt tekintélyét igyekszik megingatni. El kell ismernünk ugyanakkor, hogy Cardano-nak (és mindazon kortársainak, akik már nem elégedtek meg a régi források, szerzők leporolásával és újrafelhasználásával, hanem egészen új megközelítéseket szorgalmaztak) voltak egészen forradalminak számító felfedezései, észrevételei, melyek valóban lendítettek a tudomány fejlődésén: ilyen például az a ma már banálisnak számító módszer, amivel *John Hamilton* skóciai érseket kikezelte asztmájából, friss levegőt, sok sétát, gyakori fürdőt és testre szabott diétát írva elő számára. Ellenezte a gyakori érvágást és az oly sokszor indokolatlan és végzetes koponyalékelést, sokkal inkább természetes gyógymódokra hagyatkozott.

Az álomfejtés mellett kedvelt foglalatossága és megélhetési forrása volt az asztrológia; ahogyan *Anthony Grafton* fogalmazott, az asztrológia a reneszánszban „eszköz volt, amelynek segítségével az ember megérthette saját jellemét, nem engedve, hogy a végzetévé váljon”, következésképpen „a jó asztrológus, akárcsak a jó életrajzíró, tanítványainak azt ígérte, hogy megtanítja őket, hogyan olvassák, sőt, hogyan írják felül az emberi természet könyvét.” (11) Ami asztrológiai témájú műveit illeti, Cardano kezdettől fogva előszeretettel tetszelgett a próféta szerepében; tudatában volt annak, hogy mekkora igény van előrejelzésekre politikai, gazdasági és társadalmi dolgok tekintetében, és azt is megértette, hogy egy kis ügyességgel hasznot húzhat egy rövid- és hosszú távú jóslatokat tartalmazó pamfletből. Így piacra dobta „Pronostico”-ját (12), mely első asztrológiai tárgyú írása volt, és amelyet később, felülbírálvá saját szakmai tevékenységét, komolytalannak talált,

kihívza fontosnak és jónak tartott könyvei listájáról. Ez igen jelentős momentum Cardano életében: a folyamatos önvizsgálat, mind fizikai, mind szellemi értelemben, a kész művek kritikus újraolvasása, alkalmasint megsemmisítése valójában azon igyekezetét tükrözik, hogy alkalmazkodjon a napról napra változó piac igényeihez. Képes volt írásainak hangnemen is változtatni, ha azáltal újabb potenciális olvasók figyelmét vonhatta magára (egy ilyen stilisztikai átváltozással még a lutheránus körök tetszését is sikerült kivívnia).

Hogy valójában mennyire nehéz is élesen elhatárolni a tudományos és nem tudományos műveket, illetve milyen szövevényes ügyeskedés is áll időnként egy-egy mű keletkezése és tartalma mögött, mi sem mutatja jobban, mint a tény, hogy a szakmai hírnévre és komoly tudományos elismerésre szomjazó Cardano nem csupán a meghökkentető „Önéletrajz”-ban, élete alkonyán, egy kicsit „minden mindegy” alapon adott hangot különös meggyőződéseinek, hanem már korábban is, sokkal komolyabb körülmények között beszámolt például őrangyaláról. Az „Önéletrajz” kapcsán már említettem, hogy meggyőződése szerint halott édesapja volt az egyik őrangyala, ezt azonban egyik misztikus atmoszférájú párbeszédében is megfogalmazta, még hozzá sokkal rafináltabb, „tudományosabb” formában. (13) A párbeszédben *Fazio*, az édesapa jelenik meg szellemként, és közli fiával, hogy „odafent” folyamatosan szemmel tartják, vigyázzák lépteit. Mivel a párbeszédet nem más, mint Cardano írta (le?), joggal gyanakodhat az olvasó, hogy egy különös kis játék része lett: a közvetítő szellemek, lények még

Többek között az enciklopédikus művek miatt került összetűzésbe az inkvizícióval, és 1571-ben a hatóságok indexre is tették ezeket az írásokat, melyekben Cardano kísérletet tett a valóságos orthodoxia és a magia naturalis összebekítésére (ahogy azt Ficino és Pico della Mirandola is tette, vitathatatlanul magasabb szinten).

a tizenhatodik században is nagy tekintélynek örvendtek, így Cardano apja szellemét használja, hogy kevésbé direkt módon, ám mégis tudassa a világgal kiválasztottságát, ezúttal burkoltabban, mintha ő maga csupán hűséges krónikása lenne az eseményeknek, amelyek folyásába látszólag semmi beleszólása nincs. Mindez szembeszökő hasonlóságot mutat *Giordano Bruno* egyik dialógusával, melyben a szerző a párbeszéd egyik szereplőjének, Teofilónak szájába adja saját dicshimnuszát: „íme az, ki szemet adott a vakondoknak, és világot a vakoknak.” (14)

A tudományos művek nehezen meghatározható halmazán belül is el kell különítenünk az úgynevezett enciklopédikus műveket, amilyen a „De rerum varietate” (15) és a „De subtilitate” (16), melyek azzal a céllal születtek, hogy összefoglalják a legkülönfélébb témákról akkoriban fellelhető ismeretanyagot; szó volt bennük furcsa találmányokról, gépekről, természetfeletti (vagy legalábbis titokzatos) jelenségekről, szirénekről, démonokról és sok egyéb érdekességről. A szerző célja e művekkel általános érdeklődés – ez esetben nem feltétlenül tudományos – kielégítése volt, nem utolsósorban a sajátjéé. Valóban, azok a furcsaságok, melyek felbukkannak az „Önéletrajz”-ban is mint megmagyarázhatatlan jelenségek, az enciklopédikus művekben is megtalálhatók, sokkal részletesebben kifejtve. Jóllehet Cardano nem szűnik meg hangsúlyozni az experimentum (vagyis személyes tapasztalás, közvetlen élmény, kísérletezés) fontosságát, a szó számára – és kortársai számára – még korántsem azonos azzal, amit ma kísérletezésen alapuló tudományosságnak nevezünk. Határozottan kijelenti például, hogy szirének valóban léteznek, hiszen két olyan tekintély is, mint *Theodorus Gaza* és *Georgios Trebizond* ezt állítja, „márpedig miért hazudnának?”, miközben *Albertus Magnus* azért illeti kritikával, amiért hajlamos volt bármilyen szóbeszédet elhinni. E két mű azért is tekinthető különálló egységnek, mert megírásukkor a tudós mintha félretette volna tudatos önkép-alakítását, hiszen pontosan tudatában volt, hogy ilyen népszerűsítő irodalom nem vethet jó fényt tudományos felkészültségére, illetve szakmai komolyságára. Kitűnő például szolgálnak

azonban a bevezetőben vázolt mohó titok-keresésre, az okkult, a rejtett értelemmel bíró dolgok iránti kíváncsiságra: ahogyan *Ian Maclean* fogalmazott, „a »De subtilitate« bizonyos mértékben az okkult irodalommal jegyzi el magát... Egyrészt kijelenti, hogy a beavatatlan előtt megnyitja egy rejtett univerzum kapuit, ugyanakkor a kifejezéseket és érveket ügyesen használva igyekszik megvédeni ezt a rejtett univerzumot a köznép szemei elől.” (17) Amennyire nem szolgálták e művek Cardano szakmai hírnevét, annyira népszerű olvasmányoknak bizonyultak az egyszerűbb olvasók körében: és ez éppen olyan fontos volt egy szerző számára, mint a tudóstársak elismerése. Azt is hozzá kell tennünk azonban, hogy többek között az enciklopédikus művek miatt került összetűzésbe az inkvizícióval, és 1571-ben a hatóságok indexre is tették ezeket az írásokat, melyekben Cardano kísérletet tett a vallásos orthodoxia és a magia naturalis összebékítésére (ahogyan azt Ficino és Pico della Mirandola is tette, vitathatatlanul magasabb szinten).

A tudományos művek elemzését azzal a megjegyzéssel szeretném lezárni, hogy – lévén szó óriási és témájukat tekintve teljesen eltérő művekről – nem szabad elfelejtenünk, ezek nem egy adott alkalommal, precíz, szintetizáló céllal íródtak, hanem a szerző életének legkülönbözőbb szakaszaiban, más-más motivációtól vezérelve, más-más piaci igény kielégítésére. A különféle traktátusok kétségtelenül Cardano eszméinek fejlődését tükrözik (ahogyan a folyamatos önkritika, a művek átírása, illetve a gyengének tartott írások megsemmisítése mutatja), főleg ha azt nézzük, milyen tudatosan próbált alkalmazkodni a változó elvárásokhoz, de az is egyértelmű, hogy olykor hagyta, hogy személyes érdeklődése kibontakozzék – a magia naturalis hatalmas enciklopédiáinak esetében –, még akkor is, ha szakmai hírnevének kárára vált.

Cardano ugyanis mindenekelőtt kíváncsi ember volt, aki maga is mindent tudni akart a látható és láthatatlan világról, az emberek és a transzcendens lények természetéről, és felfedezéseit szinte válogatás nélkül meg akarta osztani másokkal. Tisztában volt azzal, hogy a tudomány világában napról-napra új eredmények születnek, amelyekkel lépést kellett tartania, és a hírnév érdekében sajátos megoldásokat alkalmazott. Az „Önéletrajz”-ban láthattuk, hogyan építi fel magáról a kiválasztott, különleges képességekkel megáldott és kivételes szerepre predesztinált ember képét, de hasonló utalásokkal találkozhatunk a tudományos művek egy-egy kiemelt pontján, jóllehet kevésbé direkt, jóval rafináltabb módon. Cardano személyében tehát olyan külön figurát ismerhettünk meg, aki emberfeletti erőfeszítéseket tett az életbenmaradásért mind szakmai, mind magánéleti szempontból, sőt, az is bebizonyosodott, hogy számára e kettő szinte teljesen egybefonódott. A kiválasztottság image-e az ő esetében egyszerre volt ügyes üzleti fogás, figyelemfelkeltő akció, valamint személyes meggyőződés. Olyan szellemi mozgalomban vett részt, mely az európai kultúra néhány alapvető hagyományának – például az arisztotelészi vagy a humanista tradíció – egyesítésével törekedett a tudás reformjára. Cardano és kortársai azonban nemcsak a régi és elismert szellemi irányzatok egyesítését akarták megvalósítani, hanem valami forradalmian új létrehozása is a céljaik között szerepelt. A hangsúly, melyet az experimentum fontosságára és a tudományban való nélkülözhetetlen szerepére helyeztek – még akkor is, ha mind az „experimentum”, mind a „tudomány” kifejezéseket más értelemben használták –, ezt a tudatos erőfeszítést tükrözi, és kétségtelenül meghatározó lépés volt ez a racionális tudomány felé, melyet hagyományosan *Descartes* neve fémjelez. Hadd zárjam soraimat *Descartes* egyik kiváló kortársának, *Leibniz*nek a szavaival, aki a következőképpen értékelte Cardano szerepét:

„Úgy tűnik, mind a tudásnak, mind a tudománynak megvan a maga szépsége, amit nem érthet meg más, csupán az, aki maga is belekóstolt. Nem csupán a tényszerű történelmi tudásra gondolok, mely az okokat nem veszi figyelembe, hanem sokkal inkább olyasféle tudásra, mellyel Cardano bírt. Igazán nagy ember volt, minden téves nézete ellenére. Azok nélkül viszont egyszerűen utolérhetetlen lett volna.” (18)

Jegyzet

- (1) Mirandola, Giovanni Pico della (1984): Az ember méltóságáról. In: *Reneszánsz etikai antológia*. Gondolat, Budapest. 215.
- (2) Lásd például Yates, Frances A. (1964): *Giordano Bruno and the Hermetic Tradition*. The University of Chicago Press, Chicago.
- (3) In: Garin, Eugenio (1946, ed.). Vallecchi, Firenze.
- (4) A legjobb publikációk Cardano életművéről a következők: Siraisi, Nancy G. (1997): *The Clock and the Mirror: Girolamo Cardano and Renaissance Medicine*. Princeton University Press, Princeton. Grafton, Anthony (1999): *Cardano's Cosmos: The Worlds and Works of a Renaissance Astrologer*. Harvard University Press, Cambridge. Keßler, Eckhard (1994, ed.): *Girolamo Cardano: Philosoph, Naturforscher, Arzt*. Harrassowitz, Wiesbaden. Baldi, M. – Canziani, G. (1999, eds): *Girolamo Cardano. Le opere, le fonti, la vita. Atti del convegno internazionale di studi, Milano (11–13 dicembre 1997)*. Francoangeli, Milánó.
- (5) Cardano (1663): *Opera omnia*. 10 kötet. Ravaut – Huguetan, Lyon.
- (6) Cardano: *De propria vita*. Opera omnia, I. kötet.
- (7) Cardano: *De propria vita*. X. fejezet, 8. oldal. A cikkben szereplő idézetek mind a saját fordításaim.
- (8) Cardano: *Syensorum somniorum libri IIII*. Opera omnia, V. kötet.
- (9) Synesiusról lásd: Lacombrade, Christian (1951): *Synesios de Cyréne, helléne et chrétien*. Les Belles Lettres, Párizs. Elsősorban 150–169.
- (10) Cardano (1989): *Sogni*. Marsilia, Velence. 5.
- (11) Grafton: *Cardano's Cosmos. Worlds and Works of a Renaissance Astrologer*. 194.
- (12) Cardano: Pronostico. Germana Ernst, ed. In: Baldi, M. – Canziani, G. (1999, eds.): *Girolamo Cardano. Le opere, le fonti, la vita. Atti del convegno internazionale di studi, Milano (11–13 dicembre 1997)*. Francoangeli, Milánó.
- (13) Cardano: *Dialogus Hieronymi et Facii Cardani ipsius patris*. Opera omnia, I. 637.
- (14) Giordano Bruno (1995): *La Cena de le Ceneri*. Augusto Guzzo, ed. Mondadori, Milánó. 22.
- (15) Cardano (1558): *De rerum varietate libri XVII*. Matthaues Vincentius, Avignon.
- (16) Cardano (1558): *De subtilitate libri XXI*. Guillome Rouillé, Lyon.
- (17) Ian Maclean (1984): The Interpretation of Natural Signs: Cardano's De Subtilitate versus Scaliger's Exercitationes. In: Brian Vickers, ed.: *Occult and Scientific Mentalities in the Renaissance*. Cambridge University Press, Cambridge. 234–235.
- (18) In: Leibniz (1996): *Theodicee Herrn Gottfried Wilhelms Freiherrn von Leibniz*. Akademie-Verlag, Berlin. 260.

Aszkézis

Ökológiai kérdések megjelenése a vallásokban

A mai gondolkodás népszerű határterülete az ökológiai filozófia, azaz a természeti világ súlyos válságára érzékenyen reagáló gondolkodás. Óvakodom attól, hogy az ökológia nevű természettudomány szakmai kérdéseivel kapcsolatban nyilatkozzam (1); jelen írásomban csakis e diszciplína „holdudvarával” foglalkozom: arról igyekszem korántsem teljes áttekintést nyújtani, hogyan jelenik meg ez a jellegzetesen modern kori probléma a különféle spirituális irányzatokban, valamint a tradicionális nyugati vallásokban.

Az ökológiai kérdések egy része, a szaktudomány határait átlépve, társadalmi kérdéssé vált, s összekapcsolódott egy sor olyan témával – politikai megmozdulások, globalizáció-ellenes mozgalmak, filozófiai és etikai csatározások –, melyek kívül esnek a biológiai kérdésfeltevés határain. Az ökológia aránylag rövid idő alatt minden olyan törekvés fókusza lett, mely a második évezred fordulóján újra szeretné értelmezni az emberi faj helyét és szerepét a Földön: ezért az ökológia a közgondolkodásban első-sorban nem szaktudományként, hanem szemléletmódként van jelen, olyan szemléletmódként, amely hajlandó önálló értékként kezelni az emberi nemet körülvevő és fenntartó természeti világot, s törekszik annak megértésére.

Hasonló folyamat játszódott le akkor is, amikor *James E. Lovelock* biokémikus könyve, a *„Gaia”* 1979-ben megjelent. (2) Ezt az egyébként meglehetősen visszafogott munkát a közvélemény kitörő lelkesedéssel fogadta, s a Gaia elnevezés rövidesen nemcsak a bioszférának mint egységes önszerveződő rendszernek az allegóriája lett – aminek azt szerzője szánta –, hanem egyfajta intuíciót kezdett jelölni, a környezet és a földi élővilág, természet és ember elszakíthatatlan egységének intuícióját. Ez a reakció mutatja, mekkora igény volt e látásmód megjelenésére: azóta pedig az „ökológiai” megközelítés a legkülönbözőbb formákban ölt testet, az utcai demonstrációktól a teológiai disszertációkon át az olyan tanulmányokig, mint amilyen ez is.

Az ökológiai gondolkodás első megközelítésben két átfogó területre osztható: egy külső, természettudományos alapokon nyugvó, s egy humánközpontú megközelítésre. Az első főként az ökológiának mint sajátos tudományos diszciplínának a kérdéseit fogja össze: a bioszféra működési mechanizmusa, reakciói, terhelhetősége érdekli, s legtöbbször ennek nyomán bontakozik ki az a szemléletmód, mely felismeri a földi élet egyediségét és összetett voltának nagyszerűségét. A másik ezzel szemben éppen ebből az intuícióból indul ki, alapérzése a rácsodálkozás a természeti világra – nevezhetnénk egyfajta művészi intuíciónak is –, s csak ezt követi – jó esetben – a konkrét adatok és a természettudományos háttér felderítése. E második csoportba sorolhatók az ökológia spirituális-vallási megközelítései.

Öko-spirituális kísérletek

Bármilyen különösnek tűnik is első pillantásra, az ökológiai gondolkodásból, mely végül is egy alapvetően természettudományos problémát jár körül, a legutóbbi időktől kezdve részt kérnek a legkevésbé természettudományos alapokról kiinduló nézetrendszerek is,

különbő vallások és spirituális mozgalmak, a New Age változatos megnyilvánulásaitól kezdve – boszorkányok, sámánok stb. – egészen a világvallásokig, melyek igyekeznek föltární – több-kevesebb sikerrel – saját hagyományaikat, melyekre ökológiai kérdésekben támaszkodhatnak. (3) Ettől a kimondottan spirituális dominanciájú vonulattól érdemes elkülöníteni azokat a mérsékeltbb gondolkodókat, akik azon eszközöket, módszereket keresvén, melyekkel felébreszthető a fejlett társadalmak technokrata emberében az ökológiai érzékenység, eljutottak a régi korok különböző civilizációinak vallási hagyományaiig. Mindkét útkeresésben, az inkább spirituális és az inkább filozófiai természetűben közös az, hogy ellentétben az előző megközelítéssel, a szemléletváltás lehetőségét nem biológiai mi voltunk racionális felismerésében, hanem egyfajta befelé forduló attitűd megvalósításában látják: ez vezetne reményeik szerint – *Erich Fromm* terminológiájával élve – a létezés egzisztenciális módjára való áttálláshoz. Közös bennük az is, hogy a nyugati világ egyik meghatározó kulturális tényezőjét, a kereszténységet általában kikerülik, vagy azt az ökológiai krízishelyzetért felelős ideológiaként jelölik meg. E sajátos helyzete miatt a kereszténység külön figyelmet érdemel: külön is foglalkozom vele alább.

A befelé fordulás mikéntjét az ökológiai gondolkodás ezen irányzata gyakran eléggé homályosan határozza meg: a javaslatok spektruma egy merőben új szellemiség kialakításától – mely nem áll feloldhatatlan ellentétben a tudományos igazságokkal – az archaikus hagyományokban való megmerítkezésig terjed. A legtöbb esetben azonban e két szélsőséges megoldás egyfajta sajátos összefűzése lesz a végeredmény: meríteni a természetből – feltételezett – harmóniában élő kultúrák létszemléletéből, aztán ennek nyomán, a tudományos szemléletmóddal minél teljesebb összhangban kidolgozni a magunkét. Mindenütt hasonló érveléssel találkozunk:

„A globális válság, amellyel most szembe kell néznünk, alapvetően tudati válság, s ha valóban meg akarjuk menteni a világot, akkor nem elég az, ha megmentjük az esőerdőket... Csak az vezet eredményre, ha sikerül megszabadulnunk attól az egoista, anyagelvű tudati formától, mely ezeket előidézí. (...) Egy új kultúra felé haladunk, amelynek része lesz a tudomány és az ősi bölceletek sokasága is, a kettő pedig békében megfér egymás mellett egy új rendszerben. (...) Az egyetlen megoldás, ha befelé tekintünk... A teljes elégedettség végső soron csakis a létezés és saját isteni lényegünk spirituális dimenzióinak megtapasztalásával érhető el.” (4)

Ami ebben s az ehhez hasonló szövegekben mindjárt feltűnik, az a terminológia átláthatatlansága és semleges mivolta: a „világnézeti korrektség” jegyében nincsen szó például „lélekről” – amelynek tételezése tudományos szempontból elfogadhatatlan –, ellenben sok szó esik a bizonytalanul értelmezhető „tudatról”. (Az „isteni lényeg spirituális dimenziói” kifejezés pedig már első pillantásra is hangzatos, de értelmetlen tálolmányoknak tűnik.) Sajnos, az ilyen spiritualitás nem képes gyökeres változást hozni, hiszen minduntalan visszaköszönnek benne a populáris pszichológiai irodalomból már ismerős kifejezések – önkitaljesítés, belső harmónia –, csak éppen metafizikai köntösbe bújtatva. (5) Éppen e metafizikai köntös teszi lehetővé az ökológiai hivatkozásokat: az egyén introspekció („meditáció”) útján felismerheti azt, hogy elszakíthatatlanul része ökoszférájának, azaz – ideillőbb szóhasználatlál élve – felismeri minden létező lényegi egységét.

Nem véletlen, hogy az öko-spiritualitás – útkeresései közepette – gyakran talál rá a buddhizmusra. (6) *Huxley* azt írja „A Sziget” című utópiájában: „Az elemi ökológia egyenesen az elemi buddhizmushoz vezet”. A vágyak fölszámolása, mely a szenvedés megszüntetéséhez vezet; az együttérzés tana és a buddhista etika „nem-ártás” elve; a karma, valamint a függő keletkezés tanítása, mely a létezők kölcsönös egymásra utaltságára mutat rá; mindezek egytől-egyig olyan témák, melyek jól használhatóaknak tünnek egy új típusú öko-etika kidolgozásakor. De ami ezeknél is fontosabb: a buddhista tanok transzcendencia-nélkülisége, melynek következtében a „felébredés”, a megvilágosodás nem külső kegyelem, hanem belső munka eredménye, sokkal racionálisabbnak tüntetik fel a

buddhizmust a nyugati vallásoknál, s épp ezért könnyebben befogadhatónak a modern kor embere számára. (7)

A modern alkotású spirituális rendszerek mellett, mint említettem, az archaikus és a keleti kultúrák szemléletmódja szolgál igen gyakran az öko-spiritualitás támpontjául: e kettő egyébként a nyugati kultúrában amúgy is többé-kevésbé szinonimaként jelenik meg (keleti = ősi = romlatlan). (8) Ahhoz, hogy az ökológiai érzékenység kibontakozhasson, a természettől elidegenedett embernek rá kell találnia saját gyökereire, újra élettel kell megtölteni a „varázstalanított” természetet, azaz remitológizálni kell a világot – ennek eszköze pedig a tudatos archaizálás: „Fel kell ébresztenünk a bennünk lévő »vad« maradványát, hogy az találkozzon korunk környezeti szükségességével.” (György, 2000. 74.) A primitív népcsoportok és az archaikus kultúrák szemében a föld nem az ember tulajdona, hanem az emberrel együtt az isteneké, s így minden élőlény egyazon mitikus összefüggérendszer része. Minthogy azonban az amazóniai vagy óceániai benszülöttek világa mégis túl primer volna a mai ember számára, ennek a létmódnak egy kifinomultabb, intellektuálisabb változatát reméli megtalálni a Kelet vallási hagyományaiban: „Az

ázsiai gondolatrendszerek, ha nem is feltétlenül ideálisak, mindenesetre jobban bánnak a természeti világgal. A kínai taoizmus, Indiában a Szanatana (örökkévaló) Dharma, és Ázsia legtöbb más részén a Buddhadharma mind a természet részének tekinti az emberiséget. Minden élő teremtmény egyformán szereplője az eszmélés szent drámájának. Ahogy Tashi Rapges mondta, a mások iránti együttérzés önkéntelen feléledése azonnal elindítja az embert az ökológiai etika útján és ugyanakkor a megvilágosodás felé vezető úton is. Nem két külön útról van szó.” (9)

Ez a megközelítés vezet át az ökológiai gondolkodás visszafogottabb konstrukcióitól a már jellegzetesen spirituális világlátáshoz: „Amennyiben a környezeti gondolkodás többet kíván nyújtani, mint a természet kirablásának komor, intellektuális kommentárját, nem elegendő, ha csak saját szellemi alapjait kárhoztatja. Túl a dekonstrukción, rá kell

mutatnia a szimbolikus világlátás termékenységére, amelyben a természet és az emberiség már egységet alkot. (...) A tudatos, szó szerinti gondolat hatásosan kifejezheti a technikai kapcsolatokat, de a nem technikai kapcsolat visszaállításához más stílusú tudatosságra és kifejezésmódra van szükség.” (10)

Ez a kifejezésmód és tudatosság pedig elsősorban nem a racionalitás, a józan mérlegelés és így persze nem is a haszonelvűség szintjén mozog. Ezekben az állításokban az is benne rejlik, hogy a szemléletváltáshoz nemcsak hogy nem elegendő az ökológiai ismeretek széleskörű terjesztése, hanem hogy az az emberi lény egészen más szférájában játszódik le: nemcsak a tudatos, de a tudatküszöb alatti, jóval elemibb szinten is. Ennyiben biztosan jogos az öko-spirituális megközelítések szerepeltetése az ökológiai gondolkodás palettáján: e rendszerek kutatják fel és vonják be a diskurzusbba azokat az archetipikus témákat és képzeteket, melyek hatással lehetnek erre az elemibb szférára. Minden valószínűség szerint e témák föllevenítése az ökológiailag érzékeny szemléletmód kialakításakor nem kerülhető el, már csak azért sem, mert – mint Juhász-Nagy Pál írja – „egyre nagyobb szükségünk van és lesz a mai természetképünk esztétikai, morális, metafizikai,

A javaslatok spektruma egy merőben új szellemiség kialakításától – mely nem áll feloldhatatlan ellentétben a tudományos igazságokkal – az archaikus hagyományokban való

megmerítkezésig terjed. A legtöbb esetben azonban e két szükséges megoldás egyfajta sajátos összefűzése lesz a végeredmény: meríteni a természettel – feltételezett – harmóniában élő kultúrák létszemléletéből, aztán ennek nyomán, a tudományos szemléletmóddal minél teljesebb összhangban kidolgozni a magunkét.

stb. gazdagítására, újraértékelésére... A sokféleség igazi értékelése csakis sokféle megközelítéssel remélhető”. (11) Az már más kérdés, vajon a primitív és archaikus képzetekhez való visszaigazodás nem jár-e együtt bizonyos fokú lélektani regresszióval is.

Ehhez kapcsolódik az a kétségkívül érdekes jelenség, amely megfigyelhető némely esetben az öko-filozófia spirituális irányzatának berkeiben: amikor az ökológia maga válik vallássá. Lehet „ökológikusan” élni, gondolkodni, szervezetekbe – „egyházakba” – vagy a világtól elvonulók kisközösségekbe tömörülni, s az elköteleződés akár oly méreteket ölthet, hogy az ökológia esetében is ugyanaz játszódik le, mint a századelőn a pszichoanalízissel: valláspótlékká válik. „A tudományból így szekta lesz – írja *Darányi Sándor* –, a lelkiismeretes tettvágyból az egyéni üdvözülés hajtóvadászata.” (*Darányi*, 1991. 54.) Az öko-spiritualitás e túlhajszolásában valójában semmi meglepő nincsen: a valódi spirituális tradícióktól megfosztott ember kezén minden könnyedén vallássá válik.

Az öko-teológia születése

A teológiát is mindig a krízishelyzetek termékenyítik meg: a negyedik században az ariánus viták, az ötödik században a monofizita és nesztorianus eretnekség elleni harc, a skolasztika teológusainál a természetfilozófia és a teológia összehangolásának feladata. Minden esetben egy szemléletmód s egy ahhoz kötődő létezés mód fennmaradása, megtisztítása volt a tét, s nem csupán az egyházi szervezet autoritásának megőrzése, mint azt ma szeretik állítani. Az ökológiai válság esetében azonban más a helyzet, s ezt a keresztény egyházak reakciói is jól mutatják. Egyfelől olyan látásmód kialakítása volna a feladat, mely eddig nemigen létezett, vagy legalábbis nem került a nyugati kultúra homlokterébe; ám a kereszténységnek úgy kell ezt a lényegében új szemléletmódot felmutatnia, hogy közben nem lesz hűtlen önmagához, azaz ki kell mutatnia mind gyökereinél, mind két évezredes hagyományában e látásmód jelenlétét, hiszen lehetetlen, hogy éppen ez ne foglaltatna benne a kereszténység teljességében. Így a protestáns egyházak a bibliai exegézishez fordulnak, a katolicizmus pedig emellett a szentek és a teológusok tanítására is támaszkodik eme, időnként kissé Münchhausen báróéra emlékeztető akciónál. (12) Ugyanakkor folyamatos védekezésre is kényszerül, hiszen *Lynn White* 1967-es tanulmánya óta (13) újra és újra fölmerül az a gyanú, mely szerint az ökológiai válsághelyzet kialakulásáért nem kis mértékben éppen a kereszténység felelős. E kettős teherterhelés sokszor nem igazán tesz jót az ökológia problémáin keresztény szemszögből töprengők munkái színvonalának. Az embernek az a benyomása támad, hogy a keresztény gondolkodás állandó védekezésre és önisméltásra kényszerül, mivel hagyományaiban csak igen korlátozott források állnak rendelkezésére egy „öko-teológia” megalkotásához. Mindazonáltal van alapja és létjogosultsága a kereszténységen belül e szemléletmódnak, ám ez akkor derül ki igazán, ha előbb szemügyre vesszük, vajon mennyiben állja meg a helyét az az állítás, mely szerint a keresztény vallás készítette elő a természeti világot kizsákmányoló emberi magatartást.

Fölmerülhet a kérdés: miért szükséges egyáltalán a kereszténységet és a keresztény teológiát bevonni a diskurzusba, amikor az e területen gondolkodók munkái pusztán az öko-filozófia peremvidékén bukkannak fel néha-néha. E problémával maguk a teológusok is szembesülnek: *Lukas Vischer* egy tanulmánya elején mindjárt fölteszi a kérdést: vajon megvannak-e az egyház lelki-szellemi erőforrásai ahhoz, hogy ebben a kérdésben kompetensen tudjon nyilatkozni? (*Tenke*, 2001. 28.) Erre a válasz az lehet, a kereszténység bizonyára nem rendelkezik már olyan társadalmi befolyással, hogy érdemben számítson a szava – de mely öko-filozófiai irányzat képviselője mondhatja ezt el magáról? Ráadásul ez még elvileg nem zárja ki, hogy mondandója ne lehetne érdekes vagy éppenséggel hasznos, és hogy ne vezethetne be olyan szempontokat az ökológiai gondolkodásba, melyek máskülönben nem kerülnének elő. (14) Az más kérdés, hogy e lehetőség aktuálisan miként valósul meg. Írásom e

második részében annak a kereszténységnek a természethez való viszonyát szeretném fölvezetni, amely, legyen a modern társadalom bármennyire is szekularizált, a nyugati kultúrának rejtett módon mind a mai napig is egyik fontos alappilléreket jelent.

A teremtett világ ura

„A kereszténység, különösen nyugati formájában a világ valaha volt legantropocentrikusabb vallása. (...) Az ember jelentős mértékben osztozik Istennek a természethez viszonyított transzcendenciájában. Kifejezett ellentétben az ókori pogánysággal és (talán a zoroasztrianizmust kivéve) Ázsia vallásaival, a kereszténység nem csak az ember és természet dualizmusát hozta létre, hanem hangsúlyozta azt is, hogy Isten akarata szerint való, hogy az ember a természetet a maga céljaira kihasználja. (...) A természeti dolgokban lévő szellemek, amelyek korábban a természetet védték az emberrel szemben, kámforrá váltak. Megerősítést nyert az ember evilági spirituális monopóliuma, és leomlottak a természet kizsákmányolására vonatkozó régi tilalmak.” (Lányi, 2000. 32.)

„A keresztény hit... valamiképpen demitologizálta a természetet, amennyiben nem tágitott attól, hogy kizárólag csak a szuverén Úr, az Ég és Föld teremtője a valóban szent.” (Carmody, 1991. 65.)

Ezek az érvek minduntalan visszatérnek az öko-filozófiai munkákban: a keresztény vallás, hogy a lelkeket megmenthesse, a földi világ átmenetiségét sugallta, sőt, bizonyos fokok szembelyezkedett vele, mert szemében az anyagi világ és annak szépségei csupán kerékkötői a szellemi fölemelkedésnek. Az ember igazi sorsa transzcendens, a természeti világ legjobb esetben is csak afféle lépcsőként szolgálhat, amelyen a lélek föl-lepdélhet az öt megillető magasságokba.

E szép, kerek indoklással csupán egy baj van: hogy nem a kereszténységről beszél. E leírás tökéletesen ráillik egynémely korai, de a nyugati vallástörténetben újra és újra felbukkanó eretnkségre, a gnoszticizmus bizonyos iskoláira vagy a manicheizmusra. Az egyszerűség kedvéért nevezzük manicheizmusnak. Ezzel a szellemi áramlattal a kereszténység újra meg újra szembekerült egyházon belül és azon kívül egyaránt (bogumilok, katarok, paulicianusok), és sohasem sikerült maradéktalanul lebírnia az efféle tendenciákat, olykor még saját tanításában sem: úgy tűnik, az emberi lélek ösztönösen hajlik erre a megközelítésre. A kereszténység azonban végül sohasem hagyja ott az anyagi világot a szellemi valóság kedvéért. Aki egy keveset is tanulmányozta a keresztény vallástörténetet, hamar rájön, hogy a keresztény gondolkodás, ha ellentétes minőségekkel kerül szembe, sosem valamiféle kizáró jellegű állásfoglalást tesz, hanem mindig az antinómiák játékában találja meg önmagát: egyszerre misztikus és racionális, aszketikus és érzéki, bűnbánó, a megváltás örömeiben ujjongó, ahogyan központi alakja is teljes Isten és egyúttal teljes ember. Ily módon számára az anyagi világ kísértő és szentség egyszerre. A kettő pedig együtt érvényes; ha csak az első volna, semmi sem különböztetné meg a manicheizmustól. A keresztény szemléletben nem maga a természet, hanem az anyagi javakhoz való ragaszkodás jelenti a lelki fölemelkedés kerékkötőjét. A természet szépségének szemlélése, a föld szeretete önmagában nem tiltott dolog: a kereszténység éppen hogy megmentette az érzéki világot a manicheista dualizmustól azzal, hogy a mindenséget Isten alkotásának – nem pedig démoni csínytevésnek – fogta föl, és azzal, hogy hitet tett az anyag megszentelődésének, azaz a test feltámadásának tana mellett. János evangéliumában Jézus így imádkozik: „Nem azt kérem, hogy vedd ki őket a világból, hanem hogy szabadítsd meg őket a gonosztól”. A keresztény filozófia ugyanakkor ügyel rá, hogy ne mossa el a különbséget az ember és a természet más életformái között – még tudatosítja is azt, ennyiben kétségkívül antropocentrikus –, de a másik oldalon kiegyensúlyozza az elválasztást azzal, hogy az embert is teremtménynek ismeri el, a teremtett világ részeként hivatkozva rá. A kereszténység eredeti, hiteles viszonya a természeti világhoz

Pál egyik levelében található meg: „A teremtet világ sóvárogva várja az Isten fiainak megjelenését.” (Róm. 8, 18.). Ezért is írhatta a 7. század szentéletű aszkétája, *Szíriai Izsák*: „Az irgalmas szív együtt érez az egész természettel: az emberekkel, madarakkal, állatokkal és minden teremtménnyel.”

Sajnos az ökológiai teológia energiáinak nagy részét arra pazarolja el, hogy különféle módszerekkel igyekszik kimagyarázni a Teremtés könyvének egy, mindjárt az elején álló szövegrészét. Ezt ökológiai gondolkodók legtöbbször úgy idézik, mint olyan felszólítást, mely megpecsételte a nyugati kultúra felfogását az embernek a világban betöltött helyét és szerepét illetően: „...És monda nékik Isten: szaporodjatok és sokasodjatok, és töltsétek be a földet és hajtsátok bírodalmatok alá; és uralkodjatok a tenger halain és az ég madarain.” (Gen. 1, 28.). Mármost, ha feltétlenül keresztény apologetikát óhajtunk művelni, akkor mondhatjuk, hogy e kitétel a paradicsomi állapotra vonatkozik, s a legkevésbé sem a mostanira, mely, Pál szavait idézve, „a hiábavalóság alá vetett”. Itt ugyanis az ember már nem úr, hanem szolga, aki vagy jól sáfárkodik a rá bízott vagyonnal, vagy elkótyavetyéli azt. A kereszténység sehol sem mulasztja el hangsúlyozni azt, hogy jelen állapotában az emberi természet roncsolt, s ennek lehet egyik következménye a természet roncsolása is – ezért várja az sóhajtozva az „Isten fiainak” megjelenését, ezért is

Érdekes és sokatmondó, hogy a Teremtés könyvének e sorai csak a 18–19. századtól, tehát az ipari forradalom korában kapták meg az általunk közkeletűnek ismert értelmezést – mint az uralomra és igába hajtásra szóló isteni megbízást –, ezt megelőzően pedig nem sokat törődtek vele, s a legkevésbé sem ez a szöveghely állt az interpretációk középpontjában, illetve nem ebből a szempontból magyarázták azt.

vajúdik mindaddig, amíg ők a világra nem jönnek. A teremtésben való közösség oly elszakíthatatlan, hogy mind a paradicsomi, mind a bűnnel terhelt világra vonatkozik. (15) Mindebből persze nem az következik, hogy a történeti kereszténység különös érzékenységgel viseltetett volna a körüllevő természet iránt, nem. De nem szabad megfedkezni arról, hogy a természet mint olyan egészében véve modern találmány, s az ókor és a középkor embere egészen másképp tekintett rá, mint a mai – ezt később látni fogjuk. Mindamellett a keresztény történet egyes alakjai – legelsősorban *Assisi Szent Ferenc*, akit a pápa nemrég a természetvédelem védőszentjévé nyilvánított – igenis rendelkeztek ilyesfajta érzékenységgel, s ez némileg

megkönnyíti a mai öko-teológusok dolgát.

A valóság persze az, hogy a Genézis szöveghelyének igenis lehetett némi része a korlátlan emberi uralom megálmodásában – azonban ez a velejéig őszösvetségi idea a kereszténységben sokkal inkább háttérbe szorult, a keresztény tanítás képes volt kiegyensúlyozni azt, egészen az újkor elejéig, amikor a természettudományok robbanásszerű fejlődésével hirtelen mintha újra előkerült volna: „És féljen és rettegjen tőletek a földnek minden állatja és az égnek minden madara, minden a mi nyüzsgő a földön és a tengernek minden hala a kezetekbe adatott” (Gen. 9, 2.). Azonban az Úr áldása, mit egykor Noéra mondott, most már inkább átokként hangzik, mint ahogy az volt mindig is: ha a kezünkbe adatott, mihez kezdjünk vele? „Az ember hatalmat kapott a dolgok fölött, de nem jutott uralomhoz önmaga fölött” – írta *Romano Guardini*.

Az Őszösvetség e sorai pusztán egy emberi tapasztalatot fogalmazznak meg: azt, hogy képesek vagyunk uralmunk alá hajtani a természetet – akkor az akkori idők technikai fejlettségének mértékében, most a mostaninak megfelelően, e szempontból mindegy. Nem többet, egy emberi kérdést; azt, amely fölhangzik *Szophoklész* kórusától is: „Sok van, mi csodálatos...” (16) Ám ez az uralomra való képesség nem több, mint lehetőség, s nincs semmiféle biztosíték arra, hogy a szabadság helyesen fog cselekedni.

Érdekes és sokatmondó, hogy a Teremtés könyvének e sorai csak a 18–19. századtól, tehát az ipari forradalom korában kapták meg az általunk közkeletűnek ismert értelmezést – mint az uralomra és igába hajtásra szóló isteni megbízást –, ezt megelőzően pedig nem sokat törődtek vele, s a legkevésbé sem ez a szöveg hely állt az interpretációk közép-pontjában, illetve nem ebből a szempontból magyarázták azt.

A természet helye a keresztény tapasztalatban

Szent Ágoston írja egy, a János-evangéliumról szóló kommentárjában, hogy az emberek mennyire meglepődtek, amikor Jézus a vizet borrá változtatta a kánai menyegzőn, pedig az esővíz minden évben borrá válik szőlőinkben, s ezen senki sem lepődik meg. Öt-ezer ember megvendégelése öt kenyérrel kétségkívül világgraszáló esemény – ám a világ napról-napra való fenntartása összehasonlíthatatlanul nagyobb; mindkettő ugyanúgy Isten műve, csak éppen az utóbbiakhoz hozzászoktunk mint a dolgok természetes menetéhez, az előbbiek pedig meglehetősen ritkaságnak számítanak. (17)

A legtömörebben ezzel az idézettel jellemezhető a kereszténység természetfelfogása. Isten teremti a szőlőskerteket, az esőt, Isten teremtménye a kenyér és a bor; mindegyik mögött ugyanaz a természetfölötti ok, isteni erő áll, s az Ő számára mindkét „csoda” természetes. Az általunk csodákként megélt események végső soron nem tekinthetők természetellenesnek, mivel a világ rendjének magának sajátos természete az irracionalitás, minthogy a világ a transzcendens valóságban gyökeredzik. Semmi sem természetellenes, mert semmi sem természetes: az univerzum és az élet egésze a természetfeletti rendbe illeszkedik. Ez azonban ugyanakkor egyfajta racionális rendet is jelent: a Gondviselés jelenléte értelmes egésszé szervezi a világfolyamatokat, törvényekkel, szándékokkal, egyszóval alkotófolyammal telíti. Ugyanakkor a Gondviselés állandó jelenléte közepette az emberi akarat szabad. Szabadsága azonban nem teljes, mert a szenvedélyek által meghatározott, ez az állapot pedig az eredeti bűn következménye. Így a keresztény világkép egy determináltságból és szabadságból egyaránt álló, összetett rendszert mutat fel, mely mind az emberre, mind a természetre vonatkozik. Ez lényegében és egyértelműen pozitív megközelítés, nem tagadó, még kevésbé a természeti világot negligáló álláspont, noha nem a kutató megismerés talán áll. *Aquinói Szent Tamás* azt mondja, a természet munkaeszköz Isten kezében; s ez azt jelenti, hogy alkot – hogy alkotódik valami. S ezen alkotás során, mely számunkra véletlenek és összejátszások alkotta történés, a természeti rendben, mely egyúttal természetfeletti aktus, az isteni dicsőség válik közvetetten, mintegy tükör által szemlélhetővé.

A keresztény öko-teológia alapvető vonása az, hogy szemében a teremtet világ megőrzése nem pusztán biológiai optimalizációs feladat, hanem az anyagi létezésen túlmutató, üdvörtörténeti jelentőséggel bír. Minthogy a természeti valóság örökké Isten hatalmát és dicsőségét tanúsítja pusztá létezése által, úgy annak romlása is az Isten-ember viszonyt rontja meg. (18) Mindezek miatt a keresztény ökológia alapjaiban különbözik a többi öko-spirituális iskolától; nem kifejezetten instrumentális, de nem is egyedül inhe-rens értéket tulajdonít a természetnek, hanem azt a megváltás hitével összekötve egyfajta előretekintő, teleologikus ökológiát – ha a tudományoskodó tanulmányírás kliséihez vonzód-nék, új terminust alkotva azt mondanám –, szótérológiai ökológiát képvisel. Minden tett Isten Országának megvalósulásának távlatában válik értelmezhetővé számára: az eljövendő gyümölcsre tekint, azért dolgozik. És ez nem valami távoli mennyország: mint *Origenész* megjegyezte, nem képzelhető el, hogy a Gondviselés ne szolgálná a tudatlan élőlények, tehát az embert körülvevő természet javát is. (19)

Ehhez képest, sajnos, a teológia ökológiai megszólalásai meglehetősen egyhangúak szoktak lenni, talán az egyház modern kori szégyenlőssége és óvatossága miatt. Katolikus részről említhető a II. Vatikáni Zsinat néhány kitétele (például „*Gaudium et spes*”), s ugyancsak néhány, de fokozatosan egyre határozottabb hangot megütő pápai enciklika.

(20) Protestáns nyilatkozatokból talán több látott napvilágot, ezek azonban sokszor a következő problémával küszködnek: úgy igyekeznek lemondásra, önmérsékletre inteni a híveket, hogy azok közben ne érezzék magukat megfosztva a világtól. Középutat keresnek: hogyan maradhatnak hűek egyszerre társadalomhoz is, természethez is. (21) Azonban a kívánt önmérsékletnek szabadnak, egyéninek, ugyanakkor általánosan elfogadottnak és mélyrehatóknak kell lennie. Az összes többi öko-etikai irányzat is szembesül e problémával; ezt megoldani azonban csak alkotó módon, s nem állandó, óvatoskodó önismétléssel lehet (emiat becslendő Teilhard de Chardin nagyszabású, de elvetélt kozmológiai-teológiai kísérlete is).

„Bizonyos vagyok abban, hogy egyetlen ökológiai etika sem nyúlhat vissza a természettudományos gondolkodás előttihez, amelynek kialakításában Descartes-nak jelentős szerepe volt. Nincs helye a »vissza a természethez« elméletnek, sem romantikus, sem animisztikus értelemben. Ehelyett a kereszténynek újra és újra fel kell használnia a modern természettudományok és a technika vívmányait a maga teremtetési feladatának és az ezzel összefüggő »pásztori uralkodásának« megfelelően, hogy szótérológiai szolgálata el ne menjen a valóság mellett.” (22)

Összefoglalásként elég ennyi a teológiai ökológiáról. Végezetül egy talán kevésbé ismert területről szeretnék néhány szót ejteni: a keresztény kelet, az orthodoxia – avagy pravoszlávia – természetszemléletéről, amely persze sok tekintetben megfelel annak, amit a kereszténységről eddig elmondtunk, de talán néhány új szemponttal tovább is árnyalja ezt a képet.

Az orthodox kereszténység szemléletmódja

A keleti kereszténység sajátos természetképe annak jellegzetes, a nyugatitól némiképp eltérő jellegű teológiájában gyökeredzik. Az aszketikus és lelkiségi irodalomban itt is megjelenik a világ mint a kísértések helye: az aszkétának, a szerzetesnek szembe kell szállnia a kísértésekkel, azaz le kell győznie a világot (vö. *Jn.* 16, 33.). Azonban a Teremtő és a teremtés kapcsolata egyúttal lehetőséget is nyújt arra, hogy a theoria physiké, a természetes, a természetből induló szemlélődés segítségével a keresztény közelebb juthasson Istenhez, és mint egykor a Zsoltárok szerzői mondták, a látható dolgok segítségével szemlélje és szeresse azt, ami láthatatlan. „Aki szereti Istent, nem csupán az embertársait szereti, hanem az egész teremtést, mivel ez isteni áldás. Igyekezünk megszerezni egy ruhadarabot vagy más tárgyat, amely egy szenté volt, és áhítattal megcsókoljuk, mivel így a szent áldásában részesülünk. Így van ez minden növényvel, fával, fűvel, virággal – mindez Isten áldása.” – mondta *Paiszosz atya*, a közelmúltban elhunyt áthozhegyi szerzetes. „Noha a természet nem maga Isten, de titokzatos és töredékes módon mégis képes kinyilvánítani az ő teremtető erejét és működését” – írja egy mai orthodox teológus. (23) E régi szemléletmód pedig új mélységet nyer a Szentháromság második személyének, Isten Fiának megtestesülésével: ez a misztérium ugyanis minden addiginál inkább megszenteli a testi, anyagi világot, minthogy lehetővé teszi annak átistenülését. Ez a fogalom, a theózis, a keresztény kelet teológiájának, misztikájának, aszketikus praxisának egyik legfontosabb szava. Ebből következően számos jelentésármálattal bír, melyek közül most csak egyet emelnék ki: a bűn által roncsolt emberi természet felemelését, isteni kegyelemmel való átitatását jelenti, s ebből nemcsak az emberi lény részesülhet, hanem saját mértéküknek megfelelően a természeti létezők is. „Felmegyek az égbe, és mindeneket magamhoz vonzok” – mondta Jézus, s e példa követése jelenti az orthodox lelkiség számára a fő feladatot. Nem otthagyni, hanem a megváltáshoz segíteni az anyagi világot, mely az Ige testet öltése által megszentelődött. Az átistenülés doktrínája szolgál alapul a Paiszosz atya által is említett ereklyekultusz s a nyugati keresztény, különösen pedig a modern ember számára oly szokatlan ikontisztelet számára is. A keleti

kereszténység ugyanis úgy tartja, hogy a szentség nem valamiféle elvont, erkölcsi természetű dolog, hanem a Szentlélek segítségével történő titokzatos átalakulás, amely nem hagyja érintetlenül az anyagi világot sem: az isteni Lélek által átjárt, átízzított test különös változáson megy keresztül, élő ikonná lesz, és maga körül is mindenre kihat. Az ikonok megcsókolása pedig annak jele, hogy az ember nemcsak értelmével, szellemével, hanem egész fizikai valójával is szomjazza a megváltást.

Így az orthodoxia, miközben Isten Országának megvalósítását tűzi ki célul – mind az emberekben, mind körülöttük –, a természetszemléletet eszkatologikus távlatba helyezi, s a világot átistenítésre váró valóságként fogja föl. Külön érdekes volna elemezni a múlt század eleji orosz vallásfilozófia Sophia-tanát ebből a szempontból, hiszen ez előremutató, alkotó szempontot von be a természet teológiai megközelítésébe. Ez azonban már egy másik tanulmány feladata.

A valódi mélyökológia

Nagy vonalakban, mintegy madártávlatból végigpásztáztuk a jelenkori vallási gondolkodás ökológiai problémákkal foglalkozó irányzatait. Mindegyik hozzászólásból kicsendül a Föld élővilága, az ökoszisztéma egyensúlya fölött érzett aggodalom. Nem szoltunk viszont arról az állásponttól, melyet nézetem szerint jogosan lehetne a „valódi” mélyökológiának tekinteni. *Lynn Margulis* könyvében olvashatjuk a következő sorokat: „Az élet bolygószerű jelenség, és a föld legkevesebb 3000 millió éve élő, eleven. Számomra az, hogy az emberiség felelősséget kíván vállalni az élő Földért, nevetséges – az erőtlenség megnyilvánulása. (...) Felfuvalkodottságunk diktálta erkölcsi indítatásunk, hogy vigyázzunk a kiszámíthatatlan Földre, vagy meggyógyítsuk a mi beteg bolygónkat, csupán bizonyítéka annak, hogy mennyire hajlamosak vagyunk magunkat becsapni. (...) A Gaia nem más, mint bolygónk szabályozott felszíne, amely szüntelenül új környezeteket és új organizmusokat hoz létre. A bolygó nem emberi, és nem is tartozik az emberekhez. Minden találatkonyság ellenére nincs olyan emberi kultúra, amely meg tudná ölni az életet a bolygón, még ha megpróbálna is. (...) Az élet, különösen a bakteriális élet, bőséges. Kezdetől fogva csapásokból és romlásokból éltek. Távolról sem törekeny vagy sérülékeny: a planetáris élet rendkívül rugalmas.” (24)

Fel kell tennünk a kérdést, valójában mire is jelentünk veszélyt mi emberek. Magára az életre biztosan nem, legfőljebb annak jelenleg létező formáira, melyekre vigyázni szeretnénk, mert értékeseknek tekintjük őket, bámolatba ejt sokféleségük – azonban a bolygó, melyen létrejöttek, s az ökoszisztéma, mely életre hívta őket, nem gondolkodik ilyen kategóriákban. Egyebek közt azért nem, mert nem emberi léptékkal mér, s egy vagy akár több ezer faj kihalása sem jelent különösebb katasztrófát, hiszen egyrészt kinek a szempontjából is jelentene azt, másrészt pedig a bolygó évmilliárdokban számol. Az egyszerűbb életformák, a baktériumok, mikrobák s egysejtűek milliói, melyek a vulkánokban éppúgy életképesek maradnak, mint a jég belsejében, előbb-utóbb ismét elvezetnek az élet „magasabbrendű” formáihoz. Az élet tehát állandó, míg az élet-formák, mint amilyen a homo sapiens is, törekenyek. Mi legfőljebb a magunk kulturális értékeit, civilizációs eredményeit változtathatjuk semmivé, amelyek azonban csak saját magunk számára léteznek s jelentenek értéket. Többé vagy kevésbé az ökológiai gondolkodás valamenyi ága antropocentrikus. A valódi ökológia embertelen.

Aszkézis – vallásfilozófiai utóirat

A finomabb megkülönböztetéseket szándékosan elhagyva azt kell mondanunk, hogy a mai vallásosság, ami a legtöbb történelmi vallást, egyházat vagy a különféle új-spirituális mozgalmat illeti, a napjainkban tapasztalható vallási, kulturális és pszichés zavarok

okát alapvetően rosszul ítéli meg, s ezt éppen az ökológiai probléma kezelése mutatja a legjobban. A vallás egész erejét arra fecsérli, hogy egyrészt a vallási életet megtisztítsa, s azt egyéni élménnyé, hétköznapivá és elérhetővé tegye, másrészt arra, hogy rábírra követőit a világ egyre féktelenebbül tomboló érzékiségének elutasítására. A tévedés mindkét esetben az, hogy a spirituális válság gyökere a világiasság térhódítása, a testi örömekkel együtt az anyagi javak középpontba állítása, egyszerűen: az érzékiség eluralkodása.

Csakhogy ennek épp az ellenkezője igaz. A jelenkori szellemiség alapvető betegsége annak elvonttá válása. Egyik oldalon a racionalitás egyeduralma, a másik oldalon, ellenhatásként, a globális örületek minden eddiginél hevesebb tobzódása. Kétség sem férhet hozzá, hogy ez utóbbiak éppen a felfokozott racionalitás gyermekei. Kiegyensúlyozottabb személelmód esetében a racionális problémamegoldást kiegészíti az intuitív munka, épp azon a módon, ahogy az elvont szellemiségnek, a vallás esetében a teológiának és misztikának, kiegészítője a testi praxis. Ahogy ma az egyes embert sem, a vallást sem az fojtja meg, hogy elmerül az érzékekben, hanem ellenkezőleg, az, hogy absztrakttá vált, és hogy nem ismeri az érzékeket. Az információs szféra, mely az emberi kultúrák alapja, minden eddiginél terebélyesebbé és meghatározóbbá vált, s egyre kevesebb kapcsolatot tart a valósággal, egyebek közt a természeti valósággal is. Ezt mutatja a pénzpiac virtuális millióinak áramlása a tőzsdéken, az információs és szolgáltatóipar aránytalanul megnövekedett fontossága a fejlett országok gazdaságában, ennek tanúja az információs világháló térhódítása, a higiénia már-már beteges kultusza, ezt erősíti tovább az urbanizáció. Mindezeket persze lehet jól kezelni, felismerni a bennük rejlő páratlan lehetőségeket, s ez egyeseknek sikerül is. A többség azonban nem képes megbirkózni az információgazdag kultúra nyújtotta lehetőségekkel, és könnyen manipulálható, függő helyzetbe került. Nincsen meg sem az ereje, sem a készsége a válogatáshoz, ismereteinek, kérdéseinek hierarchikus rendszerezéséhez.

Az élet tehát állandó, míg az élet-formák, mint amilyen a homo sapiens is, törékenyek. Mi legföljebb a magunk kulturális értékeit, civilizációs eredményeit változtathatjuk semmivé, amelyek azonban csak saját magunk számára léteznek s jelentenek értéket. Többé vagy kevésbé az ökológiai gondolkodás valamennyi ága antropocentrikus. A valódi ökológia embertelen.

Törmelékes adatok egyéni csoportosítása helyett egyszerűbb készen kapható identitást és előre gyártott, összkomfortos világképet beszerezni. Civilizációnk számára ily módon ismeretek, világképek soha nem látott gazdagsága áll rendelkezésre egyfelől. Másfelől viszont az ezektől való függés is példátlanul erős. Komplex gondolati struktúrák cserélnek gazdát, s a különféle racionális struktúrák hatalmas, sok tekintetben kihasználatlan tárháza áll rendelkezésünkre. Kultúránk pedig teljes egészében erre az alapvetően steril magatartásra bízta rá magát.

Ez a dolog társadalomlélektani oldala. Spirituális oldalról megfogalmazva: a vallásosságban a szellem absztrakttá válása figyelhető meg. Ez pedig ellehetetleníti a vallást, amelyet éppen az különböztet meg minden más elméleti konstrukciótól, ideológiától, világlátástól vagy személyes filozófiától, hogy a vallás: tapasztalat, ideértve a tapasztalat valamennyi formáját a lélek misztikus Isten-közelségétől az ízeletig és a tapintásig. Ezért nincsen valódi vallás rítus nélkül. A spirituális tapasztalat megtalálja a maga kifejeződéseit, megmozdul, átítatja az embert, s nemcsak az értelmét, de személyiségének egészét, egész ösztönvilágával és testi mivoltával együtt. Minden más nem vallás – csak vélemény.

Nem ismerjük a valódi érzékiséget, az ízelet, a látás, a pusztá tapintás jelentőségét, ahogy nemigen ismerjük a test szerelmének mélységeit sem; ennek köszönhető, hogy ami még megérinhet bennünket, ami egyáltalán eljuthat hozzánk, az a minél erőteljesebb, durvább és kiélezettebb szexualitás. És mert az érzékiséget nem ismerjük, nem is-

merjük a vallást sem. Meglepő tétel: a szerzetes, aki a kevés megmaradt erdő egyikének mélyén maga választotta aszkézisben él, teljesebb érzékiséget ismer, mint mi magunk. Az aszkézis nem a világról való lemondást jelenti, hanem éppen a világhoz való visszatalálást. Olyan életformát, melyben helyet talál és valódi jelentőséget kap néhány alapvető és jócskán háttérbe szorult tapasztalat. Étel. Ital. Hideg. Az évszakok. Az aszkézis nem az érzéki világ megtagadása, hanem józan tiszteletadás annak méltósága előtt. Mi pedig, akik a lehetőségekig függetlenítettük magunkat a környező világtól – természetől, másiktól –, mesterséges utakon hol pótolni, hol visszahódítani igyekszünk e kapcsolatot. Az igyekezet azonban rossz felé keres. Nem az élmény intenzitásán, mennyiségén vagy változatosságán múlik: sem a testiségben, sem a spirituális szférában. Ami döntő, az a belső intenció, mert ettől lesz közvetlen a kapcsolat – ezt tanulja meg a szerzetes, a remete vagy bárki, aki a visszafogott aszkézis, a lemondás jelentőségét fölismeri. A fokozott ingeréhség csak azt leplezi el sikeresen, hogy a közvetlen érzékiségre való képességünk elveszett.

Ezért semmi sem idegenebb a jelenkori társadalomtól, mint az aszkézis teljességére alapuló szerzetesi létmód. Borzongva, álmélkodással vegyes idegenkedéssel figyelik azokat, akik érthetetlen módon „megtagadják a világot”. A szerzetesi élet három alappillére, a szegénység, szüzesség és engedelmesség pedig három, jól kiválasztott csapásnak tűnik fel számukra. Igaz, ami igaz: a jelenkori értékrend mellett pontosan e három dolog jelenti a legelviselhetetlenebb kötöttség szinonimáját. Hát még akkor, ha e kritériumokat kellően tágasan értelmezzük! Ugyanis e kívánalmakban nézetem szerint az is benne foglaltatik, hogy a szerzetes szüzessége például valódi, teljes értelemben elgondolt szüzesség legyen, melynek célja „szívünk menyegzői kamráját érintetlenül megőrizni az isteni vőlegény számára”, azaz nem beérni kevesebbel, nem „adni oda” magunkat az első tetsetős eszmének, csinos és vonzó világnézetnek. A szegénység lelki aspektusa alighanem a mindenáron való önérvényesítés föladását jelenti, s többek közt lehetetlenné teszi a büszkeség, önhiúság, másik oldalról pedig a keserűség és kisebbségi érzet közt való vergődés tortúráját is. A szerzetesi magatartás tehát pontos és feloldhatatlan ellentétben áll a ma sikerre vezető magatartás kívánalmaival. Mert ha igaz a tétel, miszerint a birtoklás egzisztenciális módja létünk alapja, akkor a legnagyobb rossznak az tűnik számunkra, ami megfoszt minket a birtoklás élményétől, önrendelkezési jogunktól az életünk és az énünk felett. Ilyen katasztrófa a baleset, a betegség vagy a halál, melyeket a modern kultúra igyekszik anomáliaként kezelni és kivetni magából – és ilyen létmód a szerzetesé. Ez a magatartás a ma egyetlen szalonképes értékrenddel sem fér össze, hiszen az eszmény a steril és zavartalan élet. Egészen más, bizonyos szempontból kiegyenlített korszak volt az, amelyben a szerzetesség virágozhatott: a szerzetes léte jel volt, jele a másfajta – nem a lovagi-világi – értékek legitimitásának, mert a szerzetesség példája kiegyensúlyozta és „fékezte” a mindig törekvő és az érvényesülést középpontba állító társadalmi tendenciákat.

Ma e másféle érték nem érték többé: sehol sem kap teret, hiszen egyetlen siker van, a nyilvános, s annak egyetlen szimbóluma, a vagyon – minden egyéb természetű életvitel, mint eleve elvetélt kísérlet illegitimnek számít. A jelenkori társadalom ezért több értelemben is „szelep nélküli” társadalom: nincsen sem tér, mely fölészívhatná azokat, akik e kultúrába belebetegedtek, s akik valami másra éheznek, mert a „távoli” vidékeken, sivatagok peremén csak a valódi betegek és éhezők vannak, és nincs alternatív létmód, mert a társadalom csaknem valamennyi lázadási formát, egzotikus világnézetet beépítette már önmagába. Marad tehát szelep gyanánt az erőszak, a tudatosság kikapcsolásának különféle formái (öngyilkosság, kábítószeres, vallási entuziazmus) – vagy, valódi szembefordulásként, az aszkézis, annak legteljesebb értelmezésében. Ez utóbbit, mivel egyúttal a szerzetesi létmód alapja, előszeretettel mossák össze az előző változatok valamelyikével, de az efféle fata morganáknak elleni hadakozásra most nincs helyünk. Az aszkézis, melynek

számtalan foka, megközelítése, módja létezik, nem az önsanyargatás szinonimája, hanem szabad és személyes döntés eredménye, mindig személyre szabott, ennek megfelelően pedig gyümölcse is kizárólag személyes tapasztalat. Nem valamiféle elkeseredett ugrás a semmibe, hanem olyan cselekvő létmód, amelyet tanulni kell.

A keresztény askézis számol az eredeti bűnnel. Ez ismét olyan pont, amely elfogadását korunkban még tovább hátráltatja. Erről a momentumról, a korszellemhez híven, maga a kereszténység is igyekszik szép csöndben megfélekedezni, minthogy nem illendő eféle dolgokról beszélni a világi humanizmus érájában, amely különben is örül annak, hogy végre-valahára kikeveredett a középkorból, mely szemében a bűntudat kultúrája volt. Ismét ne szálljunk vitába afelől, hogy ez a tökéletesen hamis kép mennyiben közhívrá válhat a megrögzött modern tévképzeteknek. Talán még azt is megkockáztatnám, hogy arányaiban manapság sokkal több emberre jellemző valamiféle egészségtelen bűntudat, mint a középkorban. A kereszténység eredendő bűn fogalma ugyanis nem azonos azzal az állandó lelkifurdalással és önmarcangolással, amit mi értünk rajta. Mégis feltehetjük a kérdést: körülpillantva melyik tűnik nagyobb öncsalásnak, az eredeti bűn tételezése, vagy az új vallási mozgalmak által előszeretettel propagált ártatlanság mítosza? Nem vagyunk szabadok. De ez nem azt jelenti, hogy tehetetlen rabok volnánk. Az askézis függőség fölszámolása felé tett lépés.

Az askézis szempontjából az ősbűn tudatosítása annyit tesz, hogy a lemondásban az askéta nem embertelen önmegtagadásra törekszik, hanem számításba veszi az emberi természet gyöngeségét. A sivatagi atyák mondásai között találjuk a következőt: „Minket nem arra tanítottak – mondta Poimén atya –, hogy a test gyilkosai legyünk, hanem hogy a szenvedélyek gyilkosai!” Mindezt nagyon fontos tudatosítani egy olyan kultúrában, ahol a lemondást boldogságnak tekintik, és ahol a személyiség gyarapodása önmegtagadás útján még csak el sem képzelhető.

Az askézis gyakorlati megvalósulásának egyik jellemző jege az ismétlődés. Ez az, ami külső szemlélő számára a szerzetesi életvitelben is a legfeltűnőbb, és látszólagos monotonitása miatt a legriasztóbb. Lehet ezt pusztán öncsalásként is értelmezni, mikor az egyén a körkörös időben elrejtőzve az időtlenség, az állandóság illúziójába burkolózik. De felfoghatjuk úgy is – és ekkor hívebben követjük az asketika eredeti intencióját –, mint olyan életritmust, amely még itt, a tapasztalati világ visszafordíthatatlanul áramló idejében minél pontosabban igyekszik leképezni az öröklétet, s a személyiséget úgy formálja, hogy lelkileg mintegy hozzászoktatja ehhez az állapotához. Tanulmányozva a szerzetesi életrend ritmusát, azt találjuk, hogy mind teljesebb egyensúlyra törekszik az élet természetes változatossága s a lecsendesülésre alkalmasabb, ismétlődésben megvalósuló állandóság között. Ezzel igyekszik megővni a személyiséget mind a hedonizmus, mind az önsanyargatás irányában való „lezárlástól”, hiszen az élet egyik területét sem hagyja érintetlenül: sem a testi-érzéki valóságot, sem a szellemi világot. A valódi vallás és az askézis ismertetőjegye, hogy bennük e kettő találkozik.

E ponton rá kell mutatnunk arra az ismeretelméleti akadályra, amely az asketikus magatartásforma elismerését talán minden eddiginél inkább megnehezíti. Napjaink világképében feloldódni látszik a nyugati kultúra hagyományos különbségtétele anyagi és szellemi valóság közt. E két kategória határai elmosódtak, illetve átjárhatóvá váltak: a szubjektum magyarázóelve többé már nem a lélek vagy hasonló, a körüllevő világhoz képest minőségi különbséget jelző kategória, hanem a tudat fogalma. A spirituális tapasztalat oldaláról ez azt jelenti, hogy e két, számára alapvető fogalomkör elveszíti különállását, s ezzel együtt szerepét is. Az askézis esetében is ugyanez történik: fölenged a köznapi létben érzékelt szigorú polaritás, csakhogy amíg az első esetben a szubjektum mindkettőtől elidegenedik, miközben föloldódik a tudat semleges fogalmában, a második esetben a szubjektumot az összekapcsolódás nem sodorja magával, épp ellenkezőleg: elősegíti annak megszilárdulását. Az askézis, mely visszaadja az alanyi tapasztalat rang-

ját, lehetővé teszi a Személy – mely kategória nem azonos az individuummal – megszületését. A Személy a kereszténységben nem eleve adott dolgot jelöl, hanem célt, megvalósítandó feladatot jelent, mert az ember lélektani, társadalmi, individuális valóján túlmutató kategória: a Személy krisztológiai fogalom, az istenemberség felé nyitott kapu.

A kereszténységet most elsősorban önmagától kell megmenteni. Lelkes reformátoraitól, e jó szándékú, ám értetlen kritikusaiktól. Jelenleg sokkal többet tehet néhány, amolyan régivágású sztarec és aszkéta, mint seregnyi ügyes és megfontolt apologéta vagy lelkes újító. A kereszténységnek, hogy megmaradhasson, túl kell lépnie filozófusain, és odafigyelnie egy kicsit szentjeire.

Jegyzet

(1) Az ökológia a biológiának az az ága, mely az egyed feletti szerveződési szintekkel foglalkozik a populációk, életközösségek és a bioszféra szintjén. Központi kérdése, hogy hogyan viselkednek a populációk, társulások és hogy mi szabja meg viselkedésüket.

(2) Magyarul: Lovelock, 1990.

(3) Ezekről áttekintésként lásd: *The Ecologist*, vol. 30, No. 1., 2000.

(4) László 1999, 28. és skk. Kiemelések tőlem.

(5) Mint a legtöbb modern spirituális irányzatnak, ennek is alapvető problémája, hogy nem valódi szemléletváltást jelent, hiszen hozzáállása mindenütt a megszokott fogyasztói mentalitás jegyeit viseli: az „új” spiritualitás tapasztalati – közvetlen élményeken alapszik –, könnyen elérhető – hiszen egyetemes –, valamint kellemes – mivel általa harmóniába kerülünk önmagunkkal.

(6) Például: Fromm, 1976, György, 2000, Lányi, 2001, 83–85.

(7) Épp emiatt a buddhizmust nemegyszer a jövő vallásaként ünneplik. Hogy ez mennyiben valódi buddhizmus és mennyiben sajátosan modern átértelmezés, arról lásd: Farkas, 1997.

(8) Ehhez lásd: Mund Katalin (2001): *Kelet Istenei Nyugaton*. Ethnographia (megjelenés alatt).

(9) Snyder, Gary: Minden élők falugyűlése. In: Lányi, 2001. 122.

(10) Kidner, David W.: Kultúra és tudatalan az ökológia elméletében. In: Lányi, 2001, 79. és skk.

(11) Juhász-Nagy 1993a, 134–135.

(12) A báró híres története közül arra gondolok, amikor maga húzta ki a vízből saját hajánál fogva önmagát.

(13) White, Lynn: The Historical Roots of Our Ecological Crisis. *Science*, vol. 155. Magyarul: Lányi, 2000, 27–36.

(14) A fenntartható gazdaság fogalmát például egy egyházi nyilatkozat vezette be az ökológiai gondolkodásba – sajnos, e kifejezést mára felváltotta a fenntartható fejlődésé.

(15) Vö. Móz. 3, 17: „Átkozott legyen a föld temiatad!”.

(16) Az eredeti szövegben a jelző jelentése nem egyértelműen „csodálatos”; a görög szó jelent elborzasztót, rémületeset is.

(17) Vö. Gilson, 2000, 345–46.

(18) A prófétáknál is a természeti csapások mindig e viszony megromlásának tanúi; ezt az ősi gondolkodási mintát elevenítik föl korunk némely chiliaszta, világvégeváró keresztény szektái, például a Jehova Tanúi.

(19) Vö. Ganoczy, Alexander: A keresztény teremtéstan ökológiai perspektívái. In: *Nincs ég föld nélkül*. 32.

(20) Például a Centesimus annus... kezdetű. Azt azonban katolikus szerzők is elismerik, hogy „a Zsinat teremtésteológiájában nem könnyű ökológiai kezdeményezéseket fölfedezni”. (*Harsányi*, 1995, 30.) Ennek oka egyszerűen az lehet, hogy a II. Vatikáni Zsinat idején a kérdés még nem állt a figyelem középpontjában.

(21) Lásd példaként az USA Presbiteriánus (református) Egyháza Közgyűlésének 1990-es nyilatkozatát. In: Bolyki, 1999, 222–23.

(22) Ganoczy, i.m., 34.

(23) Μαρκος, Ανδρεας: Η Ιερωτης Κτισεος και η Υβρις του Κτισματος. In: *Εφημεριος*, 16–18.

(24) Margulis, 2000, 119. és skk.

Irodalom

Bolyki János (1999): *Teremtésvédelem*. Kálvin Kiadó, Budapest.

Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csányi Vilmos (1999): *Humánétológia*. Vince Kiadó, Budapest.

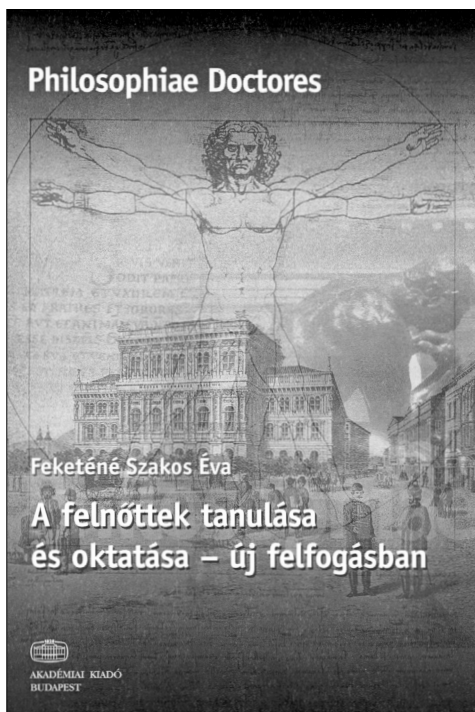
Darányi Sándor (1991, szerk.), *Megérett az idő – ökológiai olvasókönyv*. Budapest.

The Ecologist, Volume 30., No. 1., 2000.

Ehrlich, Paul – E., Anne (1995): *A fajok kihalása*. Göncöl Kiadó, Budapest.

ΕΦΗΜΕΡΙΟΣ, Ιουλίου, 2002.

- Farkas Attila Márton: *Buddhizmus Magyarországon*. MTA Etnoregionális kutatófüzetek, 50.
- Ferry, Luc (1994): *Új rend: az ökológia*. Európa, Budapest.
- Fromm, Erich (1994): *Birtokolni vagy létezni?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gadó György Pál (2000): *A természet romlása, a romlás természete*. Föld Napja Alapítvány.
- Gilson, Étienne (2000): *A középkori filozófia szelleme*. Paulus Hungarus – Kairosz, Budapest.
- Gore, Al (1993): *Mérlegen a Föld*. Föld Napja Alapítvány.
- György Lajos (2000): *Vissza a kozmikus rendhez*. Föld Napja Alapítvány.
- Harsányi Pál Ottó (1995): *OFM, Új ég, új föld felé: – Ökoteológiai vázlat*. Róma.
- Juhász-Nagy Pál (1993): *Az eltűnő sokféleség*. Scientia Kiadó, Budapest. (1993a)
- Juhász-Nagy Pál (1993): *Természet és ember*. Gondolat, Budapest. (1993b)
- Lányi András (2000, szerk.): *Természet és szabadság*. Osiris, Budapest.
- László Ervin (1999, szerk.): *A tudat forradalma*. Új paradigma kiadó, Budapest.
- Lovelock, James E. (1990): *Gaia*. Gönczöl Kiadó, Budapest.
- Margulis, Lynn (2000): *Az együttélés bolygója*. Vince Kiadó, Budapest.
- Mund Katalin (2001): *Kelet Istenei Nyugaton*. Ethnographia, megjelenés alatt.
- Nincs ég föld nélkül. Ökológiai információs központ, Budapest. (1991)
- Szabó-Jilek Iván (1994, szerk.): *A környezet és az élővilág megőrzésének felelőssége*. Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium, Budapest.
- Száraz Péter (1987): *Ökológiai zsebkönyv*. Gondolat, Budapest.
- Tenke Sándor (2001, szerk.): *Ökológia és egyház*. Alföldi Nyomda Rt., Budapest.
- Vida Gábor (2001): *Helyünk a bioszférában*, Typotex, Budapest.



Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században

Az elmúlt két évszázad egyik legjelentősebb társadalmi változása Európában a modern – nemzeti vagy országos – oktatási rendszerek kialakulása és megerősödése. Ennek a folyamatnak legfontosabb ismérvei az iskoláztatásnak a népesség mind nagyobb hányadát érintő expanziója; a különböző oktatási formák és képzési szintek, a követelmények és a végzettségi struktúra egymásra épülése; az oktatás tartalmi egyégesülése, központi tantervi szabályozása, elsősorban az oktatás alsóbb szintjein; az erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami az alábbiakban mutatkozik meg: a rendszert országos érvényű törvények és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotás szabályozzák; a finanszírozás döntően közpénzekből történik; mindinkább állami ellenőrzés, felügyelet alá kerül.

Az oktatás jogi szabályozását illetően a nemzetközi gyakorlatban a jogalkotásnak három jellegzetes modellje alakult ki: az angol, az amerikai és a kontinentális. A negyedik, azaz a szovjet (államszocialista) modell ma már történeti rekvizitumnak minősíthető.

Az angol oktatási jogalkotást az alkotmány hiánya, a parlament óvatos jogalkotási tevékenysége, az egyre növekvő méretű közigazgatási és helyi (önkormányzati) jogalkotás jellemzi, valamint a döntésekhez kapcsolódó jogviták rendezése a rendes bíróságokra épülő közigazgatási jogszolgáltatás keretei között.

Az amerikai modell a szövetségi, illetve az egyes állami alkotmányok kiemelt szerepét párosítja a speciális jogforrásként működő polgári bíróságok kulcsfontosságú szerepével. A bírósági határozatok ugyanis elvi iránymutatást jelentenek, gyakorlatilag jogi előírásként funkcionálnak az iskolai szolgáltatások és az iskolával kapcsolatos állampolgári (szülői, tanulói) jogok tekintetében. Ezt egészítik ki a szövetségi és a tagállami törvényhozás által alkotott oktatási törvények.

A kontinentális modell a rousseau-i államelméletre, a „társadalmi szerződés” elvére épült, amely az államot az egyénektől idegen, korlátozásra szoruló intézményként kezeli. Ezt a célt – különösen az erős helyi autonómiák hiánya esetén – az alkotmányban rögzített alapjogok, a parlament erőteljes törvényhozási tevékenysége, valamint az ügynevezett közigazgatási bírósági jogalkotás egészíti ki.

A nemzetközi gyakorlatot az utóbbi évtizedekben egyfajta kiegyenlítődés jellemzi. Az angol oktatásügy (ld. az 1988-as oktatási törvény) jelentősen közelített a kontinentális modellhez. Európában viszont erőteljes a törekvés az állami beavatkozás mértékének csökkentésére, a helyi közösségek döntéshozatali erejének növelésére, az iskolák társadalmasítására. A magyar gyakorlat – összetett hatások eredményeképpen – kezdetől sok hasonlóságot mutat a kontinentális modell közép-európai változatával, bár némely eleme erős angolszász hatást is tükröz, amit egyfelől a fejlesztési célokat is kitűző voluntarizmus, másfelől a kialakult viszonyokat befolyásoló pragmatizmus jellemez.

Az iskolaügy fejlesztése és szabályozása Magyarországon – az európai gyakorlathoz hasonlóan – évszázadokon át a katolikus egyházi igazgatás keretei között történt. A 16. századi reformáció eredményeképpen létrejövő protestáns iskola úgyszintén egyházi intézmény, ám nem a hierarchikus egyházi szervezetbe tagolódik, hanem a helyi egyházi közösségek (gyülekezetek) tulajdona, azok irányítása alatt áll, amelyek maguk kívánják szabályozni az iskolák szervezetét, működésük körét és tartalmát, és következetesen elutasítanak minden külső beavatkozási szándékot. Az autonóm protestáns iskola tehát az iskolafejlődés és a tanügyi szabályozás merőben új, az angolszász gyakorlatban kiteljesedő alternatíváját – a modern polgári viszonyok sajátos előképét – jelentette az oktatás történetében.

Az állami, illetve az uralkodói hatalom évszázadokon át távol tartotta magát az egyházi belügynek tekintett iskola, az oktatás közvetlen dolgaitól. Az első hazai beavatkozási kísérletek – a 16. század derekán – a mohácsi katasztrófa és a reformáció által megrendített katolikus egyházi iskolák helyzetének rendezését, valamint a tömegbefolyást segítő, erősítő iskolahálózat kiépítését célozták (ld. az 1548. évi és az 1550. évi országgyűlés törvényei). Ezt a célt, azaz lényegében a protestantizmus visszaszorítását szolgálták a 17. század vé-

gén hozott soproni (1681) és pozsonyi (1687) törvények, valamint *Lipót* császár rendelete is (Explanatio Leopoldina, 1791.).

A kiegyezést követő évtizedek oktatásügyi törvényhozása az etalont jelentő népoktatási törvényre alapozottan megteremtette a modern polgári közoktatási rendszer alapintézményeit, és kialakította a tanügyigazgatás új szervezetét. Bár a korszak oktatási tárgyú törvényei – a 19. század uralkodó eszméinek jegyében – alapvetően liberális szelleműek voltak, már az 1870-es évektől felfigyelhetünk a liberális elvek nyomán kibontakozó gyakorlat korlátozására irányuló állami törekvésekre.

Az első közvetlen állami (királyi) beavatkozás az iskolaügybe – *III. Károly* nevéhez fűződően – a *Rákóczi*-szabadságharc leverése után következett be. A megfélemlített magyar rendi országgyűlés által elfogadott és a király által szentesített új törvények (1715, 1723), majd az 1731. évi Carolina resolutio változást hoztak a király és az egyházi hatalom hagyományos viszonyában. Az uralkodó ugyanis – a mindeddig többnyire formálisan gyakorolt – főkegyúri jogát mint a királyi felségjogból eredeztetett állami (fő-) felügyeletet valamennyi, tehát a katolikus egyház által fenntartott tanintézetre és iskolai alapítványra is kiterjesztette.

Ezek a törvények készítették elő a talajt az egyházi és a nemzeti szempontokon egyaránt túltekintő és a Habsburg birodalmi érdekeket minden területen, így az iskolaügy terén is érvényesíteni kívánó abszolutista törekvések számára. Ezt a gyakorlatot fejlesztette tovább *Mária Terézia*, aki először 1776-ban létrehozta a deklarált királyi főfelügyeleti jogot hatósági eszközökkel is érvényesíteni képes állami hivatali szervezetet, a tankerületi főigazgatóságok rendszerét, majd kiadta a magyarországi iskolarendszert átfogóan szabályozó királyi rendeletét, az 1777. évi Ratio Educationist.

A magyarországi katolikus iskolaügyet ezt követően még csaknem egy évszázadon át uralkodói rendeletek (az 1806. évi II. Ratio Educationis, majd az 1845. évi népiskolai szabályzat), illetve az 1791. évi XXVI. tc. nyomán autonómmá vált protestáns egyházaknak – lényegileg a fentiekhez igazodó – saját előírásai szabályozták, utat nyitva a 19. századi magyar iskolafejlődés számára.

A magyarországi iskolarendszerben végbemenő korszakos változások, valamint a reformkor nemzeti és polgári célokat ötvöző művelődéspolitikai elvei és gyakorlatias köznevelési programjai – a létszámában és szervezetségében megerősödő hazai pedagógus-társadalom szakmai és érdekvédelmi törekvései, mozgalmi által is felerősítetten – elő-

készítették és megalapozták az egyház- és iskolaügyi szétválasztását is zászlajára tűző, radikális nemzeti és polgári iskolareform társadalmi-politikai programját.

Ezek az igények öltöttek testet *Eötvös József* 1848. évi népoktatási törvénytervezetében, amely az iskolaállítást állami kötelezettségét, a községek által fenntartott iskolák közös jellegét és a szülői felelősséggel összekapcsolt tankötelezettség modern, polgári elvét foglalta egységes keretbe, és – alkotója szándéka szerint – alapjául szolgált volna a modern magyarországi iskolarendszer kiépítésének. A törvénytervezet történelmünk folyamán első ízben képezte a független magyar állam szuverenitását megtestesítő országgyűlés által tárgyalta oktatási törvény alapját; elfogadását azonban a súlyos politikai helyzet megakadályozta.

A forradalom bukását követően ez az átalakulási folyamat külső, bécsi hatás alatt az önkényuralmi rendszer által diktált modernizációs kényszer formájában, rendeletek által szabályozottan indult meg, elsőként a középiskolai oktatás terén (1849, Entwurf), majd az iskolaügyi más területein.

*

A kiegyezés után bekövetkező polgári fejlődés együtt járt az állam fokozódó oktatásügyi szerepvállalásával. Az *Eötvös* által elgondolt oktatásügyi modernizáció első lépését – 1848-hoz hasonlóan – a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvény megalkotása jelentette. Az első – modern értelemben vett, polgári jellegű – magyarországi oktatási törvény 6–12 éves korig tette kötelezővé és szankcionálta, azaz büntető rendelkezésekkel is erősítette a mindennapi iskolalátogatást. A tankötelezettség ellensúlyát az iskolalétesítés és az iskolaválasztás szabadsága, illetve az anyanyelvű oktatás törvény biztosította lehetősége képezte. A törvény rendelkezései az újonnan szervezhető községi és állami iskolákra kötelező érvényűek voltak, a változatlan jogosítványokkal rendelkező felekezeti iskolái számára – néhány szigorú alapintézkedéstől eltekintve – iránymutatásul szolgáltak. A törvény megteremtette a népoktatás intézményeinek egységes rendszerét (elemi és felsőbb népiskola, polgári iskola, népiskolai tanítóképzés); előírta a népoktatási tanintézetekben tanítandó tárgyakat; megszabta az iskolák működésének tárgyi és személyi feltételeit, a tanítók képesítési követelményeit és a tanítóképzés új rendjét. A népiskolai törvény – az előírásait némileg módosító, finomító 1876. évi XXVIII. törvénnyel együtt – a tanügyigazgatásban az egyensúly elvét, azaz az érdekeltek (szülők, iskolafenntartók, állam) pontosan meghatározott jogokon és köteleességeken alapuló részvételét érvényesítette és szabályozta, megteremtette a népoktatás egységes állami főfelügyeletét, kialakította a népiskolai tankerületek, illetve a tanfelügyelet intézményrendszerét és szabályozta azok működési elveit.

A korszak következő – az oktatásügyet is érintő – alaptörvénye, az 1872. évi VIII. törvény (ipartörvény) előírta a tanonciskolák létrehozását. A szervezett iparoktatást azután az 1884. évi XVII. törvény (a második ipartörvény) alapozta meg.

A középiskolákról és a középiskolai tanárképzésről az 1883. évi XXX. törvény rendelkezett: a polgári fejlődés aktuális igényeihez – a népoktatás kiterjesztéséhez, a felsőoktatás és a társadalmi-termelési gyakorlat növekvő követelményeihez – igazította a középfokú oktatás rendszerét. A középiskola két típusa a humanisztikus-elméleti gimnázium és a gyakorlatias irányultságú reáliskola lett; mindkettő nyolc évfolyamos volt és érettségivel zárult. A középiskolai törvény az egyházi iskolafenntartók jogait elismerve kiterjesztette az iskolalétesítés és -fenntartás jogát (állami, törvényhatósági, községi iskolák), ugyanakkor egységes és korszerű tartalmi és képesítési előírásokat tartalmazott, s a népoktatási intézményekéhez hasonlóan, bár attól elkülönülő szervezetben szabályozta a középiskolák irányítását és felügyeletét, továbbá rendezte a középiskolai tanárok képzését is.

A következő évtizedek szakmai és politikai vitái a modern és egységes középiskola megteremtését tűzték zászlajukra. Ezt a törekvést jelzik a görög nyelv kötelező gimnáziumi oktatását korlátozó 1890. évi XX. tc. intézkedései, valamint az 1899-es új középiskolai tantervek. A kérdés ellentmondásos rendezése azonban áthúzódik az első világháborút követő időszakra.

Az 1891. évi XV. törvény a kisdédóvás intézményeit (óvoda, állandó és ideiglenes gyermekmenhely) is beillesztette a közművelődés, illetve a tanügyi közigazgatás egységes rendszerébe, megszabta az azokban dolgozók képesítési követelményeit és a kisdédóvók képzésének módját.

Az 1893. évi XXVI. törvény a községek és a hitfelekezetek által fenntartott népiskolák tanítóinak fizetésrendezéséről döntött; hatályát az 1907. évi XXVII. törvény bővítette tovább. Ez utóbbi törvény ugyanakkor – az államsegély feltételeinek szigorú meghatározásával – lényegében újraszabályozta a nem állami elemi népiskolák jogi helyzetét, tág teret engedett az állami befolyás növekedésének. Ennek a századfordulón felerősödő folyamatnak a kiteljesítését jelentette az elemi népiskolai oktatás – már Eötvös által is tervezett – ingyenességét kimondó 1908. évi XLVI. törvény, amely teljes körűvé tette a korábban csak a „szegény” gyermekekre korlátozott kedvezményt. A nemzetiségi népiskolák feletti állami befolyást növelte az 1913. évi XXVII. törvény az elemi népiskolai záróvizsga és a tanítók magyar nyelvtudásának ellenőrzéséről.

Ezt a folyamatot egyébként – az anyanyelven oktató népiskolákat létrehozó 1868. évi népiskolai törvénynek és az ugyancsak 1868-ban elfogadott nemzetiségi törvénynek az egyéni szabadság és a nemzeti önrendelkezés liberális elvét követő szellemiségével szemben – a magyar nyelv népiskolai tanításáról szóló 1879. évi XVIII. törvény indította el, amely a magyar nyelv elsajátítását a tanítói képesítés elnyerésének szigorú feltételül szabta és elrendelte a magyar nyelv kötelező felvételét a népiskolai tantárgyak közé. Ez a kezdetben szelídnek tűnő, majd egyre erőszakosabb nyelvtérjesztési szándék, illetve a nemzetiségi népiskolák közigazgatási eszközökkel történő bekebelezése, magyarosítása nyilvánvaló asszimilációs szándékkal – és mind súlyosabb konfliktusokat előidézve – vörös fonalként húzódik végig a korszak iskola- és politikatörténetén.

A kiegyezést követő évtizedek oktatásügyi törvényhozása az etalont jelentő népoktatási törvényre alapozottan megteremtette a modern polgári közoktatási rendszer alapintézményeit, és kialakította a tanügyigazgatás új szervezetét. Bár a korszak oktatási tárgyú törvényei – a 19. század uralkodó eszméinek jegyében – alapvetően liberális szelleműek voltak, már az 1870-es évektől felfigyelhetünk a liberális elvek nyomán kibontakozó gyakorlat korlátozására irányuló állami törekvésekre, elsősorban a nemzeti szempontok túlhangsúlyozására, a nemzetiségi érdekek és mozgalmak – fentebb már jelzett – korlátozására visszaszorítására mind a közoktatás tartalmát, mind pedig az iskolák szigorodó felügyeletét illetően.

A liberális tanügyi szabályozás egyik kritériuma és próbaköve ebben a korszakban a deklarált autonómiák tiszteletben tartása, érvényesülése volt. A másik: az állam sajátos szerepének értelmezése és alakulása. Ez utóbbit éles politikai viták kísérték. Egyfelől a kezdettől érzékeny egyházi autonómiák és az erősödő nemzetiségi igények tartották túlságosnak; másfelől az egyre erőteljesebben, olykor erőszakosan megjelenő nemzeti szempontok képviselői ítélték erélytelennek, elégtelennek az állam befolyását a közoktatási rendszer működésére és az iskolák életére. Ez utóbbi szándék egyre erőteljesebben jelentkezett a jogi szabályozás alacsonyabb szintjein (miniszteri, helyhatósági rendeletek, utasítások), olykor a hatályos törvények szellemével szemben.

A korszak másik súlyos ellentmondása a magyarországi iskolarendszernek a kezdeti demokratikus, eötvösi szándékoktól és a törvények által kijelölt fejlesztési irányoktól mindinkább eltérő, az átrendeződő társadalmi viszonyokat leképező és azokhoz igazodó, divergens fejlődése volt. Ez tükröződött a népiskolai hálózat jelentős szervezeti és területi kü-

lönbségeiben (az egytanítás, összevont tanulósoportos kisiskolák aránya a századforduló után is meghaladta a 60 százalékot), valamint az oktatás eredményességének, hatékonyságának szembeötlő eltéréseiben, az iskolai továbbtanulás nehézségeiben, a középfokú oktatás, mindenekelőtt a gimnázium zártságának, elitjellegének megerősödésében.

*

Az első világháborút követő forradalmak jó szándékú, de utópikus oktatáspolitikai programjai erőszakos, voluntarista végrehajtással társultak (ld. a polgári forradalom úgynevezett néptörvényeit és a Forradalmi Kormányzótanács rendeleteit a közoktatás teljes körű és radikális átalakítására), és a megoldás valóságos esélye nélkül teremtettek zűrzavaros állapotokat. A helyzetet Trianon nyomasztó gazdasági, társadalmi, politikai és eszmei következményei és az ellenforradalom ugyancsak erőszakos fellépése tovább súlyosbították.

A közoktatás fejlesztésének alternatíváit ebben a nehéz történelmi helyzetben – legalábbis elvileg – a liberális és demokratikus eötvösi hagyományok folytatása, illetve az eötvösi hatás korlátozását, visszavonását célzó konzervatív és etatista, az állami befolyás kiterjesztését célzó oktatáspolitikai felfogás érvényesülése jelentették, jelenthették volna. A háború utáni körülmények azonban – nyilvánvalóan – egyre kevésbé kedveztek az első, sokkal inkább a második alternatíva megvalósulásának.

A *Klebensberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződő kultúrpolitika fő törekvése az 1920-as években az oktatási és művelődési intézményrendszer elkerülhetetlennek tűnő modernizációja volt, aminek egyik tartópillérét a kor követelményeitől elmaradó népoktatás hiányzó feltételeinek pótlása, a népiskolai intézményhálózat bővítése, az elemi népoktatás kiterjesztése jelentette. A program – a korábbi liberális gyakorlatnak megfelelően – változatlanul feltételezte és elősegítette a társadalmi érdekelttség erősítését, az érdekeltek szabályozott részvételét az intézményrendszer fenntartásában és működtetésében. Ez a szervezési elv egyaránt érvényes volt a népoktatásra, a tanoncoktatásra és a középfokú iskoláztatás polgári iskolával gyarapodó, differenciálódó szervezetére.

Már az 1922. évi XXX. törvény szigorította az iskoláztatási kötelezettségre vonatkozó előírásokat és szankciókat. A hiányos iskoláztatási feltételek megteremtéséről végül az 1926. évi VII. törvény rendelkezett, amely előírta „a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítését és fenntartását”. Az akció, amelynek eredményeképpen a következő években mintegy 5000 tanterem és tanítói lakás épült fel az országban, elsősorban az iskola nélküli alföldi tanyák és az aprófalvas térségek felzárkózását segítette elő.

Az 1922. évi XII. törvény megnövelte az elégtelen és korszerűtlen tanoncoktatás időtartamát, szabályozta, növelte a tartalmi követelményeket. Az előképzettség minimumára vonatkozóan (6 elemi) azonban csak az 1936. évi VII. törvény intézkedett.

A középiskoláról szóló 1924. évi XI. törvény a két korábbi intézménytípus, a klasszikus gimnázium és a reáliskola közé beiktatta az előbbinél gyakorlatiasabb, az utóbbinál rangosabbnak tűnő reálgimnáziumot. A differenciálódó középiskola egységét a nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem) azonos műveltség tartalma, az átlépés szabályozott lehetősége és az érettségi vizsga egyenértékűsége volt hivatva biztosítani. Az 1924. évi XXVII. törvény korszerűsítette a középiskolai tanárképzést. Az 1926. évi XXIV. törvény hasonló elvek szerint rendelkezett a leányközépiskolákról; a fiú-középiskolákkal egyenértékű leánygimnázium és a leánylíceum mellett létrehozta az úgynevezett leánykollégiumokat.

Az 1927. évi XII. törvény a polgári iskolát kiemelte a népoktatási intézmények köréből és önálló iskolatípussá tette. A négy évfolyamos fiú- és leánypolgári egyrészt a gyakorlati életre, másrészt a középfokú szakiskolákra készített elő, s a korszak mind népszerűbb iskolatípusává vált.

Mindezen lépések – elvitathatatlanul – a magyarországi oktatási rendszer konzervatív jellegű megújítását és sajátos irányú továbbfejlesztését jelentették.

Az 1930-as évek iskolapolitikája, amelyet *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi miniszter neve fémjelez, elsősorban a tanügyigazgatás átalakításában látta a leghathatósabb eszközt a húszas évek konzervatív iskolareformjának meghatározott irányú kiteljesítése, a „nemzetnevelés” gyanánt felfogott közoktatás állami érdekeknek alárendelt korszerűsítésére.

Ezen az úton az első lépést az 1934. évi XI. törvény jelentette, amely gimnázium néven egységesítette a középiskolákat (egységes alsó tagozat, a felső tagozatra korlátozott fakultációs lehetőség). A növekvő követelmények és a szigorúan meghatározott működési feltételek megteremtése érdekében előírt államsegély révén az állam közvetlen beleszólást nyert a különböző fenntartású intézmények szervezeti és működési rendjébe, tartalmi munkájába. Az 1938. évi XIII. törvény az „elméleti irányú” gimnázium mellé

Az előzetes vitákat lezáró alkotmánybírói döntés hatására a törvény semlegesnek ismerte el az állami oktatást. A magyar oktatásügy klasszikus hagyományaihoz való visszatérést jelentette a tanügyigazgatás új rendszerében az iskolaszékek felállítása. Új mozzanat volt viszont a területi oktatási központok megszervezése, illetve törvényi legitímációja. Ezek a csupán hatósági és nem szakmai felhatalmazással rendelkező regionális intézmények – a központi irányítás dekoncentrált intézményei – nehezen illeszkedtek az átalakuló magyar közigazgatásnak az önkormányzatiság elvére alapozott rendszerébe.

életre hívta a „gyakorlati irányú” líceumot és a hármas tagozódású – mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi – gazdasági iskolát. Mindkét iskolatípus négy évfolyamos volt. Az 1938. évi VI. törvény pedig létrehozta a líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémiát.

A közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. évi VI. törvény – a kor politikai viszonyainak megfelelően – kiépítette az egységes állami „nevelési felügyeletet”. Az 1941. évi XII. törvény tovább erősítette a tanügyigazgatás bürokratikus-központosító jellegét és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium egységes vezetése alá helyezte az ifjúság honvédelmi nevelését és a testnevelést is.

Az 1940. évi XX. törvény újra szabályozta a tankötelezettséget és törvénybe iktatta a nyolcosztályos népiskolát. A felső tagozat műveltségtartalma és iskolaszervezési előírásai azonban csupán korlátozott érvényesülési, továbbtanulási lehetőséget teremtettek az itt tanulók számára.

Az átfogó, konzervatív iskolareform maradéktalan végrehajtásának jogi feltételeit és tanügyigazgatási kereteit a közoktatási igazgatásról szóló – korábban már említett – 1935-ös törvény teremtette meg. A harmincas évek középiskolai törvényei a középfokú oktatás osztályérdekek alapján szétválasztott – hármas osztatú – rendszerét alapozták meg. A nyolcosztályos népiskola pedig – a tanoncoktatás felemás rendszerével együtt – az alsóbb néprétegek hatékonyabb szocializációjának funkcióját volt hivatva szolgálni, a korszak művelődéspolitikájának szellemében. Ez a reform tehát hátat fordított a magyar iskolaügy liberális és demokratikus hagyományainak, anakronisztikus, konzervatív választ adott a 20. századi gazdasági, társadalmi kihívásokra, s eltért az egyetemes iskolafejlődés irányaitól, követhető és követendő európai modelljeitől. És még egy – további – tanulság: a hómani tanügyigazgatási reform követendő mintául szolgálhatott egy későbbi korszak más ideológiai-politikai megalapozottságú, de hasonlóan központosító közoktatási gyakorlata számára.

Oktatásügyünk történetének a második világháborút követő periódusában a korábbi hazai gyakorlattól és az általános európai szokásoktól merőben eltérő, sajátos – szovjet típusú – szabályozási elvek és jogalkotási eljárások érvényesültek. A törvényi szabályozás az állampolgárok széles körét, illetve az alapvető jogaikat és kötelességeiket érintő kérdésekben háttérbe szorult, évtizedeken át szünetelt (az általános iskolát például rendelet hozta létre 1945-ben); az oktatási törvényeket valójában a párthatározatok helyettesítették.

Az új korszak nyitányát az iskolák államosítását kimondó 1948. évi XXXIII. törvény jelentette, amely – miközben az iskolaszekularizáció évszázados programját valósította meg – előrevetítette az oktatásügy nemzeti hagyományai – a sokszínűség és az alternatívák – felszámolásának a következő években megvalósuló, erőszakos művelődéspolitikai programját.

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény az 1956 után kialakult új viszonyokat erősítő legitimációs kísérletnek minősíthető, amely az iskola és az élet szorosabb kapcsolatát, a műveltség magasabb színvonalát, valamint a szocialista világnézeti és erkölcsi nevelés igényét nyilvánította ki, és „az általános és kötelező középfokú oktatás” megvalósítását írta elő. Felemelte a tankötelezettség korhatárát (16. év), létrehozta a hároméves szakmunkásképzőt, kijelölte a középfokú oktatás hármas irányát (gimnázium, szakközépiskola, technikum) és egységesen kiterjesztette a politechnikai képzést. A törvény 1965-ben bekövetkezett korrekciója a sok tekintetben utópikus és voluntarista program kudarcának hallgatólagos beismerése volt.

A következő negyedszázadban az oktatási törvények helyett ismét párthatározatok szabták meg a közoktatási rendszer tartalmi célját és működési elveit (pl. az MSZMP Központi Bizottsága 1972. évi júniusi határozata, illetve az 1982. évi „állásfoglalás”).

Az 1980-as évek változó viszonyai között megszületett 1985. évi oktatási törvény (I.) elvi kinyilatkoztatásai és nyelvezete lényegében még a kor szellemiségét tükrözték. A törvény érintetlenül hagyta az iskolafenntartás szinte korlátlan állami monopóliumát és a monolit jellegű, merev iskolarendszert. Az iskolák szakmai önállóságának és a pedagógusok szakmai szuverenitásának kinyilvánításával, valamint az oktatásban érdekelt csoportok (tanulók, pedagógusok, szülők, helyi társadalom) jogainak és kötelességeinek meghatározásával azonban rést ütött a közoktatás irányításának bürokratikus-centralisztikus rendszerén, illetve a közvetlen pártirányítás évtizedes gyakorlatán.

Az 1985-ös oktatási törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény – a rendszerváltás küszöbén – visszaállította az iskolaelétesítés és az iskolaválasztás szabadságát és oldotta az oktatási rendszer merev szerkezetét.

*

A magyar oktatásügyet jelenleg a többször – 1995-ben, 1996-ban, 1999-ben, 2000-ben, majd 2002-ben is, a politikai kurzusváltásokhoz igazodóan – módosított 1993. évi LXXIX. törvény (közoktatási törvény) szabályozza. A törvény, amely 1993. szeptember 1-jén lépett hatályba, a rendszerváltozást követően egységes keretbe foglalta a közoktatás több jogforrásból eredő szabályozását. A tanszabadság elvét érvényesítve véglegesen leszámolt az iskolafenntartás több évtizedes állami monopóliumával és kísérletet tett az iskolarendszer korábbi merev szerkezetének szabályozott feloldására.

A törvény – meghatározott feltételek teljesítése esetén – minden természetes és jogi személy számára biztosította az iskolaelétesítés és -fenntartás jogát. A fenntartás feladatai és terhei túlnyomórészt a lakossági szükségleteket kielégítő helyi, illetve – részben – a területi önkormányzatokra hárultak. Az önkormányzatok korlátozott (és eltérő) anyagi lehetőségeit az állami költségvetés pótolta, közvetlenül biztosította a pedagógusok munkabéretét közvetett módon, azaz a költségvetési bevétel meghatározott hányadának fejkvótászerű visszaosztásával („tanulói normatíva”) hozzájárult az oktatási-nevelési intézmé-

nyek fenntartásához, működéséhez. A támogatás kiterjedt az állami feladatot magukra vállaló más iskolafenntartókra is.

A törvény megerősítette az iskoláztatáshoz való jogot és a tanulás szabadságát, a szabad iskolaválasztás lehetőségét. A tankötelezettséget – a korábbi gyakorlatnak megfelelően – tíz évre szólóan írta elő, teljesítését azonban – általában – a tízéves tanulmányi időt lezáró társadalmi minimumvizsga letételéhez kötötte. Ez alól az iskolarendszerben továbbhaladók értelemszerűen felmentést kaptak.

A közoktatási törvényből egy, a korábinál rugalmasabb iskolarendszer képe bontakozott ki, amelynek pontos értelmezése és szabályozása csak a később elfogadott – és máig sok vitát gerjesztő – Nemzeti Alaptanterv és a hozzá kapcsolódó vizsgarendszer ismeretében történhetett meg. (A Nemzeti Alaptanterv kiadásának jogát a törvény – sokak által vitatott módon – a művelődési és közoktatási miniszterre ruházta.) Az iskolarendszer alapja a tízosztályos általános iskola, amelyből azonban a negyedik, a hatodik és a nyolcadik osztály elvégzése után is át lehet lépni a nyolc-, a hat- és a négyosztályos középiskolába. Az általános iskolában maradók a záróvizsga letételével a tizedik évfolyam elvégzését követően fejezik be kötelező tanulmányaikat. Az általános képzés bármelyik intézményéből egyébként a tizedik évfolyam elvégzése után, tehát – elvileg – 16 éves korban vezet út a szakoktatás átalakuló intézményrendszerébe. A szakképzést a közoktatási törvénnyel egyidejűleg hozott 1993. évi LXXVI. törvény szabályozta, amely – perspektivikusan – az első két évfolyamban általános képzést nyújtó négy vagy több évfolyamos szakközépiskolát tette a szakképzés alapintézményévé a folyamatosan leépülő három évfolyamos szakmunkásképző iskolákkal és az „ismétlő jellegű” szakiskolákkal szemben.

A közoktatási törvény az oktatási rendszer fontos elemének tekintette az iskoláskor előtti nevelés intézményét, az óvodát; ennek utolsó évfolyamát – az iskola-előkészítés érdekében – általánosan kötelezővé tette. Fenntartotta a gyermekek fejlettségéhez igazodó, úgynevezett rugalmas iskolakezdés korábbi, jól bevált gyakorlatát és a kötetlenebb iskolai előrehaladás lehetőségét. Nagy figyelmet fordított a nemzeti-etnikai kisebbségek oktatásügyére, a fogyatékos gyermekek differenciált, képességeikhez igazodó nevelésére, oktatására. Változatlan hangsúllyal, bár – bírálói szerint – elégtelen garanciákkal jelentek meg benne az oktatásban érdekeltek – a tanulók, a szülők és a pedagógusok – jogai és kötelességei.

Az előzetes vitákat lezáró alkotmánybíróági döntés hatására a törvény semlegesnek ismerte el az állami oktatást. A magyar oktatásügy klasszikus hagyományaihoz való visszatérést jelentette a tanügyigazgatás új rendszerében az iskolaszékek felállítása. Új mozzanat volt viszont a területi oktatási központok megszervezése, illetve törvényi legitimációja. Ezek a csupán hatósági és nem szakmai felhatalmazással rendelkező regionális intézmények – a központi irányítás dekoncentrált intézményei – nehezen illeszkedtek az átalakuló magyar közigazgatásnak az önkormányzatiság elvére alapozott rendszerébe. Aggályok kísérték az oktatásfinanszírozás s – különösen – a közalkalmazotti jogviszonyba sorolt pedagógusok bérezésének központosító gyakorlatát. A törvény ezen rendelkezései a túlzott mértékű állami befolyás, a recentralizáció történeti emlékeit idézték fel. Viták forrása volt az iskolarendszer áttekinthetatlensége, ellentmondásossága (például a korai iskolaválasztás kényszerének kiterjedése, a tízosztályos általános iskola zsákutcajellege, a szakképzés új, nehezen adaptálható rendszere stb.).

Az 1993. évi közoktatási törvényt tehát sajátos kettősség jellemezte: időtálló, korszerű elemek keveredtek benne anakronisztikus és problematikus mozzanatokkal.

*

A közoktatási törvény 1995. évi módosítása – az 1995. évi CXXI. törvény átmeneti rendelkezéseivel – megszüntette a tankerületi oktatási központokat, és a kormány felada-

tává tette az egységes Nemzeti alaptanterv kiadását, amely – az intézményi pedagógiai programok, illetve a helyi tantervek kidolgozását, elfogadását követően – 1998. szeptember 1-jétől került volna bevezetésre, a törvény számos más rendelkezésével (mint pl. a tanítási év időtartama, a tanuló részére előírható kötelező óraszámok maximálása stb.) együtt. A törvény módosítása rögzítette, hogy az oktatási rendszer alapintézménye a nyolc évfolyamos általános iskola és a négy évfolyamos középiskola. Ettől eltérni csak kivételes esetben, meghatározott feltételek esetén lehet.

A közoktatási törvény 1996. évi módosítása (az 1996. évi LXII. törvény) további változtatásokat hozott elsősorban az irányítás rendszerét, az egyes intézménytípusok feladatait és felépítését, a miniszteri jogosítványokat, valamint a tartalmi szabályozást illetően. Finomította a lelkiismereti és vallásszabadságra vonatkozó előírásokat, a tanulói jogot szabályzó rendelkezéseket, a fogyatékos gyermekek ellátásáról szóló szabályokat. Szakmai követelményekkel alátámasztott normatív finanszírozási rendszert vezetett be, amely tekintettel van a speciális képzési feladatokra is (nemzetiségi oktatás, szakképzés, fogyatékosok nevelése-oktatása) és hatékonyabban segítette az esélyegyenlőség iskolai érvényesülését.

A közoktatási törvénynek az 1998-as kormányzati változást követő korrekciói (az 1999. évi LXVIII. és a 2000. évi XCVII. törvény) ismételten felerősödő centralizációs politikai szándékot tükröztek. Ez nyilvánult meg az ún. kerettantervek törvényi előírásában, amelyek intézménytípusonként és -fokozatonként megszabott, merev előírásokat tartalmaztak és korlátozták a nevelési-oktatási intézményeknek a helyi tantervekben megtestesülő – a Nemzeti alaptanterv által meghatározott – korábbi önállóságát, továbbá a központi irányítás – a kormányzati szervek és az Oktatási Minisztérium, valamint a miniszter – oktatásügyi jogosítványainak kiterjesztésében, így például az Országos Köznevelési Tanács jog- és hatáskörének korlátozásában is.

A 2002-es kormányváltást követő – szükségszerű – módosítások elsősorban a fentiek korrekcióját, azaz az OKNT korábbi funkciójának visszaállítását, sőt bővítését, valamint a kerettantervek kötelező jellegének feloldását és a Nemzeti alaptanterv érvényességének a visszaállítását jelentették.

Az elmúlt évtized oktatásügyünket szabályozó jogi lépéseiről összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy alapvetően jó, a modern magyarországi közoktatás liberális és demokratikus hagyományait őrző és folytató törvények születtek, amelyek szükségszerű korrekciói során alapvető célnak tekinthető az oktatásügy nemzetközi tendenciáival is összhangban lévő, értékes elemek – a politikai kurzusváltásoktól független – megőrzése, a jogi szabályozás stabilitása. Mindez természetesen nem mentesít az oktatás fejlesztését szolgáló szakmai és politikai viták felelőssége alól, amelyek szükségképpen érinthetik az oktatási rendszer egyes elemeinek vagy egészének jogi újraszabályozását is, annak érdekében, hogy például a tankötelezettségi előírások vagy a művelődéshez való alkotmányos alapjogok – a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségeken és esélykülönbségeken túllépve – maradéktalanul érvényesülhessenek Magyarországon.

Irodalom

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.
 Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest.
 Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest.
 Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest.
 Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Szerk.: Balogh László. Bibliogr.: Jáki László, Csík Tibor. Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
 Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
 Horváth Márton (1988, 1993, szerk.): *A magyar nevelés története. I–II*. Budapest.
 Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest.

Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Budapest.

Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest.

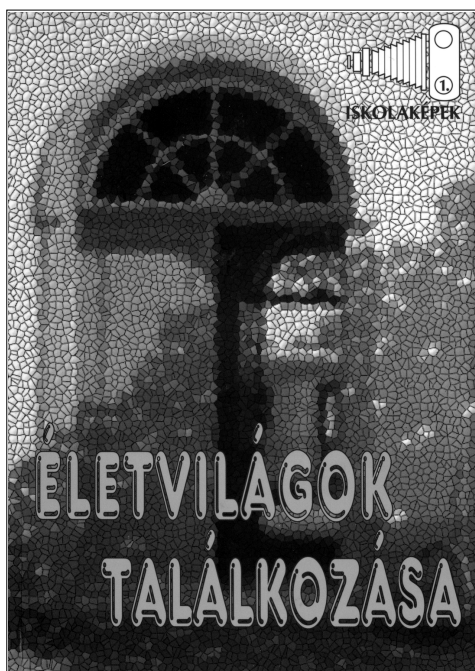
Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.

Szüdi János (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. Budapest.

Szüdi János (1995): *Közoktatási tanulmányok*. Budapest.

Gazsó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Budapest.

Írásunk 'Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19–20. században / Országos törvényektől a helyi szabályozásokig' címen 2002. október 11-én, Tatabányán rendezett országos konferencia bevezető előadásának szerkesztett változata.



Az Aula Kiadó könyveiből

A képességek fejlődésének logisztikus modellje

A képességek fejlődése és fejlesztése az iskolai oktatás legfontosabb kérdései közé tartozik. A pedagógiai kontextusban gyakran használt fejlődés-fejlesztés szókapcsolat pontosan érzékelteti, hogy a problémának két oldala van.

A fejlődés meghatározott pszichológiai törvényszerűségek szerint megy végbe, amelyek megismerése alapvető jelentőségű a fejlődés optimális kereteinek kialakításához. Az oktatás problémáival foglalkozó kutatók figyelme – érthető okokból – elsősorban a fejlesztés lehetőségeire és feladataira, a képességek szerkezetére, a fejlesztés tartalmi oldalára irányul (ld. pl. Csapó, 1999; Nagy, 2000). Ugyanakkor – ez a kérdés másik oldala – a képességfejlődés pszichológiai törvényeinek szempontjai, amelyek szintén fontosak az iskolai oktatás tervezésében, nem mindig játszanak a jelentőségüknek megfelelő szerepet. A képességek fejlődésének három sajátosságát érdemes kiemelni. Az oktatási rendszer mai mechanizmusai különböző mértékben veszik ezeket figyelembe.

Ma már közismert, hogy a készségek, képességek fejlődése időben elhúzódó folyamat. Egy-egy készség, képesség kialakulásához legalább hónapokra, de inkább évekre van szükség, néhány általános képesség fejlődési folyamata pedig akár több évtizedet is átfoghat. A fejlődési folyamatok időigényét, a képességfejlődés folyamat-jellegét az oktatás egyre jobban figyelembe veszi. Egy-egy képesség fejlesztésével (például olvasás, számolási készségek) valóban hosszabb (bár gyakran nem kellően hosszú) ideig foglalkozik az iskola.

A gyerekek között jelentős fejlettségbeli különbségek vannak. Ez azt jelenti, hogy az azonos évfolyamra járó gyerekek között érettségüket, az egyes képességeik fejlettségét tekintve jelentős különbségek vannak. Az azonos életkorú tanulók közötti fejlettségbeli különbségek – a különbségeket az adott lemaradás behozásához szükséges időre átszámolva – akár több évet is elérhetnek. Ezekkel a különbségekkel az iskola többnyire nem tud mit kezdeni. Bár a különbségek ismertek, részletesen dokumentáltak, alig működnek olyan mechanizmusok, amelyek a kezelésükre szolgálnak vagy a kiegyenlítődést segítik.

A gyerekek közötti különbségek sokfélék lehetnek. Ez a felismerés nem eléggé vált a pedagógiai gondolkodás részévé. Egyrészt az egyes pszichológiai tulajdonságok tekintetében a gyerekek közötti különbségek más-más módon alakulhatnak, másrészt a fejlődés természetéből, különböző tempójából következően hosszabb időszakot átfogó fejlődési folyamat során a különbségek mértéke is változhat.

Közelebb visz bennünket az iskolai oktatás néhány krónikus problémájának megértéséhez, ha a fejlődés további mennyiségi sajátosságait megismerjük. Régi pedagógiai tapasztalat, hogy egy-egy készség vagy képesség fejlődése lassan indul, aztán felgyorsul, majd egy lassuló fázissal közelít a végső állapothoz. Ebben a tanulmányban a képességek fejlődésének mennyiségi természetét vesszük közelebről szemügyre, pontosabban leírva és megmagyarázva az említett tapasztalatot. Bemutatjuk a növekedést leíró matematikai modellt, majd különböző vizsgálatok adatai alapján meghatározzuk a fejlődést leíró függvényeket. Végül megfogalmazzuk a modellből levonható pedagógiai következtetéseket.

A fejlődés jellemzésére szolgáló fogalmak

A képesség, ismeret, fejlődés, tanulás terminusok az iskolai oktatással kapcsolatban leggyakrabban használt fogalmak. Általában a képességek fejlődéséről és az ismeretek tanulásáról beszélünk, azonban a későbbi elemzésekhez nem lesz szükség a pontos fogalmi megkülönböztetésükre. Ezért a továbbiakban nem teszünk különbséget fejlődés és tanulás között, mindkettő a tudás gyarapodását reprezentálja. Ez a közös szóhasználat természetesen nem azt jelenti, hogy a tudás változása egységes jelenség lenne. (Csapó, 1992)

A kognitív fejlődésnek, miként a pszichikus fejlődés más dimenzióinak is, vizsgálhatjuk a mennyiségi és a minőségi természetét egyaránt. Vannak olyan elméletek, amelyek a kognitív fejlődést elsősorban minőségi változások sorozatának tekintik. Az ilyen elméletek a változásokat különböző állapotok közötti ugrásszerű átmenetként fogják fel. A talán legnagyobb hatású elmélet, *Piaget* kognitív fejlődésemellete így jellemzi az értelmi fejlődést. Más modellek a fejlődés kvantitatív vonatkozásaira helyezik a hangsúlyt, és a fejlődést mennyiségi növekedésként írják le. Ez utóbbi megközelítésre példaként a pszichometriai módszereket, az értelmi képességek tekintetében az intelligencia tesztekkel történő mérését említhetjük.

Az itt következő elemzésekben csak a fejlődés mennyiségi oldalával foglalkozunk. Feltételezzük, hogy bár a fejlődés alapvető természetét tekintve többnyire kvalitatív jellegű lehet, az ennek eredményeként bekövetkező teljesítményváltozások már mennyiségi jellegűek és mérhetőek.

Az értelmi fejlődés mindig az egyének változása, közvetlenül intra-individuális összehasonlításokkal, tehát egy egyén különböző időpontokban megfigyelt állapotainak összehasonlításával tanulmányozható. Az ilyen megfigyelések a vizsgálatba bevont egyének tanulmányozott életszakaszában teszik szükségessé a változások nyomon követését, azaz longitudinális adatgyűjtést igényelnek. A longitudinális vizsgálat, bár megbízható eredményeket szolgáltat, számos módszertani nehézséggel jár és többnyire rendkívül költséges. Ezért a fejlődést gyakran az inter-individuális összehasonlítások, azaz különböző korú minták egy adott időpontban való megvizsgálása révén tanulmányozzák.

A keresztmetszeti vizsgálatok adatai a fejlődésre megfelelő becslést adnak, ha viszonylag rövid időt fognak át és az alatt az idő alatt nem következik be lényeges változás a képességek fejlődését befolyásoló környezet tekintetében. Az említett nehézségek miatt a pedagógiai kontextusban túlnyomórészt keresztmetszeti felméréseket végeztek. A következő elemzésekhez szintén azonos időpontban különböző életkorú tanulókkal felvett adatokat használunk fel.

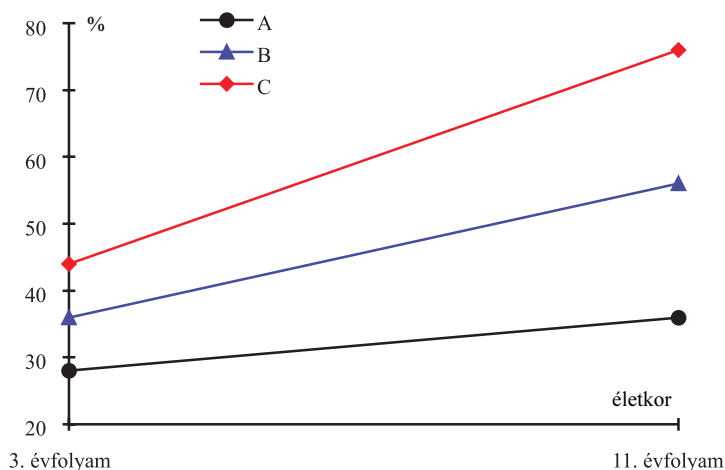
Mivel ma már a közoktatás a népesség egészét és nem csak egy kis hányadát fogadja magába, az iskolába járó populáció megismerése a pedagógia feladatává vált. Az egyes korosztályon belüli különbségeket jól kifejezi egy-egy felmérés eredményének a szóródása, amelynek a statisztikai mértéke a szórás.

Az egymást követő korosztályok között is vannak különbségek, amelyeket a fejlődés természetes eredményének tartunk. Továbbá, ha az egyes korosztályokon belüli eltéréseket az idő függvényében vizsgáljuk, tipikusan azt tapasztaljuk, hogy ezek az eltérések növekednek. A pedagógiai irodalomban ezt a jelenséget gyakran a teljesítmények polarizációjának nevezik.

A lineáris változáson alapuló szemlélet korlátai

A képességek fejlődéséről alkotott közkeletű vélekedés szerint a fejlődés lineáris növekedés, a képesség fejlettsége arányos az életkorral, vagy legalábbis egy adott időszak alatt bekövetkezett fejlődés mértéke arányos az eltelt idővel. Ezen a szemléletmódon alapuló az intelligenciahányados eredeti (mentális életkor osztva a naptári életkorral) definíci-

ciója. Eszerint az egyének közötti különbségek az eltérő (de egy adott tanuló esetében állandó) fejlődési tempóból fakadnak. Ha a fejlődés lineáris, akkor a teljesítményt, például valamilyen képesség-teszt eredményét az életkor függvényében ábrázolva az 1. ábrán látható egyenesekhez hasonló képet kapunk.

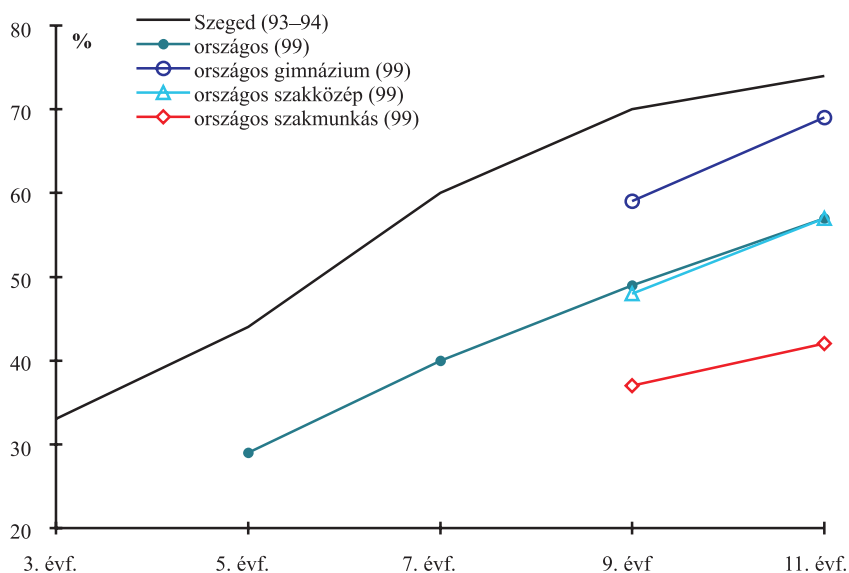


1. ábra. A képességek lineáris fejlődésének szemléletmódja

Az ábrán látható egyeneseket például három tanuló feltételezett fejlődési pályájának tekinthetjük. Ilyen ábrákkal gyakran találkozhatunk, hiszen a keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit ábrázolva hasonló grafikonok keletkeznek. Két különböző időpontban ugyanazzal a teszttel felmérve a tanulókat a teljesítmények növekedését tapasztaljuk. További adatok hiányában a két mérési pontot egyenessel kötjük össze.

Egymáshoz közeli időpontok esetében még nem követünk el nagy hibát, ha két adatot egyenessel kötünk össze. Olyan széles intervallumot vizsgálva azonban, amely az adott képesség csaknem teljes fejlődési szakaszát átfogja, a változás már nem lineáris. Például, ha felmérjük az induktív gondolkodás fejlettségét az általános iskola harmadik és a középiskola harmadik osztályában, akkor az 1. ábra szerinti feltételezés már biztosan nem igaz. A képességfejlődés valódi folyamatainak szemléltetésére a 2. ábrán különböző felmérésekből származó adatokat mutatunk be.

Az adatok két különböző vizsgálatból származnak. Szegeden 1993/94-ben egy induktív gondolkodás teszttel végeztünk felmérést. Ugyanennek a tesztnek a rövidített (és nehezebbé tett) változatával 1999-ben országos reprezentatív mintán megismételtük a felmérést. (Csapó, 1994, 2001) A szegedi adatfelvétel a harmadiktól a tizenegyedik évfolyamig, az országos az ötödiktől a tizenegyedik évfolyamig terjedő életkori tartományt fogta át. Az ábrán az egymás melletti mérési pontokat egyenessel kötöttük össze. (Hasonló eredményeket kaptunk 1995-ben a 7. és 11. évfolyamon végzett felmérés során, ld. Csapó, 1998.) Mindamellet több mérési pont is egy egyenesre vagy ahhoz közel eshet, így akár még négy-hat évet átfogó felmérés alapján is a fejlődés lineáris jellegére utaló adatokat kaphatunk. Az 1999-ben elvégzett felmérés adatait ábrázoló görbén találunk ilyen szakaszokat. Ugyanakkor a szegedi vizsgálat adatait ábrázolva már megmutatkozik a fejlődési folyamatokra általában inkább jellemző, elnyúlt S alakú logisztikus görbe.



2. ábra. Az induktív gondolkodás fejlődése

A 2. ábrán a középiskolások eredményeit bemutatjuk iskolatípus szerinti bontásban is, tehát külön egyenessel jellemezzük a szakmunkás, a szakközépiskolás és a gimnáziumi tanulók fejlődését. A szakmai publikációk sokaságában találunk ilyen jellegű ábrázolást, tudnunk kell azonban, hogy ezek az egyenesek egy hosszabb fejlődési folyamatból csak egy kis szakaszt mutatnak be, és a fejlődés ütemét nem általánosíthatjuk más életkori szakaszokra. Ez egyben jelzi azt is, hogy a fejlettségbeli különbségek az idő előrehaladtával – egy-egy részminta esetében – valóban növekednek. Az ábra azonban jelzi a lineáris szemlélet korlátait és a képességek fejlődését jobban leíró modell használatának szükségességét is.

A fejlődés logisztikus modellje

A természetben megfigyelhető fejlődési folyamatok többnyire nem lineáris jellegűek. Az egyik legáltalánosabb jelenség az exponenciális változás. Ez akkor áll elő, ha egy mennyiség időegység alatti megváltozása arányos magának az adott mennyiségnek az aktuális értékével. Állandó kamatláb mellett exponenciálisan növekszik a bankban elhelyezett pénz összege. Exponenciális ütemben szaporodik egy populáció, ha az egymást követő generációkban a szülők ugyanolyan arányban hoznak létre utódokat mindaddig, amíg semmi nem korlátozza a növekedést. Sok más növekedési folyamat korai szakasza is pontosan leírható az exponenciális változás feltételezésével.

Az exponenciális növekedés a

$$dF/dt = r \cdot F$$

differenciálegyenlettel jellemezhető, ahol F a fejlettség egy adott időpontban, dF annak megváltozása a dt idő alatt, az r pedig a fejlődésre jellemző konstans.

Az egyenlet egyik megoldását a következő exponenciális függvény adja:

$$F(t) = F_0 \cdot e^{rt}$$

ahol $F(t)$ a fejlettség az idő függvényében, F_0 a fejlettség induló szintje, e pedig a természetes logaritmus alapja.

A növekedés azonban bizonyos idő eltelte után mindig valamilyen korlátba ütközik. A talán legtöbbet tanulmányozott biológiai jelenség, azaz a populáció növekedése esetén a környezet tűrőképessége, konkrétabban a rendelkezésre álló táplálékforrás szab gátat a további növekedésnek. A korlát a fejlődés kezdeti szakaszában még nem érezteti hatását, ekkor a fejlődés üteme hasonlít az exponenciális változáshoz. Azonban a korlát hatása annál erősebb lesz, minél jobban megközelíti azt a fejlettség aktuális szintje. A korlát (például az erőforrások kimerülése) hatását szintén egy (az előzővel ellentétes irányban ható) exponenciális függvénnyel vehetjük figyelembe. A két hatás (az exponenciális növekedés, illetve a korlát szerepének exponenciálisan növekedő súlya) eredőjét együttesen a logisztikus függvény írja le.

A növekedés említett tulajdonságát figyelembe véve a fejlődés változási sebességének meghatározásakor, megfelelő helyettesítéssel, határátmenettel, valamint a logaritmus azonosságai alkalmazásával a következő formulához jutunk:

$$F(t) = K \cdot F_0 \cdot e^{rt} / [F_0 \cdot (e^{rt} - 1) + K]$$

ahol

$F(t)$: a fejlettség t idő elteltével;

F_0 : a kezdeti fejlettség (a $t = 0$ időpontban);

K : a fejlődés korlátja;

r : a növekedést meghatározó konstans, növekedési ráta.

A logisztikus függvény természetét a populáció növekedésével (ld. Molnár, 1999) kapcsolatban először részletesen Verhulst (1) vizsgálta. (Hoppensteadt, 1982) Megfigyelhető e modell érvényessége a logisztikus görbével jól jellemezhető biológiai érés és az értelmi fejlődés modellezése során is. (Yeagers, Shonkwiller és Herold, 1996)

Mielőtt a konkrét elemzésekre rátérnénk, érdemes megfontolni, milyen szakmai tapasztalatok és feltevések alapján javasoljuk a logisztikus görbét a képességek fejlődésének modellezésére, azaz miért lehet egy matematikai összefüggést – amely sok különböző tartalmú növekedési folyamatot leír – a képességek fejlettségi szintjének jellemzésére is használni. Lényegében elegendő annak megmutatása, miért indul a növekedés exponenciális ütemű változással, azaz milyen folyamatokat tételezhetünk fel, amelyek révén a képességek időegységre eső változása arányos az aktuális fejlettség szintjével.

Ilyen mechanizmusokat könnyű találni. Ha egy készség vagy képesség a megfelelő tevékenység gyakorlása (például valamilyen műveltségzés) révén fejlődik, és a fejlettebb képességgel ugyanabból a tevékenységből többet tudunk egy időegység alatt végezni, akkor a több gyakorlás nagyobb növekedéshez vezet. Így tehát a gyorsuló ütemű változást megmagyarázhatjuk, a korlát létezését és hatását más növekedési folyamatokhoz hasonlóan értelmezhetjük.

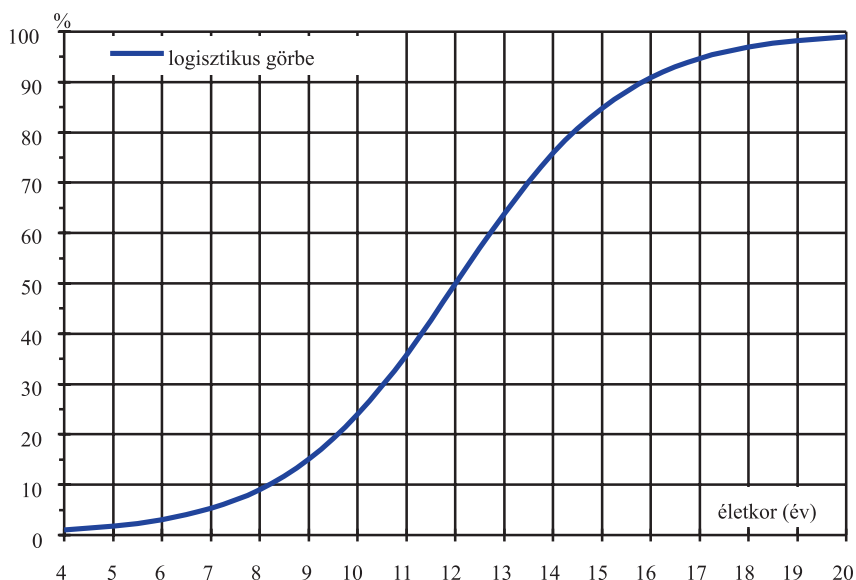
A képességek fejlődése szempontjából tehát mindkét exponenciális változás alapjául szolgáló feltevés megalapozható. Egyrészt a képesség újabb képesség megszerzésének eszköze, a fejlettség egy adott szintje meghatározza, hogy mennyit lehet a képességet egy adott idő alatt gyakorolni, így az első szakasz exponenciális változása értelmezhető. A képességek kivitelezésének szellemi és biológiai alapjai pedig nyilvánvaló korlátot jelentenek, aminek a hatása a képesség fejlődésével egyre érzékelhetőbbé válik. Itt természetesen csak az alapelvekre kereshetünk magyarázatot, a mechanizmusok konkrét értelmezésére csak egyes készségek és képességek fejlődésével kapcsolatban lenne mód.

A későbbi modellezés megkönnyítése érdekében vizsgáljuk meg alaposabban a logisztikus görbék tulajdonságait, paramétereit. (3. ábra) A logisztikus görbe egy expo-

nenciálisan gyorsuló, majd lassuló trend szuperpozíciójaként adódik. A kezdeti, látszólag lassan induló növekedés üteme felgyorsul, majd a korláthoz közeledve ismét lelassul. Azt a pontot, ahol a gyorsuló fejlődés lassulóba vált, inflexiós pontnak nevezzük.

A 3. ábrán látható görbe paraméterei: $K = 100$, $F_0 = 0,1$, $r = 0,575$. Így a fejlődésre olyan értékeket kapunk, amelyek megfelelnek egy széles életkori sávban elhúzódó fejlődési folyamatnak. Ha az időt években mérjük, akkor a 4 évhez az 1 százalék, a 20 évhez a 99 százalék fejlettségi érték tartozik. Az inflexiós pont 12 év körül van, ekkor a fejlettség 50 százalékos.

Nézzük meg most egy konkrét példán, valódi mérés eredményeit felhasználva, milyen pontosan egyeznek a mért és a logisztikus függvény alapján kiszámított adatok. A 2. ábrán már bemutatott 1993–94-es szegedi felmérés eredményeihez (Csapó, 1994) illesztettünk logisztikus görbét. Az illesztéshez több programot is felhasználhatunk (a MS Word grafikonszerkesztőjének is van ilyen funkciója, de az általános célú táblázatkezelő vagy statisztikai programokkal, például az Excel vagy az SPSS segítségével is meg lehet oldani a feladatot). Ezek általában a legkisebb négyzetek módszerét alkalmazzák, azaz minimalizálják a mért adatok és a függvényből számított adatok közötti különbségek négyzetének összegét.



3. ábra. A logisztikus fejlődési görbe

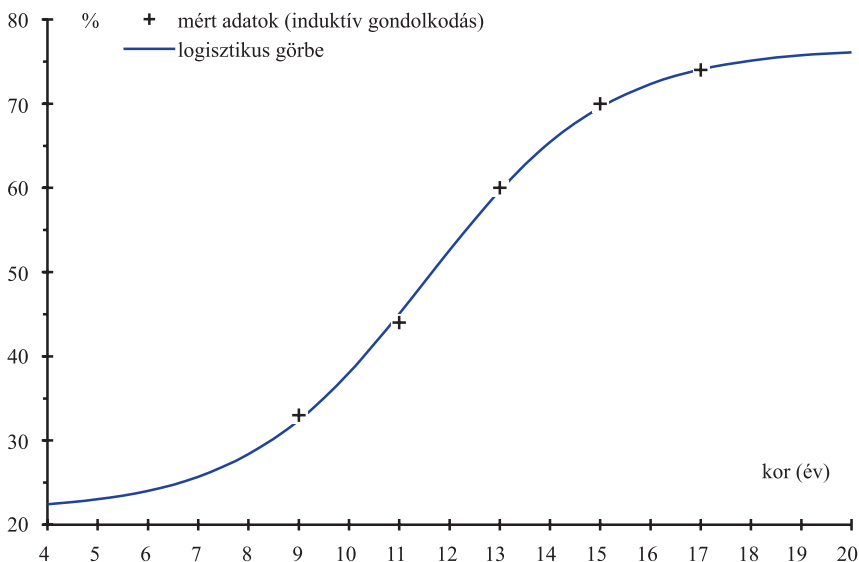
Az itt következő elemzésekben az eredeti logisztikus függvényből indultunk ki és a konkrét paraméterek meghatározásához „kézi finomhangolással” további tapasztalatokat, a tesztek természetére vonatkozó megfigyeléseket is figyelembe vettünk. A mért adatokat és a hozzájuk illesztett logisztikus görbét a 4. ábrán szemléltetjük.

A becsléshez itt a

$$F(t) = K \cdot F_0 \cdot e^{rt} / [F_0 \cdot (e^{rt} - 1) + K] + a$$

függvényt használtuk, ami a logisztikus függvény eredeti formájától csak a konstans hozzáadásában különbözik. Ezzel a méréshez használt teszt sajátosságait vettük figyelembe. (Például a feleletválasztásos feladatokat bizonyos valószínűséggel pusztá találgatással is

meg lehet oldani, azaz a képesség „0 fejlettségi szintjéhez” 0-nál nagyobb pontszám tartozik.)



4. ábra. Logisztikus görbe illesztése mért adatokhoz

A legjobb becslést az

$$a = 21,6, \quad K = 55,0, \quad F_0 = 0,091, \quad r = 0,555$$

paraméterekkel értük el.

Az egyenlettel számított értékek pontosságának illusztrálására az 1. táblázatban megadjuk a felmért korosztályok átlagát és a logisztikus függvény alapján számított értékeket. Amint a táblázatból kitűnik, az eltérés minden esetben kisebb, mint 1 százalékpont.

	9	11	életkor (év) 13	15	17
mért	32,95	44,53	60,28	70,20	74,10
számított	32,41	45,04	59,69	69,58	74,07

1. táblázat. Az induktív gondolkodás fejlettségének mért és számított értékei

A képességek fejlődésének modellezése – további görbék illesztése felmérések adataihoz

A Szegedi Tudományegyetemen (illetve a korábbi József Attila Tudományegyetemen) működő kutatócsoport számos olyan felmérést végzett, amelyik a képességek fejlődési folyamatait tárta fel. A felvett adatok többnyire egy-egy képesség fejlődésének teljes intervallumát átfogják. A fejlődést ábrázoló grafikonokon így általában jól felismerhető a logisztikus görbe, vagy legalábbis annak egy-egy jellegzetes szakasza.

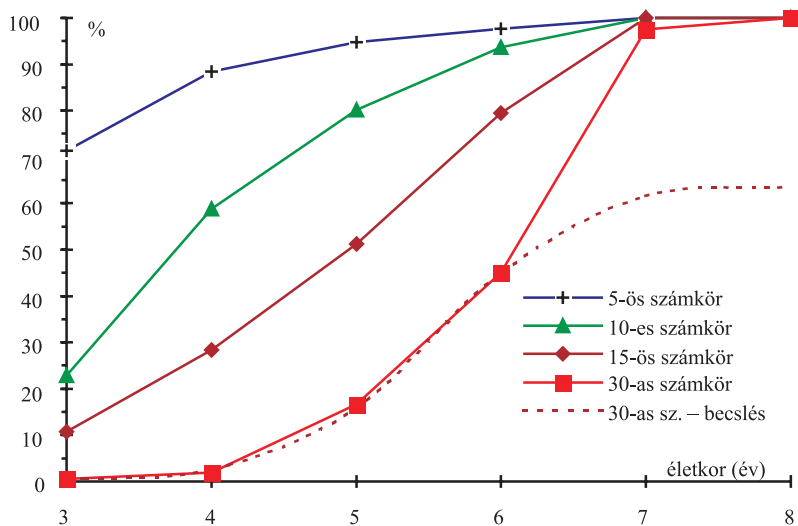
A következőkben két felmérés adataihoz illesztünk logisztikus görbét. Az egyik a számlálás készségének kialakulása. Ez az adatsor alkalmas annak illusztrálására, hogy

egy viszonylag rövid időt átfogó fejlődés is logisztikus jellegű, továbbá tanulmányozhatjuk azt is, hogy egy logisztikus görbe különböző szakaszairól állnak rendelkezésünkre adatok. A másik felmérés az arány fogalmának fejlődését mutatja be. Az arányosság jó példa lehet arra, hogy bár egyszerű és alapvető jelentőségű matematikai összefüggésről van szó, elsajátítása időben elhúzódó folyamat. A tanulók egy része csak a középiskolában jut el teljes megértéséig.

Nézzük tehát a számlálás fejlődését. (Nagy, 1980) Az iskolába lépéshez közeli életkorban (3-tól 8 évesek körében) elvégzett felmérés azt vizsgálta, hogy meddig tudnak a tanulók elszámolni.

Az 5. ábrán azoknak az arányát mutatjuk be különböző életkorban, akik 5-ig, 10-ig, 15-ig, illetve 30-ig tudnak elszámolni. Ez a példa azt illusztrálja, hogy még egy ilyen egyszerű készség is, mint a számlálás, a népesség egésze esetében több év alatt fejlődik ki. Abban az életkori szakaszban, amelyet a felmérés átfog, az 5-ig való számlálás készsége már nagyrészt kialakult, a másik három esetben viszont csaknem a teljes fejlődési folyamatot jelzik a mért adatok. Egy gyerek természetesen gyorsabban megtanulhatja a számlálást, de a különböző tempóban fejlődő gyerekek együttesen az ábrán látható ütemben változnak.

A mért adatokhoz az előzőekhez hasonlóan csak a 30-as számkörben való számlálás fejlődésére illesztünk logisztikus görbét. Az ábráról látható az, hogy a hét évesek teljesítménye kiugróan magas, azaz az iskolába lépve gyorsabban megtanulnak számolni a gyerekek, mint ahogyan azt az addigi fejlődési ütem alapján várnánk. Ezért itt a görbe illesztéséhez csak a 3–6 évesek teljesítményét vettük figyelembe. Ha csak ezekre a pontokra illesztjük a logisztikus görbét, az alacsonyabb szintet jelez a későbbi életkorokra, mint amit a felmérés adatai mutatnak. (A görbe paraméterei: $r = 2,05$, $F_0 = 0,00075$, $K = 64$.) Az iskola hatása tehát itt abban mutatkozik meg, hogy a gyerekek átlagos fejlődésének pályája letér a megíósolt logisztikus görbéről.

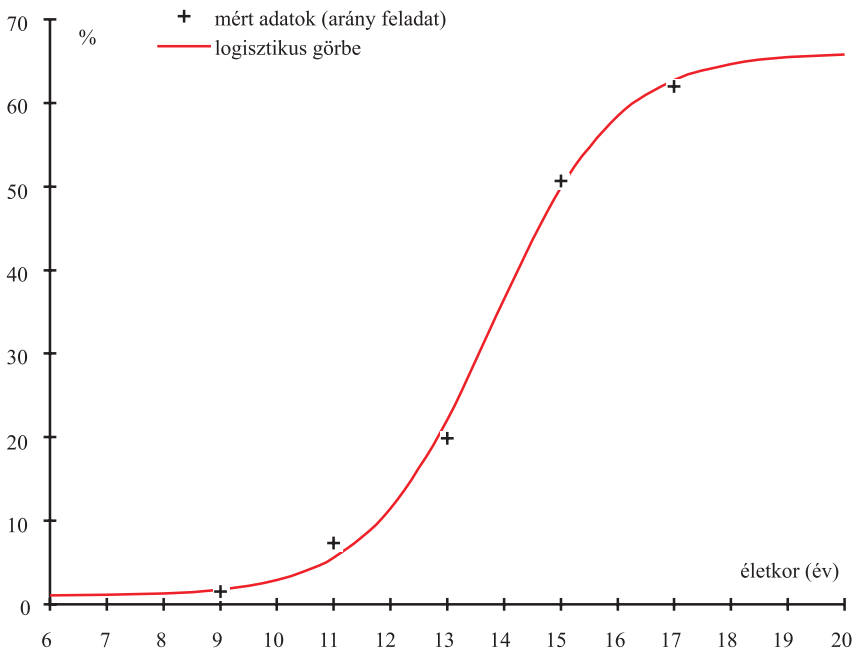


5. ábra. A számlálás fejlődése

Egy további példaként az induktív gondolkodással gyakran párhuzamba állított, az analógiás gondolkodás elemi formájaként is felfogható arány-feladat (2) megoldásában nyújtott teljesítményeket elemezzük. A feladat megoldásához csak egy egyszerű arány felismerése szükséges, ugyanakkor a véletlen találat esélye a feladat nyitottsága miatt mi-

nimális. (Csapó, 1994) Az eredmények viszonylag szabályos fejlődési folyamatot rajzolnak ki. (6. ábra) A harmadik osztályosok közel nulla szintjéről a tizenegyedik osztály végére 62 százalékra javul az eredmény. A kilencedik és a tizedik osztály között kis ütembeli törés mutatkozik.

Elsősorban azoknak a készségeknek a fejlődésében tapasztalható szabálytalanságokat lehet az iskola hatásával magyarázni, amelyeket az oktatás rövidebb idő alatt is hatékonyan befolyásol. Ez a számlálás esetében valóban megfigyelhető. Az olyan általános képességek fejlődésére viszont, mint az induktív gondolkodás, nem egy konkrét tantárgy vagy a tanítás egy adott szakasza, hanem inkább az iskolázás egésze hat. Elgondolkodtató ebből a szempontból az, amit az arányosság megítéléséhez szükséges gondolkodás fejlődésével kapcsolatban láttunk. A fejlődés túlságosan elhúzódo és szabályos, azaz úgy tűnik, mintha az iskola alig lenne rá hatással.



6. ábra. Az arányosság megértésének fejlődése

Korábbi felméréseink során számos más képesség fejlődési folyamatait is feltérképeztük. (Csapó, 1983; Nagy, 1980, 1987; Vidákovich, 1987; Vidákovich és Csapó, 1998) Érdemes ezek paramétereit is meghatározni, így ugyanis pontosabb képet kaphatunk a képességek fejlődéséről, és ha a fejlődés szabályos logisztikus változást mutat, akkor a részletes adatokat néhány paraméter megadásával helyettesíthetjük. Ebben a tanulmányban azonban további képességek fejlődésével nem foglalkozunk.

Természetesen a bemutatott adatokat és összefüggéseket nem tekinthetjük úgy, hogy azokkal kielégítő módon lehetne az értelmi fejlődés folyamatainak logisztikus jellegét bizonyítani. Nem csupán azért, mert ahhoz további, szélesebb körből gyűjtött adatokra lenne szükség: további adatok valószínűleg hasonló képet mutatnának. Bármennyi további, a logisztikus tendenciával összhangban álló adatot vonultatnánk is fel, egy ilyen induktív megközelítéssel a fejlődés logisztikus jellegét szigorú értelemben bizonyítani nem lehetne. A bemutatott összefüggések azonban kellő alapot szolgáltatnak arra, hogy a

logisztikus fejlődést mint elmélyült elemzésre érdemes hipotézist fogalmazzuk meg, és a gyakorlati megfigyelések, tapasztalatok értelmezéséhez kellő súllyal számításba vegyük.

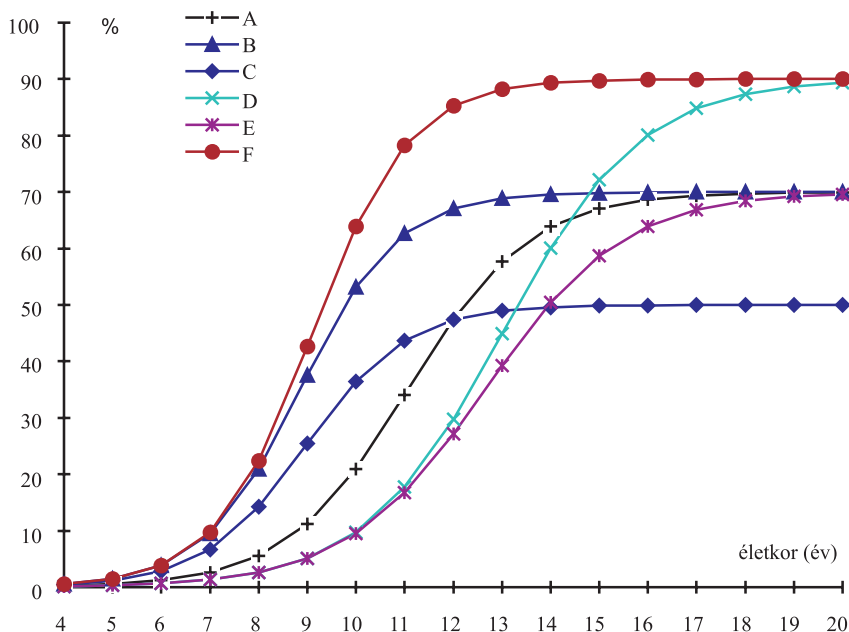
A fejlődés egyéni különbségeinek értelmezése a logisztikus görbék transzformációival

A logisztikus függvény paramétereinek módosításával a görbe lényeges tulajdonságait tudjuk változtatni, azaz így lehet a görbét transzformálni (nyújtani, zsugorítani, eltolni). Azokat a különbségeket, amelyeket a gyerekek között megfigyelhetünk, ezeknek a paramétereknek a változataival írhatjuk le. A logisztikus görbe paraméterei meghatározzák a fejlődés tempóját – mégpedig az egyes életkorokban eltérő ütemet – és az elérhető maximumot. Más-más életkorra eshet az a szakasz, amikor a leggyorsabb a fejlődés, amit nagyjából az inflexiós pont helyével jellemezhetünk.

Nézzünk néhány példát arra, milyen fejlődési görbéket kapunk, ha az egyes paramétereket változtatjuk. Hat különböző esetet vizsgálunk meg. Az F_0 értéket egységesen 0,01-nek választottuk, a logisztikus függvények többi paraméterét a 2. táblázat foglalja össze.

görbe	K (korlát)	paraméter	r (fejlődési ráta)
A	70		0,80
B	70		1,00
C	50		0,95
D	90		0,70
E	70		0,70
F	90		1,00

2. táblázat. A logisztikus görbék paraméterei



7. ábra. A fejlődés logisztikus görbéi

Az egyes fejlődési folyamatokat a 7. ábrán szemléltettjük. (Az itt bemutatott elemzés lényegében egy korábban javasolt modell részletesebb kifejtése, ld. Csapó, 1992. 124.)

A 7. ábra görbéi egy-egy jellemző fejlődési pályát írnak le. Látható, mennyire sokféle különbség lehet az egyes gyerekek között. Elérhetnek magasabb vagy alacsonyabb végső fejlettséget, és ezt a szintet elérhetik korábban vagy később. Az azonban első ránézésre feltűnik, hogy a végső fejlettségi szintet egyetlen korai állapot alapján nehéz lenne megbecsülni.

Az A jelű tanuló pályája egy átlagos, közepes tempójú és közepes szintet elérő fejlettségnek felel meg. Az ilyen és ehhez hasonló fejlődési folyamat jellemző a legtöbb gyerekre, és az átlagtól jobban eltérő folyamat kevesebb tanulónál figyelhető meg.

A B görbe egy olyan „csodagyerek” pályáját illusztrálja, akiből nem lesz „csodafelnőtt”. A fejlődés korán indul, a fejlettséget egy ideig a társak feletti teljesítmények jellemzik, de aztán végül csak egy átlagos szintet ér el. Ugyanilyen szintet ér el az a tanuló is, akit az E görbével jellemezhetünk, csak az ő esetében később gyorsul fel a fejlődés. Bár a végső szint megegyezik, az A, B és E tanulók iskolai pályafutásuk teljes szakaszán egymástól nagyon különböző fejlettséget mutatnak.

A C görbe az A-hoz képest egy kezdetben gyorsabb ütemű, de alacsonyabb szinten megálló fejlődést ábrázol. Ez a görbe az A-ból lényegében úgy származtatható, hogy az A-t mindkét tengely (az x és az y) irányában „összenyomjuk”. Ez a különbségek legtipikusabb formája, és egyben azt is jelenti, hogy a gyerekek a fejlődés során helyet cserélnek, a lassabban induló megelőzi a kezdetben gyorsabban fejlődő társát.

A D tanuló a tipikus „későn érő gyermek”, akinek teljesítménye sokáig kortársai teljesítménye alatt marad, csak idősebb korban, már a fejlődés lassuló szakaszában éri utol társait. Viszont ekkor nem csak utoléri, hanem el is hagyja őket és a mindvégig élen haladó F gyerek fejlődési szintjét közelíti meg.

Az F tanuló fejlődésgörbéje azt a valóságban elég ritka jelenséget reprezentálja, amikor a fejlődési pályája mindig a társak felett halad és végül azoknál magasabb szintet is ér el. Ez az az eset, amikor a kiemelkedő képességet korán fel lehet ismerni, illetve a kiemelkedő tehetségként számon tartott tanuló később beváltja a hozzá fűzött reményeket.

A 7. ábra egyik legszembevetőbb jellegzetessége az, hogy az egyes görbék átmetszik egymást, ami annak felel meg, hogy a tanulók a fejlettség tekintetében megelőzik egymást. Ha tehát különböző időpontokban fejlettségük szerint sorba rendeznénk őket, a sorrend időről időre másként alakulna.

Néhány következtetés

A felvázolt modellnek az a legfőbb tanulsága, hogy a gyerekek között nagyon sokféle különbség lehet. Még ha csak a képességek fejlődésének mennyiségi jellemzőivel foglalkozunk is, nagyon változatos kép tárul elénk. A gyerekeket egyetlen dimenzióban végérvényesen elrendező szemléletmód tehát nemcsak leegyszerűsíti a szóban forgó jelenséget, hanem kifejezetten téves. A képességek fejlődésének matematikai természetéből következően iskolai pályafutásuk során a gyerekek a fejlettségi ragsorban akár többször is helyet cserélhetnek. Nem lehet tehát a fejlődés egy korai szakaszában tapasztalt szint alapján az elérhető végső szintet megjósolni.

Messze vezetne annak elemzése, hogy a fejlődés két paramétere, a K (korlát) és az r (fejlődési ráta) honnan származik, milyen mértékben biológiailag programozott (öröklött) és mennyiben határozza meg a környezet. Feltételezhetjük, hogy valamilyen arányban mindkét tényező szerepet játszik, de nem tudjuk pontosan, milyen ez az arány. Ahhoz azonban, hogy a modell pedagógiai szempontból lényeges következtetését megvonjuk, erre nincs is szükség. Ha feltételezzük, hogy egy adott gyerekre a fejlődés során állandóan ugyanolyan jellegű környezeti hatások hatnak, akkor a fejlődés nagyjából a vá-

zolt modell szerint megy végbe, ha pedig a környezeti feltételek lényegesen megváltoznak (például változik a családi környezet vagy az iskola), akkor a fejlődés pályája is megváltozik.

Van azonban néhány olyan jelenség, amelyet elég részletesen ismerünk ahhoz, hogy a hatásaival néhány következtetés erejéig foglalkozzunk. Az egyik ilyen az önmagát beteljesítő jóslat, vagy ennek pozitív formája, a Pygmalion-effektus. Ez az effektus az iskolában arra a jelenségre utal, hogy ha egy tanulót tehetségesnek tart a környezete – mindekelőtt a tanárai – és ezt a direkt kommunikáció és az indirekt metakommunikáció eszközeivel tudatosítja benne, akkor az a tanuló beteljesíti az elvárások formájában megfogalmazódó jóslatot. A kiemelt figyelem és a magasabb elvárások a motiváció olyan többletét jelentik, amelyek felfele térítik el az egyébként várható fejlődési pályáról. Ez azoknál a „korán érő” gyerekeknél jelenthet előnyt, akik a fejlődés korai szakaszában megelőzik társaikat.

Hasonló, csak fordított előjelű hatást gyakorol a környezet – a jóslat önmagát beteljesítő erejénél fogva – azokra, akiknek a fejlődése lassabban indul. Ez sok olyan gyereket visszavethet, akiben egyébként ígéretes lehetőségek rejtőznek. A „lassan érő típus” kifejezést a pedagógusok gyakran tréfásan vagy eufemisztikusan használják a gyengén teljesítők megjelölésére, pedig valószínűleg sok olyan gyerek van, akiről soha nem derülhet ki, hogy ha az átlagnál lassabban is, de „beérne”.

Egy másik ismert jelenség az, hogy ha a gyerekeket különböző fejlesztő hatású iskolákban tanítjuk, akkor közöttük a különbségek az egyébként várhatónál nagyobb mértékűek lesznek. Ez a helyzet a mi iskolarendszerünkben tipikusan az általános iskola-középiskola átmenetnél fordul elő. Kimutatható, hogy például a szakközépiskolákba és a gimnáziumokba járó gyerekek között a tizenegyedik évfolyamon már sokkal nagyobb a különbség, mint ami az azonos fejlesztő hatású oktatás esetén várható lenne. (Csapó, 1998) Az erre utaló adatok pozitív üzenete az, hogy a jobb minőségű iskolai oktatásnak mérhető fejlesztő hatása van. A jelenség negatív oldala az, hogy ebben a jobb minőségű oktatásban nem mindenki részesülhet.

Jegyzet

(1) Belga matematikus, a logisztikus egyenletet (*Verhulst*-egyenlet) ő használta először populációdinamikai tanulmányokhoz. 1838-ban megalkotott modelljének érdeme, hogy már a környezet tűróképességét is figyelembe veszi.

(2) A feladathoz tartozik egy ábra is, melyen két üveghenger, egy keskenyebb magas és egy alacsony szélesebb látható. A szöveg a következő: *Egy szélesebb üveghengerbe vizet öntünk a 4. vonalig (A henger). Ez a víz a 6. vonalig ér, ha átöntjük egy keskenyebb hengerbe (B henger). Most a széles hengerbe a 6. jelig öntünk vizet. Hányadik jelig fog érni a víz, ha átöntjük a B hengerbe?*

Irodalom

Csapó Benő (1983): A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulónál. *Magyar Pedagógia*, 83. 1. 31–50.

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 94. 1–2. sz. 53–80.

Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének az eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.

Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 12. sz. 4–13.

Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 3. 373–391.

Hoppensteadt, F. (1982): *Mathematical methods of population biology*. Cambridge University Press, New York.

Molnár Gyöngyvér (1999): Számítógépes modellek Magyarország népességének alakulására. *Polygon*, 9. 1. sz.

Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Nagy József (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2000): A gondolkodási képességek fejlesztésének lehetséges útjai. *Alkalmazott Pszichológia*, 2. 4. sz. 75–88.
- Vidákovich Tibor (1987): A logikai műveleti képességek fejlesztése: feladatok és lehetőségek. *Pedagógiai Szemle*, 37. 10. sz. 1038–1047.
- Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése. *Közügytárs-kutatás 1996–1997*. Budapest, 247–273.
- Yeagers, E. K. – Shonkwiler, R. W. – Herold, J. V. (1996): *An Introduction to the Mathematics of Biology*. Birkhauser, Boston.

A tanulmány korábbi változata „A hat és nyolc osztályos gimnáziumok a magyar oktatási rendszerben” c. kutatási programhoz készült. A bemutatott modellekhez a SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében az OTKA T030555, az FKFP és az OM támogatásával végzett vizsgálatok adatait használtuk fel.



Az Enciklopédia Kiadó könyveiből

Elégtelen röpdolgozat Gáspár László iskolájáról

2002. decemberi számunkban „Adalék a kritikai szocializmuskritikához” címmel Andor Mihály reagált Trencsényi László előzőleg megjelent szenvedélyes írásának („Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára”) egyik passzusára, amelyikben a szerző az egykori szentlőrinci iskolamodell példájára hivatkozott. A hozzászólások sorát Csalog Judit folytatta idén januárban („Szentlőrinc, a modell”), ezúttal pedig Kocsis József vitacikkét adjuk közre.

Andor Mihály, a „Dolgozat az iskoláról” című, valamikori jeles dolgozat jeles szerzője írta a sikerületlen röpdolgozatot. Bizony, rég olvastam csúnyább, szerencsétlenebb és gusztustalanabb szöveget.

Dehogyan jutna eszembe, hogy Gáspár László életművét (vagy akár csak mint az életmű részét, „Szentlőrinc”-et) a védelmembe vegyem, hiszen jól tudom, éppen ettől keletkezhetne az a hamis látszat, hogy szükség van a védelemre. Gáspár László fölé most kényszerűségből tartok szavakból formázott védőernyőt: ne szennyezze be holtában az Andor Mihály tollából ráfröccsenő gusztustalanság, hiszen ő már védtelen minden, a személyét érő méltatlan támadás ellen. Nem a ’halotról vagy jót, vagy semmit’ népi bölcsesség intelmére gondolok (hiszen aki részévé vált a pedagógiai közgondolkodásnak, annak életében vállalt elkerülhetetlen sorsa a pedagógiai közbeszédben megnyilvánuló megítéltetés), hanem *Chrappán Magdolna* intő szavai jutnak eszembe: „elemezzék, méltassák, vitassák, ha erre okot látnak, legyenek elfogulatlanok és kíméletesek, mert párbeszéddek már nem, csak monológok létezhetnek”. (Embernevelés, 2000. 1–2.)

Monológjában Andor Mihály nemcsak elfogult és kíméletlen – lelke rajta, szóvá nem tenném –, de méltánytalan is végletesen, hiszen annak ürügyén veri el a port Gáspár Lászlón haló porában is, amibe leginkább belehalt, aminek a létrehozásába önmérsztő megszállottsággal magamagát is beleépítette: Szentlőrinc ürügyén.

Andor Mihály igaztalan vádakkal illeti Gáspár Lászlót. A róla ebben az írásban kike-rekedő portréról nem egy nemzetközi jelentőségű tudós, még csak nem is egy jó szándé-kú, tisztességben megőszült pályatárs tekint vissza az utódokra, hanem egy gátlástalan ’kádárista’ ügyeskedő, egy pedagógiai szemfényvesztő, aki úgy tett, mintha valóban vol-na egy merőben új nevelési alaphelyzetet építő iskolája, a feje fölött ragyogtatta a nemes munkálkodás glóriáját, miközben – a csak az előadásaiban létező szentlőrinci kísérlet lát-szatának fenntartása céljából – idomított pedagógusok idomított gyerekeket mutogattak a Patyomkin-iskola valóságpótló kirakathelyszínein. Pedagógus az ilyen? Szélhámosko-dó vásári mutatványos. Szentlőrinc? Szemfényvesztés az egész: termelés-gazdálkodás helyett egyetlen létező építőjáték, amit mutogatni lehet. Diákönkormányzat helyett – ezt hallomásból tudja, ’ennyi év távlatából’ bevallottan feledésbe merült részletekkel – au-tokrata igazgatói döntések. S hogy ezek milyenek lehettek, azt az ’állatorvosi ló’ példá-zatú eseteírás otromba történetével sejteti. Már a bútorzat rávall Gáspár Lászlóra: a füg-göny nem dekoráció a hatalmas üveges ajtajú szekrényen, hanem a szekrény tartalmát el-rejtő takaró. Nyilván sok ott a takargatnivaló, hatalmas ez a szekrény. Kellene hát az

elvtelen támogatók, ezért veszi fel az iskola fizetési listájára a megyei párttitkár lányát és a pécsi egyetem egyik tanszékvezetőjének semmihez sem értő feleségét, s számukra – politikai piros pontokat gyűjtögetve – meg nem szolgált anyagiakat juttat. Jó kádárista sportsikereket hajszol – „akkoriban nagy jelentőséget tulajdonítottak az ilyesféle sportsikereknek” –, ezért habozás nélkül minden elvtelenségre kapható. S ha akad a környezetében kétkedő – akadt: Andor Mihály rá hivatkozik, őt nevezi meg értesülései nagyobbik részének forrásaként –, azzal konfrontálódik, s annak mennie kell.

Az összkép felvázolása után vegyük sorra Andor Mihály fontosabb állításait egyenként.

Kezdjük a végén. Nem volt mit követni, a szentlőrinci példa egészen egyszerűen nem létezett, ezért nem követték. Föltehetnénk a kérdést: csakugyan ezért nem követték? Csak hát követték.

Már kísérleti periódusának második évtizedében akadtak társai a rendszerfejlesztésben (Kaposvár, Mezögyán, Sarkadkeresztúr, Geszt, Balatonszabadi, Dombóvár), 1989-től pedig szervezett együttműködést vállaltak (Kemény Gábor Iskolaszövetség, országos terjesztésű folyóirata: az Embernevelés) az iskolafejlesztésükben a szentlőrinci példát és a gáspári pedagógia alapelveit követő intézmények.

Kicsi ez az ország, mégis úgy el tudnak veszni benne némely dolgok, ahogy az még egy nagyon nagy országban is csak nehezen elképzelhető. Lehetséges, hogy mi itt Szentlőrincen annyira észrevétlenek tudtunk maradni iskolaszövetségestül, folyóiratos-tul, hogy az utóbbi negyedszázadban Andor Mihályig nem jutott el Szentlőrincről információ. És azt is különösnek találjuk – Trencsényi Lászlóhoz csatlakozva –, hogy „neveléstörténész szerző Gáspár László Szentlőrincét elemzi forráskutatás nélkül”.

Voltak követők, mondtam fentebb (és számítsuk még hozzá a középiskolai követőket Sarkadon, Szentlőrincen és Kaposvárott, és vegyük ehhez a lopakodó – mi több: lopkodó – terjesztést, a hivatkozásokat mellőző behatolásokat más innovációs programokba, központi dokumentumokba), azt mégiscsak be kell látnunk: nem következett be látványos és tömeges elmozdulás az országos gyakorlatban 'Szentlőrinc' irányába. És akkor föltehető a kérdés, hogy ez miért nem következett be. Az okok sokrétűek (belső, intézményi, lakókörnyezet-béli, a rendszerváltó társadalom sajátos viszonyaiból eredeztethető okok), ezek egyikét szükségesnek tartom itt most kiemelni. Éppen amikor Szentlőrinc leghamarabb került abba a helyzetbe, hogy fölkinálhassa rendszerfejlesztésének eredményeit (1989-ben zárult a munka kísérleti szakasza), szerencsés módon megszűnt Szentlőrinc korábbi egyedülvalósága, és kísérletek sokasága között oszlott meg a szakmai figyelem. 1985-től minden magyar iskola lehetőségévé (később paradox módon törvényi kötelezettségévé) vált a korábbi szentlőrinci 'kiváltság': az önállóság, a preferált központi mintától eltérő helyi nevelési rendszer kiépítése és működtetése. A szentlőrinciek ezt sikernek élték meg. Gáspár Lászlótól semmi sem állt távolabb, mint az a törekvés, hogy az állami egyféléseget valamilyen 'szentlőrinci' egyféléssé váltsa fel. Jól látta Gazsó Ferenc: „Gáspár László nem arra törekedett, hogy az állampedagógiai mindenhatóság éppen uralkodó formáját egy másik, általa kimunkált kizárólagos megoldással váltsa fel” (Embernevelés, 1998. 3.). A pedagógiai pluralizmus robotosaként a pedagógiai monolitizmus minden formáját elutasította. Szentlőrinc valóságos hatása azon mérhető, hogy mennyiben tudta segíteni a sokszínűség, a legkülönbözőbb pedagógiai megoldások szabad érvényesülését.

Még hogy Szentlőrinc pedagógiai szemfényvesztés lett volna csupán... Kívülállónként is inkább hinnék azoknak, akik nem egy napos és egy hetes látogatás alatt meglapuló információk alapján ítélkeznek, hanem Szentlőrinc mindennapjainak naprakész ismeretében mondanak értéktételet: „Számomra bizonyos, hogy a hetvenes évek reform-forrongásában a szentlőrinci iskolaalapítás meghatározó és kezdeményező lépésnek bizonyult” (Báthory Zoltán, Embernevelés u.o.). „Szentlőrinc elmélete és praxisa először volt egy egész világrendszerben és egy egész eszmerendszerben 'más', mint az uralkodó, mint a

hivatalos, az előírt. A nevelésről vallott folyamatos alternatív – egyben mindvégig fenntartás nélkül humanista – gondolkodás úttörőjeként kell megőriznünk és utódainkra hagynunk a gáspári életművet” (Trencsényi László, Embernevelés u.o.). „Monopóliumon belül alternatívát létrehozni, ez bizony már oktatáspolitikai tett, nemcsak pedagógiai. A gáspári fellépés az iskolai pluralizálódás első lépéseként vonult be a neveléstörténetbe” (Loránd Ferenc, Embernevelés, 2000. 3–4.). „A magyar pedagógiában némely dolgokat többé már nem lehet Szentlőrinc nélkül »fogalmazgatni«, nem lehet úgy tenni, mintha a szentlőrinci pedagógiai konstrukció nem volna jelenvaló tényező” (Mihály Ottó, Embernevelés, 1998. 3.).

Ennyit Andor Mihály röpdolgozatának summázatához.

Minden más – a csattanót előkészítő, fölvezető – észrevételére engedtessek meg csupán annyit mondanom: ugyan már! Erre

Meg kellene próbálni a dolgokat úgy elmondani, ahogy történtek. Szentlőrinc dolgában legalább. Ehhez, persze, higgadt és tárgyilagos elemzésre volna szükség, Mert – el kell hinnünk – ennek van most keletje. Erre utalnak a Gáspár László útját elindulásakor egyengető pályatárs jóbarát okos szavai is: „Gáspár László élete és munkássága akkor válik a közoktatás, a pedagógia hasznára, ha a hozzá méltó szakszerűséggel, tudományos igényvel, a kor új követelményeihez igazítva hasznosíthatjuk belőle mindazt, amit ő adott a közoktatás, a pedagógia számára, ha kimutatjuk tévedéseit, időszerűtlenségét is, akár tudományos, akár gyakorlati munkásságát értékelve”.

tása mögé elrejtett látszatomunka? Ugyan már! Az ipari műhely – melynek termékei közül csak építőjátékból kétezret igényelt évente a piac –, a három holdnyi öntözéses, üveg-házás kertészet és az iskolaboltra alapozott kereskedelmi tevékenység bevételei olyan valószínűs gazdaságos tevékenységet tettek lehetővé, melynek eredményeként az iskolaközösség önálló tábort építhetett az orfűi tó partján, egyetlen fillér költségvetési támogatás nélkül.

Még hogy Gáspár László mint a méréseket lebecsülő és a kísérlet eredményességét hitelesítő tudományos vizsgálatok mellőzése mellett érvelő kutatásvezető? Ugyan már! Igaz, pontosan tudta: a hagyományos iskolával összevető mérések egyoldalúak, csak azt tudják mutatni, hogy a „kísérletisek” mit tudnak és mit nem a hagyományos ismeretkö-rökben, azt azonban nem, hogy miben más és mennyiben több az, amit ők tudnak, hiszen ez a többlet a „hagyományosoknál” nem mérhető, nincs hát lehetőség e tekintetben az összehasonlításra. Nem mellőzni kívánta hát a méréseket, hanem meghaladni korláto-zottságukat. Ezért hozott létre kutatócsoportot az iskolában, amely egyesítette a belső

hogy nemcsak egy napnál, hanem még egy hétnél is hosszabb időt tölthettem el a szentlőrinci valóság megismerésével: tizen-hat évet egyvégtében. Kétszer volt arra lehetősésem, hogy az elsőként beiratkozó gyer-ek iskolai életét végigkísérhessem egés-szen addig, amikor végzősként elhagyták az iskolát. Gáspár László utódjaként tehettem ezt, abban az igazgatói irodában, amelynek a bejárattal szemközti falát uralta az a sejtjel-mes üveges szekrény, amelynek lefüggönyö-zött ablakai mögött titkokat szimatolt a bi-zalmatlanul, cinkelt kártyák után kutakodó kortársi szakmai ellenérzés.

Még hogy intenzív pedagógiai műhely helyett a „megvezetett” érdeklődők megtévesztésére berendezett mutatványos bódé? Ugyan már! Igazgatóként csak föltűnt volna, ha a várt hozzáértő szakemberek helyett kontrár pedagógiai csepurágók vesznek körül. S ha én nem: a záró vizsgálatokat elvégző fél-száz országos szaktekintély csak észrevett volna valamit...

Még hogy a személyiségfejlesztő ter-melés-gazdálkodást szimbolizáló egyetlen léte-ző építőkocka-készlet megtévesztő fölmuta-tása mögé elrejtett látszatomunka?

résztevő tájékozottságát a külső rátekintő objektivitásával: hárman közülük az iskola bérjegyzékén szerepeltek, ketten a pécsi főiskola neveléstudományi tanszékén, valamennyien képzett, hozzáértő szakemberek. (Ők volnának a bűjtatott semmittevők?)

Még hogy autokrata önkormányzatosdi játék a demokráciával? Ugyan már! Valóságosan létező iskolaközösség, közügyekkel, élethelyzetekhez kötődő döntési mechanizmusokkal, jól bejáratott intézményrendszerrel, és a tévedés szabadságával, persze, vagyis hibákkal és korrekciókkal, elvetve a tökéletes működés ideáját, megcélozva a működés folyamatában tökéletesedő önkormányzati struktúra folytonos fejlesztésének ideálképét.

Akkor mégis mire alapozta Andor Mihály a vélekedéseit összefoglaló röpdolgozatát? Tőle tudjuk: jó negyedszázada egyszer egy napot töltött Szentlőrincen (ekkor mutatták neki a 'színét'), nem sokkal később egy hétre bekéredzkedett, ekkor tapasztalhatta meg a dolgok 'visszáját', s ezt egészítették ki a filmélmények, hallomások. Mindezek végeredménye – gondolatmenetének csúcspontja – egy feltételezés: „...még mi minden húzódatott meg mögöttük a mindennapokban”. Mintha nem olvasta volna el Trencsényi László tanulmányában a bevezető intelmet: „...a sommás árnyalatlan értékelések nem segítenek, hanem csak zavarokat okozhatnak”. A saját írásának bevezető gondolatát viszont ismernie kellett, ő maga írta: „Most, amikor a higgadt és tárgyilagos elemzésnek nincs keletje, amikor nem lehet a dolgokat úgy elmondani, ahogy történtek, mert rögtön repül a vád, hogy a mesélő ide húz vagy oda húz – és még szerencse, ha emberi tisztességét nem kérdőjelezzük meg”.

Meg kellene próbálni a dolgokat úgy elmondani, ahogy történtek. Szentlőrinc dolgában legalább. Ehhez, persze, higgadt és tárgyilagos elemzésre volna szükség. Mert – el kell hinnünk – ennek van most keletje. Erre utalnak a Gáspár László útját elindulásakor egyengető pályatárs jóbarát okos szavai is: „Gáspár László élete és munkássága akkor válik a közoktatás, a pedagógia hasznára, ha a hozzá méltó szakszerűséggel, tudományos igényvel, a kor új követelményeihez igazítva hasznosíthatjuk belőle mindazt, amit ő adott a közoktatás, a pedagógia számára, ha kimutatjuk tévedéseit, időszerűtlenségét is, akár tudományos, akár gyakorlati munkásságát értékelve” (Petró András, Embernevelés, 1998. 3.).

Hozzá méltó szakszerűséggel.

Egyedül ez volna méltó hozzánk is.

Utóirat gyanánt. Majdnem megfeledkeztem a csellel megszerzett felméréskben hemzsező helyesírási hibákról. Nem volna szerencsés, hiszen olyan dokumentum van a birtokomban, amely igazolni látszik Andor Mihály kiábrándító tapasztalatát. Egy visszaemlékező valamikori diák szavai figyelmet érdemelnek, hiteles személy, hiszen nyolc éven át volt módja átélni a kísérleti iskola mindennapjait. Bővebben idézem.

„Nehéz feladat az 'úticsomag' tartalmát így utólag rendezgetni, legszívesebben azt mondanám: az iskola maga volt az útravaló, egészben, légkörével, munkastílusával, magatartási mintáival, kapcsolatainak emberi (demokratikus?) tartalmával és formáival. Ha mégis a számbavétel szándékával közeledem ehhez a megbonthatatlanul szerves egységhez, olyan rendben teszem ezt, ahogy eszembe jut.

1. Az önállóságra nevelést érzem talán a legfontosabbnak: a tankönyvi biflázás teljes mellőzését, s a hagyományos tanulás helyébe lépő jegyzetelést az iskola könyvtárában. A kutatást, ahogy akkor felnőtesen mondtuk, és teljes joggal, hiszen utólag látom, a középiskolai „iskolás” munkastílust átvészelve valahogy legközelebb az egyetemen folytatott ismeretszerzés hasonlított leginkább a szentlőrinci tanuláshoz.

2. Akár elsőként is mondhatnám, annyira fontosnak (és szentlőrincinek) tartom a szóbeli megnyilatkozások lehetőségének gazdagságát ('kényszerét' is mondhatnám, ha negatív minőségek nem tapadnának ehhez a szóhoz), hiszen a helyzetek megkerülhetetlenségéről volt szó valójában. Nem 'feleltünk', hanem beszámoltunk a feldolgozott irodalomról, a munka során szerzett tapasztalatokról, együttműködésekről. Óriási rutint sze-

reztünk a kacsolatteremtésben, az önkifejezésben, a kommunikációs-kooperációs helyzetek megoldásában.

3. Ez sem harmadrendű: a stresszmentesség, aminek legalább két fontos összetevője volt: az osztályzat nélküli értékelés és a jó munkatársi kapcsolatokat idéző tanár-diák viszony. Igaz, ennek nagy ára volt a középiskolában, ahol hozzá kellett igazodnunk az értékeket elfedő osztályzatokhoz, és ahol megtapasztaltuk: a tanár az tanár.

4. Életpályámhoz nagy indulási előnyt adott iskolám a korai nyelvvoktatással (az akkor szokásos 5. osztály helyett 3. osztályban kezdtük a nyelvtanulást) és a nyelvvoktatásnak sajátos szentlőrinci módjával: a szituációs játékok sorozatával.

Méltatlan lenne Szentlőrinchez, ha idealizált képet nyújtánék róla, hiszen azt is látom, miben okozott nehézségeket az ott végzett diákoknak. Ilyen volt: a beilleszkedés nehézsége a középiskola kezdetén, a természettudományok anyagának (s különösen a kémiának) túlzottan átfogó, globális jellege (a középiskola részletgazdagabb ismerethalmazra számított), s helyesírási készség kidolgozatlansága, talán a túlzott szóbeliség következtében.

Végig Szentlőrincről beszéltem, s mindvégig Gáspár Lászlóra gondoltam. Ma is úgy emlékszem rá, ahogy gyerekként láttam. Nagyon tisztelte mindenki. Nyugalmat árasztott. Meg lehetett szólítani, nem vette körül a vezetői és a tudósi tekintély megközelíthetetlen burka. Megnyíltak előtte az emberek. Diákok és felnőtt munkatársak. Engem nem tanított, a személyes találkozások tanórán kívüli – ritkább – alkalmai folytán nem éreztem annyira közelinek kapcsolatunkat, hogy ne okozott volna meglepetést: doktorrá avatásomról dísztvírral emlékezett meg. Erre is volt figyelme.”

Gál Jancsika kisdíák emlékezését Gál János orvos fogalmazta meg Gáspár László halálhíre hallatán. Akkortájt lehetett hetedikes forma iskolás, amikor Andor Mihály kérelhetetlen szigorral számba vette a „soha nem látott” helyesírási hibákat. Ha ő akkor ezt tudja, nagyon elrestellte volna magát. Ha ez a vita eljutna hozzá, amelyben újra felszínre bukkantak a régi dolgok (amire nincs esély, lévén ő az egyik londoni kórház megbecsült szakorvosa), meglehet, most is restelkedve ingatná a fejét.

Rendeletek és követelmények a tanári professzió tanulásában

A debreceni egyetemen 2002. szeptember 27-én és 28-án „Pedagógia és hermeneutika” elnevezéssel rendeztek konferenciát. 2002/12. számunkban már válogattunk az itt elhangzott előadásokból (azok szerkesztett változataiból), most e sort folytatjuk.

Az egyetemek, az integrációval létrehozott nagyegetetek, mint a sokrétű szakmai, interdiszciplináris kooperációra lehetőséget adó szellemi műhelyek, igen kedvező esélyt jelentenek a tanárok színvonalas képzéséhez, a tanárjelöltek felkészítéséhez választott hivatásukra. Az iskolák világa is változatosabb, rugalmasabb lett, a tanári munkával kapcsolatos igények, várakozások módosultak, ami arra késztet bennünket, hogy a pedagógusok képzésével, továbbképzésével kapcsolatos feladatainkat továbbgondoljuk.

Napjainkban legalább két középponti kérdés megoldatlansága vet árnyékot erre a területre. Az egyik a felsőoktatási integráció és a tanárképzés ütközőpontjain keletkezett és a tanárképzés helyzetét, minőségét, intézményi és tágabb jövőjét befolyásolja. A másik abból az egyre határozottabban megfogalmazódó elégedetlenségből táplálkozik, amely a magyar iskolák lanyhuló eredményességét – sőt sokak szerint kifejezetten eredménytelenségét – bizonyító mutatókra támaszkodik, és ezeket hozza kapcsolatba a tanárok hozzáértésének, felkészítésének gondjaival.

Módszertani értelemben arra teszünk kísérletet, hogy a fenti aktualitásokra a hazai tanárképzés szabályozási kereteit jelentő rendeleti szövegek elemzéséből olvassunk ki válaszokat. Nem azt vizsgáljuk meg tehát, hogyan működik a rendszer, vagy valójában beleillik-e az integrációba a tanárképzés, és azt sem kívánjuk eldönteni, hogy valóban felelős-e a megvalósult képzés a PISA vagy egyéb eredménymérések során elért helyezésekért. Ennél egyszerűbb és óvatosabb, ugyanakkor az érvényes válaszok érdekében el nem hanyagol-

ható elemzéssel próbálkoztunk. Az utóbbi évek tanárképzésre vonatkozó rendeleteinek szövegét vettük kézbe – immár sokadszor – és elemezni próbáltuk a bennük megfogalmazódó célok és követelmények rendjét, logikáját. Megpróbáltuk őket összehasonlítani és a belőlük kiolvasható trendekre következtetni.

Két alapkérdés mentén végeztük a vizsgálódásokat:

- milyen szándékok munkálnak, fogalmazódnak meg a dokumentumok cél- és követelményrendszerének szövegében, amelyek a sokfunkciójú egyetemek keretein belül a tanárképzés koordinációját konvergáló vagy divergáló erőként érvényesülve befolyásolhatják;

- milyen tanárszerep hangsúlyozódik a célok és követelmények általános érvényű és az egyes szakterületi képzéseket leíró, szabályozó szövegekben.

Az elemzések három olyan alapidokumentumra, rendeletcsomagra terjedtek ki, amelyek a tanárrá válás és a pályán továbbhaladás, professzionalizálódás személyes folyamatát a tanulás, képzés során meghatározzák:

- a tanárok alapképzésének képesítési követelményrendszerét leíró kormányrendeleteket (vagyis a 157/1996. a műszaki felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről, közelebbről a mérnöktanárok képzéséről szóló; a 111/1997. a tanári képesítés követelményeiről; a 166/1997. a természettudományi tanárszakokról; a 129/2001. a bölcsészettudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről; a 105/1998. a zeneművészeti felsőoktatás alapképzési szakjainak általános képesítési követelményeiről,

közelebbről a tanárszakokról szóló részletek; a 146/1998. az agrár felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről, közelebbről a mérnöktanár szakról szóló; és a 77/2002. a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéséhez illeszkedő kiegészítéséről szóló kormányrendelet ide tartozó bekezdéseit, mellékleteit) vizsgáltuk;

– a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakok működésére vonatkozó rendeletet (185/1999);

– illetve a vezetőtanárok képzését szabályozó (készülő) rendelet és követelményrendszer szövegét vettük alapul.

A vizsgálódás és a kiválasztott szempontok indoklásaként szolgál, hogy mind a felsőoktatást, mind pedig magát a tanárképzést és továbbképzést törvények, törvénymódosítások és kormányrendeletek „sokasága” írja le a kilencvenes évektől. Az egységes tanárképzésről szóló 111/1997-es kormányrendelet mellett hasonló szintű dokumentumok szabályozzák a szakterületi képzés rendjét. A mérnök-, közgazdász- és művésztanárok képzését leíró rendeletek azonban eltérő időpontokban születtek. A képzés és a követelményrendszer logikája valamennyi esetben hasonló, mégsem mondhatjuk, hogy egyértelműen és megnyugtatóan egybeszerkesztett, azonos szellemiségű rendeletekről lenne szó. Az eltérések nem túl nagyok. Gondot a szeparált egyetemek, karok világában talán nem is okoznának.

Csak feltevéseink vannak arra vonatkozóan, hogy vajon a diplomák piaci értéke, a szakterületi képzések tartalma, a képzési szintek megkülönböztetésének valamiféle logikája indokolja-e a követelmények mennyiségi különbözőségeit, vagy egyszerűen csak egy meg sem kísérelt egyeztetési folyamat „eredménye” a tanári képesítés megszerzésének leírását tartalmazó jogszabályok sokfélesége. Az integráció során egy intézménybe, azonos felelősség alá került képzési formák kontrasztjai még inkább láthatóbbá lettek, felerősödtek. (1) Eltérések mutatkoznak a tanárképzési modul beillesztésének kérdésében: a párhuzamos vagy rá-

épülő modell alkalmazásában és a képzésre fordítható idő mennyiségében.

Szeparált működés mellett talán ez sem lenne feltűnő, de az átjárhatóság, az áthallgatás, áttanítás, az integrált működtetés szempontjából ezek az eltérések zavaróak. Egyre erősödő és indokolt hallgatói igény mutatkozik a különböző karok által gondozott tanári szakok „karközi” párosítása iránt. Olyanok iránt, mint pl. vallástanár, művésztanár szakok, vagy az egyetemi szint kínálatából hiányzó főiskolai (első-sorban készségfejlesztő) tanári szakok párosítása természettudományos, bölcsész tanári szakokkal. Ettől már csak egy lépés, hogy a közismereti tanári szakok választhatóak legyenek – például további diploma megszerzésének formájában – a szakmai tanárképzés mellett vagy után.

Egy ilyen megoldás a szakpárosításokban a sokszínűvé váló, időnkénti arculatváltásra kényszerülő közoktatás igényeire rugalmasabban tudna reagálni.

A kreditrendszer egységesítése érdekében született a 77/2002. kormányrendelet, amely kísérletet tesz a tanárképzés szempontjából is közös nevezőre hozni az elképzeléseket. Az említett rendelet elismerésre méltó erőfeszítések árán próbálta meg értelmezhető kategóriákba sorolni a tanári képesítés megszerzésének a különböző képesítési követelmények által definiált összes változatát. Alaposan feladta ezzel a leckét az egyetemi-főiskolai adminisztrációnak, amelynek saját hatáskörében kell majd jogszerűen meghatározni és a hallgatók számára átláthatóvá, vonzóvá tennie a képzési tartalmakat, oklevél-követelményeket.

Az itt vállalt elemzés azonban nem első-sorban a szervezeti konzekvenciák érdekében készült. Amit keresünk, amire utalni kívánunk, az az üzenetek egyezése vagy különbözősége.

A cél- és feladatrendszer elemzésének egyik szempontjaként azt vizsgáltuk, hogy a célok megfogalmazásakor a tanári kompetencia milyen összetevői jelennek meg a szövegben explicit módon. Kettős tanári kompetenciát feltételeztünk a képzés és a tanári munka jellegéből adódóan:

- szaktudományos, szakterületi és
- úgynevezett pedagógiai kompetenciát.

A szakmai és a pedagógiai kompetencia kettőssége jól követhetően érvényesül valamennyi, tanári képesítést nyújtó, ígérő szakterület célrendszerében.

A műszaki és agrár mérnök-tanárok képzése esetében a kétféle kompetencia ígérete mellett két diplomát is ad a képzés. Ezzel nyílt, elkülönített formában fogalmazódik meg a szakember felkészítésének és a tanári mesterség elsajátításának célja, programja. A képzés szerkezete ebben a tekintetben konzekvens, hiszen a ráépülő tanárképzés modelljét valósítja meg a tanárrá válás tanulmányi rendje.

A zeneművészeti tanárképzés célokban megnyilvánuló üzenete hitvallást tartalmaz a széleskörű műveltség és a tanári munka fontossága mellett. Valójában a szakmai kompetencia hangsúlyra erőteljesebb a mérnök-tanári és a tudományegyetemi tanárképzés követelményrendszeréből kiolvasható megfogalmazásnál. A szöveg szerint ezen a szakterületen művésznek (alkotó- vagy elő-

adóművésznek) kell lennie mindenekelőtt annak, aki tanári munkát akar vállalni. „...képzettségük és általános műveltségük, idegennyelv ismeretük alapján alkalmasak a hazai és a nemzetközi zenei életben az előadóművészi, az alkotói, a zene-tudományi és a tanári tevékenységre...” A kivételt, illetve a természettudományi és bölcsész tanárokéhoz leginkább hasonlító esetet a zeneelmélet-szolfézs és az énekenetanár, karvezetés szakos képzés jelenti, ahol a zenetanár alapvető munkafeladatát az oktatómunka jelenti.

A tudományegyetemi tanárképzés természettudományi és bölcsész szakjain a kettős kompetencia kifejeződése egyértelmű, vannak azonban különbségek mind a

karok sajátosságai, mind az egyes szakok, szakterületek között.

A bölcsész tanárok esetében – azzal, hogy a tanári mesterség választható – az összetartozás és annak megfogalmazása is megengedőbb, mint a legtöbb természettudományi tanárszak programjában. Míg a természettudományi „tanárszakos” tanulmányok csak a tanári képesítés megszerzésével együtt eredményeznek oklevelet, addig a legtöbb bölcsész szakon a szakterületi ismeretek megszerzése önmagában is végzettséget és szakképzettséget tanúsító oklevelet eredményez. Érdemes lenne a szakmai érdekek mellett a munkaerőpiac visszajelzését is megvizsgálni erről a különbségről, megkülönböztetésről.

A tudományegyetemi tanárképzés követ-

telményeit közelebből áttekintve részletesebb, nagyobb felbontású képet kapunk, ahol a szakok szerinti eltérések is láthatóvá lesznek.

A célokban a szakmai, szakterületi és az ehhez tartozó műveltségközvetítő feladatok kétféle módon jelennek meg a leírásokban: tantárgyhoz rendelt és/vagy tágabb mű-

Míg a természettudományi „tanárszakos” tanulmányok csak a tanári képesítés megszerzésével együtt eredményeznek oklevelet, addig a legtöbb bölcsész szakon a szakterületi ismeretek megszerzése önmagában is végzettséget és szakképzettséget tanúsító oklevelet eredményez. Érdemes lenne a szakmai érdekek mellett a munkaerőpiac visszajelzését is megvizsgálni erről a különbségről, megkülönböztetésről.

veltségterülethez rendelt.

A pedagógiai kompetenciának ugyancsak két változatát találtuk a megfogalmazásokban: a szaktanári munka kisugárzását más tárgyakra, kollégák munkájára, illetve a nevelőmunka, fejlesztő feladatok szélesebb körére irányuló kiterjesztést.

A természettudományos tanárszakok (átfogó) célkitűzésében nagy szerephez jut a tanári munkára felkészítés. „Tanárok képzése, akik – a külön jogszabályban foglaltakra is tekintettel – képesek arra, hogy tanulóikkal bármely iskolatípusban, a korosztályok sajátos pedagógiai igényeihez illeszkedve elsajátíttassák választott szakjuknak (szakjaiknak) szemléletét és műveltségi tartalmát, amely a 21. század

emberét eligazítja a környezetükben és mindennapi tevékenységükben megjelenő természeti jelenségek megértésében, segíti azok tudatos, környezetkímélő felhasználását, továbbá ismerik szakjuk gyakorlati alkalmazásait, szerepét az életben, a termelésben és más tudományokban, rendszeres szakmai továbbképzés révén képesek szakterületük tudományága és technikája új kérdéseinek megismerésére és a tanításban való alkalmazására; az egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok képesek a szaktudományuk újabb eredményeit megértve folyamatosan feldolgozni és alkotó módon alkalmazni a tanításban, továbbá felkészültek a felsőoktatási tanulmányok folytatására készülő diákok igényeinek kielégítésére is.”

A szakok saját, egyedi célmeghatározásai esetében uralkodó megfogalmazás a szaktudományos területhez tartozó tantárgyak tanítására szorítókozó, de széles szakmai alapozású tanári kompetencia hangsúlyozása. Főleg a nagy hagyományokkal és/vagy jelentős iskolai órászámokkal rendelkező szakok körében. A frissebb alapítású szakok esetében ennél tágabb tanári feladatkörre utaló célokat olvashatunk. Olyanokat, mint az informatikatanároknál: „felkészültek az informatikai eszközök használatbavételére, képesek kisebb oktatóprogramok készítésére és segíteni más szaktanároknak e programok használatában.” Az interdiszciplináris, szintén újabb alapítású tantárgyak tanáraitól a képzési célkitűzések még inkább kiterjesztett tevékenységet és kisugárzást várnak el. Ezekben az esetekben a tantárgyi ismeretközvetítéssel együtt világszemléleti és morális fejlesztésre utaló célelemek is megfogalmazódnak. A környezettanítóktól például elvárja a dokumentum, hogy „elő tudják segíteni a tanulók környezetvédelmi szemléletének, generációs felelősségtudatának kialakulását, segíteni tudnak más szaktanároknak a környezettudományi aspektusoknak az általuk oktatott tantárgyakba való bevonásában”.

Az egyetemi szintű bölcsész tanárszakok követelményei a tanárképzést a szaktudományos képzéstől elkülönülten, a ta-

nári munkát az ismeretek alkalmazásának egyik lehetséges eseteként kezeli. „Cél továbbá, hogy a humán értelmiség szaktudása alkalmazható legyen a magyar szellemi élet társadalmi intézményrendszerében: a közoktatásban...” A követelmények felsorolásában megelégszik annak a megállapításával, hogy a szak tanárképes vagy csak tanárszakként végezhető és utal a tanárképzést szabályozó rendeletre.

Különbségek persze itt is vannak. Az egyetemi tanárképzésben a kilencvenes évek óta a bölcsész szakember célképzete uralkodik, olyan szakemberé, aki tanár is lehet. A főiskolák szakos célmeghatározásait a tanárság szempontja vezérli, vagy legalábbis ezzel indul a meghatározás. Nem ritka azonban, hogy a folytatásban a szaktudományos részletekre vonatkozó összetevők szövegszerűen meggyeznek a főiskolai és az egyetemi szint esetében.

A bölcsész szakokon szerezhető tudás tanári hasznosítása többnyire egy-egy iskolai tantárgyra vonatkoztatva fogalmazódik meg. Az utóbbi évek tantervi változásait tükrözi az egyetemi szakok közül a történelem és a friss alapítású etika, ember- és társadalomismeret szak képzési célkitűzése. „Történelem szakos tanárként alkalmasak (ezek a tanárok) a történelem és a vele kapcsolatos műveltségi területek, illetve tantárgyak oktatására.” – fogalmaz a rendelet a ide vonatkozó mellékletében.

Az etika, ember- és társadalomismeret szak céljai még tágabb kiterjesztést tartalmaznak: „...képesek hozzásegíteni a tanulókat az önmagukhoz, a társakhoz, a társadalomhoz és a természethez való tudatos viszonyuláshoz; az értékközvetítés, a személyiségfejlesztés és az erkölcsi nevelés területén értelmezni és kezelni tudják a felvállalható értékek befogadásával kapcsolatos problémákat; alkalmasak a modern társadalmi lét technikáinak, állampolgári és civil készségeinek – elsősorban a demokrácia stabil működéséhez és a civil társadalom kiépüléséhez és megszilárdulásához szükséges jártasságok – fejlesztésére...”

Az áttekintés rövid összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a különböző szakterületeken a szaktárgyra felkészült, an-

nak tanításáért felelős „tantárgypedagógus” képe olvasható ki a legnagyobb egyértelműséggel.

A tanári kompetencia kiterjesztettebb értelmezése és a célokban való megjelenése, deklarálása önmagában még nem tekinthető értéknek. Jelzi azonban, hogy a diszciplinárisan leképezett tantárgyak korábbi magától értetődő rendje változóban van a tanárképzők szemléletében, és utal arra is, hogy a tanári felelősség szakterületi zártsága szintén oldódik.

A 111/1997. kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről, amely a tanári mesterség oldaláról fogalmazza és ragadja meg a tanárképzés feladatait, természetesen nem ezt a szemléletet képviseli. A szakterületi képzés korábbi arányaihoz képest magas – sokak által túlságosan is magasnak ítélt – órakeretet szán a felkészítésre. (2) Követelményrendszerében a lélektani, pedagógiai és szak módszertani, illetve az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyára törekszik. Ezek a tanulmányi területek határozzák meg a rendelet és a képzés szerkezetét, logikáját. Problémát itt szintén a kreditrendelettel történő összefűzés jelenthet: a relatíve magas óraszám mellé olyan számú kredit kerül, amely óhatatlanul magában hordozza a tanári modul tárgyai „elsúlytalanodásának” veszélyét a szakmai tárgyak mellett, vagyis előfordulhat például, hogy egy pedagógiai szakos hallgató ugyanazt a hálótervben szereplő kötelező előadást magasabb kreditértékért fogja teljesíteni, mint tanárszakos társa.

A rendelet célmeghatározásában a kettős tanári kompetencia összetevői és azok további részletei is felismerhetők. Összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú tanárképet vázol fel a dokumentum. A tanári műveltségre, hozzáértésre és az ellátandó feladatokra vonatkozó felsorolás ugyanakkor inkább nevezhető additívna, mint koherensnek. Igyekszik mindent feltüntetni, amihez a tanárnak értenie kellene, és amilyennek személyében lennie kellene, hogy eredményesen elláthassa a feladatát. Idézzük: „A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése,

akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben 5–12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásban... a szakterületi képzettségüknek megfelelő terület(ek)en nevelő-oktató munkát végezzenek. A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájának differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadói, gyermek és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához (...) szükséges alapismeretekkel ...”

A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható. Egybemarkoltan azonban mégsem igazán meggyőző, nem elég hiteles. Tükrözi a tanári szakmával és a pedagógus munkát végző személyekkel szembeni elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát.

A célok és a realizálás bizonyos feszültségét eleve magában hordozza a dokumentum. Önmagában is érdekes lehetne annak vizsgálata, hogy a közoktatásból kikerülő, ma a tanárszakot választó hallgatóknak – akik felvételi teljesítményükkel sok esetben közelebb állnak a 60, semmint a 120 ponthoz – csupán a mentális állapota mennyire és milyen módszerekkel tehető alkalmassá a követelményrendszer alapján megalkotott képzési tartalmak befogadására. A követelményrendszer érvényesítése – az azt kidolgozó szakértők meggyőződését hordozva – intenzív és személyes fejlesztést feltételez. A legjobbak, legalkalmasabbak szakma- és önismereten alapuló, gyakorlatok során elmélyített felkészültségét és felkészítését szorgalmazza. A diáklétszám növekedése, az egyetemi kép-

zés tradíciói, a csoportbontás és a finanszírozás nehézségei, a módszertani hiányosságok viszont mind a képzés tömegesedése felé sodorják a megvalósítást.

Értelmezésünk szerint a tanárképzés maga olyan tanulási folyamat, amely az alapképzés időszakában kezdődik ugyan el, de nem itt játszódik le teljes egészében. Természetes részének kell tekintenünk a szakvizsgá(k)ra történő felkészítést, amely potenciálisan akár a „kétfázisú” tanárképzés megvalósulásának előhírmőke is lehet. A „harmadik fázis” a folyamatos tanulás, a folyamatos továbbképzés beépülése a tanári életpályákba.

Van-e fejlesztő logika, a tanári hozzáértést gazdagító, elmélyítő egymásra épülés a rendeletek céljaiban és követelményeiben, a képzés, szakvizsga, továbbképzések folyamatában? Erre a kérdésre három dokumentum egybevetése alapján kísérelhetjük meg a választ a teljesség igénye nélkül, gondolatébresztőnek szánva.

Az első tanári diploma megszerzésének (fenti) követelményeit összehasonlíthatjuk a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés követelményeivel, majd a tanári pályán – megítélésünk szerint – sajátos szakmai csúcstól reprezentáló vezető, mentortanári szakvizsga koncepciójával.

A pedagógusszakvizsga-rendelet mellékletében a cél világosan megfogalmazott: „... az alapképzésben szerzett szaktudományi ismeretek, illetve a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek megerősítését, elmélyítését, felfrissítését, a legújabb ismeretekkel történő kiegészítését biztosítja.” A kettős kompetencia továbbfejlesztését célozza tehát a szakvizsga bevezetése, intézményesítése. A követelményrendszer részleteit vizsgálva azonban kitűnik, hogy a tematika és a fejlesztés valóságos súly-

pontja itt, ebben a rendeletben a pedagógiai hozzáértésre helyeződik. Igaz ugyan, hogy ez a központban álló tematikai egység a közoktatásirányítás kérdéseiből és annak jogi, gazdasági összefüggéseiből tevődik össze. Ez a kötelező és egységes, de egyben talán a leginkább hiánypótló része az alapképzési tematikáknak.

Ha persze valaki második vagy további szakokból is szakvizsgát kíván tenni, akkor az egyensúly visszaáll, sőt ismét a szaktudományos, szakterületi kompetencia fejlesztése felé billen át. Ekkor ugyanis a kötelező tanulmányi terület teljesítése egészében elszámolható, vagyis gyakorlatilag elhagyható.

A vezető tanárok szakvizsgára felkészítő képzésének készülő rendelete a fejlesztésre szoruló kompetenciák körét egy

újabbal egészíti ki. Nagyon helyesen. A mentortanár hozzáértése ugyanis valóban több – más –, mint a jó szaktanáré. Sajátos felsőoktatói tevékenységet lát el, amikor a tanárképzés képesítési követelményei szerint végzi mentori munkáját a gyakorló vagy egyéb

A tanári kompetencia kiterjesztettebb értelmezése és a célokban való megjelenése, deklarálása önmagában még nem tekinthető értéknek. Jelzi azonban, hogy a diszciplinárisan leképezett tantárgyak korábbi magától értetődő rendje változóban van a tanárképzők szemléletében, és utal arra is, hogy a tanári felelősség szakterületi zártsága szintén oldódik.

külső iskolai közegben. Ezt az alaphelyeztet a koncepció képzési célja részletesen tartalmazza. „...egyetemi vagy főiskolai szakokon szakképzettséget szerzett tanárok felkészítése olyan irányú pedagógiai, pszichológiai, közoktatásirányítási és az adott szakjuknak megfelelő szakterületi szakismeretekkel, illetve képességeik továbbfejlesztésével, amelyek birtokában képesek vezető tanári feladatok ellátására, (...) illetve a tanárképzésben közreműködő közoktatási (...) intézmények külső gyakorló helyein a tanárjelöltek iskolában folyó gyakorlati képzésének az irányítására...” Azzal azonban, hogy a képzést a többi szaktanár szakvizsgára felkészítő követelményrendszerének „sablonjába” illeszti, éppen ez utóbbi sajátosságát gyen-

gíti meg. A közös, kötelező, tartalmában közoktatásirányítási ismeretek adják a képzés kreditjeinek 55–60 százalékát. A szaktól, a szaktanári munkától bizonyos mértékig független mentortanári felkészítésre (ami az igazán új elem a képzésben, és ami elméleti, gyakorlati és terepmunkát egyaránt feltételez) a krediteknek szűk egynegyede esik. A koncepció – nyilván nem szándékosan – ismét a szaktudomány képviselőjeként jeleníti meg a tanárt, a másokat a pályára elindítani hivatott pedagógiai multiplikátort.

Ha most visszatérünk az írásunk kezdetén felvetett kérdésekre, akkor a kissé elnagyolt következtetések kockázatával a következőket állapíthatjuk meg.

A tanárképzés szakterületi rendelkezései lényegében továbbra is az intézményi különállás viszonyait tükrözik. A 111/1997-es és a 77/2002-es rendelet nevezhető olyanoknak, amely mentén a közös egyetemi keretbe szervezett különböző jellegű és szakmai profilú tanárképes szakok koordinált képzése megvalósíthatónak tűnik. A föderatív szinten egyesült karok között nem könnyű a tanári felkészítés minimális konszenzusát megfogalmazni és érvényesíteni. Bár, mint a bevezetőben említettük, nem volt célunk,

hogy arra keressük a választ, hogy a sokféle szabályozó egymás mellett éléséből következik-e a szervezeti keretek rendezetlensége, vagy ez utóbbi okozója a speciális igényeket ugyan figyelembe vevő, mégis egységesebb arculatú tanárképzésünk megteremtésének, de a kérdés megkerülhetetlen. A Debreceni Egyetem tanárképzési modellje során szerzett tapasztalataink alapján biztos állíthatjuk, hogy működtethető egy olyan „szakgazdai modell”, amely akár az integrált intézményen belül is, nem látványos tevékenység során ugyan, de szisztematikusan rendezi össze a képzésben részt vevők érdekeit, feladatait, értékeli és biztosítja a működtetés – legalább minimális – feltételeit. Ehhez azonban elkerülhetetlen mind intézményi, mind országos szinten a megfelelő védőernyő: a képviselő, a tájékoztató, a tanácsadó és egyeztető fórumok, szervezetek rendszerének újragondolása, feladat- és hatáskörének körülírása.

Az egyetértés megteremtése a szakterületi követelményekből kiolvasható szaktanári, tantárgy-pedagógusi felfogás érvényesítése mellett látszana leginkább sikeresnek. Ez találkozna leghamarabb a tradicionális egyetemi képzés víziójával és szokásaival. Az ilyen egyetértés azonban egy

	egy szakon legalább	két szakon legalább	újabb tanári szakon legalább
természettudomány			
– egyetemi *	600 óra	765 óra	165 óra
– főiskolai	600 óra	765 óra	165 óra
bölcsészettudomány			
– egyetemi *	600 óra	765 óra	165 óra
– főiskolai	600 óra	765 óra	165 óra
műszaki felsőoktatás			
– egyetemi	360 óra	–	–
– főiskolai *	720 óra	–	–
agrár-felsőoktatás			
– egyetemi	650 óra	–	–
– főiskolai *	800 óra	–	–
zeneművészeti f.okt.			
– egyetemi *	600 óra	–	–
– főiskolai *	600 óra	–	–

1. táblázat. A tanári képzés sajátos követelményeire fordítható képzési idő tanórászámban (a tananyag elsajátításához és a szorgalmi időn belüli ellenőrzéshez oktató jelenlétét igénylő idő). (* Debreceni Egyetem alapképzési szak(ok) szakindítási engedélyével rendelkezik, tanári diploma kiadására jogosult)

	pedagógiai és pszich. ált. ismeretek	szak módszertan	iskolai gyakorlatok
természettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
bölcsészettudomány			
– egyetemi	330 óra (dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	120–150 óra (a-b-c terület, dominánsan elméleti, illetve gyakorlati 40–40 %)	150 óra (90 óra a-b terület, vezetőtanár irányításával, 60 óra egyéni külső)
– főiskolai	ld. egyetemi	ld. egyetemi	ld. egyetemi
műszaki felsőokt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*
agrár-felsőoktatás			
– egyetemi	*	legalább 140 óra	*
– főiskolai	*	legalább 170 óra	*
zeneművészeti f.okt.			
– egyetemi	*	*	*
– főiskolai	*	*	*

2. táblázat. A tanári képzés sajátos követelményeinek főbb tanulmányi területei és arányaik. (* a bölcsész és a természettudományos szakoknál szereplő óraszámok az irányadóak az alapképzési képesítési követelményekben megadott, eltérő – általában magasabb – tanóraszám érvényesítésével.)

korábbi és meghaladottnak bizonyult tanár- és pályamodell rögzülését hozná magával a tanárképzésben és a közoktatásban. Írásunkkal az ennek elkerülését segítő gondolatainkat kívántuk megosztani olvasóinkkal.

Jegyzet

(1) A Debreceni Egyetem tanárképző tevékenységét rendeletileg szabályozó dokumentumainak összefoglalása

sonlításából (ld. 1. táblázat) kitűnik, hogy egy intézmény „falain belül” eltérő munkaóra árán és több ponton különböző eljárások szerint juthatnak a (műszaki, agrár, művész vagy a bölcsész) tanárjelöltek azonos értékű diplomához.

(2) A követelményrendszer összetételét és az egyes szakterületekre kiterjedő érvényét a 2. táblázat foglalja össze a mellékletben.

**Brezsnyánszky László –
Sümeiginé Törőcsik Tünde**

A reflektív szemlélet megjelenése az orosz tanárképzésben

A tanárképzés szakmai fórumain, szaksajtójában gyakori kérdés, hogy miért nem érvényesül jobban az egyetemen, főiskolán oktatott elméleti ismeretek és szakmai készségek transferhatása a tanítás gyakorlatára. A tanárképző programok képtelenek befolyásolni a tanárjelöltek felfogását, amellyel a prog-

ram kezdetekor rendelkeznek. A felsőoktatásba kerülve a magukkal hozott felfogás szilárd elemei annak tulajdoníthatók, hogy azok olyan tapasztalatokon alapulnak, amelyeket a jelöltek iskolai pályafutásuk során diákként szereztek a tanítási-tanulási folyamatban. (Wubbels, 1992) E felfogásformálás egyik lehetséges megoldása lehet

a reflektív tanári szerepre való felkészítés, mely további válasz lehet azokra a szakmai kihívásokra, amelyek elé a kor követelményei állítják a praktizáló tanárokat. A tanári szerepek átalakulásával az új kihívások által megfogalmazott feladatok teljesítése olyan tanítási-tanulási folyamatot követel, amelyben egyre nagyobb szerepet vív ki magának a reflektív szemléletmód mint a tanárképzés megújítását segítő elközelítés.

A reflektív tanításról Magyarországon elsőként *Szabó László Tamás* publikációi nyomán szerezhettünk tudomást, aki történeti aspektusokat vizsgálva megállapítja, hogy e gondolat már *Dewey* (1933) tanításról vallott elképzelésében helyt kapott. Az ő felfogásában a reflektív tanítás fejlődése, fejlesztése tanult predispozíciókat foglal magába, amelyek arra irányulnak, hogy pozitívan reagáljunk bizonyos helyzetekre vagy személyekre. A téma kiemelkedő kutatóinak sorába tartozó *Schön* (1987) felfogása szerint a reflektív tanítás a tanítási gyakorlat komplex, bizonytalan, instabil és egyedi helyzeteinek kezelésére alkalmas stratégiák és technikák kifejlesztését foglalja magába. *Elliot* (1991) szerint a reflektív tanítás a következőket foglalja magába: a kritikai gondolkodás és önmagunk irányításának képességét, a kreatív gondolkodás képességét, problémamegoldási stratégiák kezelésének képességét, az osztály mint kontextus tudatosításának képességét. A reflektív tanárok okokat/érveket és alternatívákat keresnek, jól tájékozottak és figyelembe veszik mások nézőpontját.

Az utóbbi egy évtized során mind a kelet-, mind a közép-kelet-európai országok tanárképzési rendszere jelentős változásokat élt meg, az új demokratikus viszonyokra épülő tanárképzés mind tartalmi, mind szerkezeti átalakításon keresztül fejlődött. Az alábbiakban vizsgálандó törekvés, kezdeményezés a „volt tábor” országaiban nagy hatást gyakorolt a tanárképzés fejlesztésére a demokráciát megelőző periódusban is. Az orosz tanárképzés olyan kísérleti, fejlesztő műhelyeiről van szó (Moszkva, Szentpétervár, Baskíria), ame-

lyek hatása kimutatható az utódállamok, illetve az új demokráciák kísérletező tanárképzésében (pl. Ukrajnában a rivnyi egyetemen, Szlovákiában a presovi egyetemen). Most csupán az orosz tanárképzésben tetten érhető reflektivitás első „szárnypróbálgatásairól” számolok be.

Az orosz politikai, társadalmi és gazdasági struktúra átalakulása nem hagyta érintetlenül a társadalom egyetlen alrendszerét sem. A nyolcvanas évek második felében elkezdődött átalakulási folyamatok jelentős szociális-gazdasági kihívásnak bizonyultak a felsőoktatás egésze számára. A demokratikus elvek megjelenése és hatása, a piac felszabadítása a társadalmi gyakorlatban szükségessé tette a képzés tartalmának az átalakítását, különösen a tanárképzésben, hisz a tanár, az oktató személyisége központi szerepet játszik bármely képzési struktúrában.

Sor került a pedagógusképzés megújításának lehetőségeinek elemzésére, értékelésre, lehetővé vált a pedagógus szakma iránti új minősítési követelmények megfogalmazása is.

Az elmúlt évtizedben végbement változások piacorientált gondolkodásmódot, a választás képességét, munkaerőpiaci versenyképességet követelnek. Valóssá tették az emberi kapcsolatok problémáját, a személyi szabadságot és a társadalmi felelősséget; az emberi lét, az emberi jogok védelmének kérdései elsődleges fontosságúak lettek; hangsúlyosabbá vált a hivatás társadalmi és személyi aspektusa.

Az utóbbi időben jelentős változások figyelhetők meg Oroszországban a nevelés színterén. Ennek a rendszernek az a jellemzője, hogy miközben az állam egyes területeken növelte a centralizációt, a felhatalmazó irányítást egy rugalmas igazgatás váltotta fel, a nevelési intézmények szabadabbak lettek, több autonómiát kaptak. Új tanárképző intézmények jöttek létre: tanárképző egyetemek, főiskolák, a szakmai továbbképzések intézményei, fejlesztési központok. Az intézmények szerkezete is megváltozott, új beosztások, osztályok jelentek meg az irányításban. A pedagógia (nevelés) problémáival foglalkozó társaságok jöttek létre (központok, la-

boratóriumok, tanári csoportok), a különböző nevelési intézmények közötti kapcsolat is megújult.

A kétlépcsős képzési rendszer bevezetésével a felsőoktatási intézmény együttműködése komoly nehézségekbe ütközött, hisz nem megfelelők a tantervek, a hallgatók leterheltek az új kurzusokkal, az átjárhatóság nem biztosított. A legnagyobb nehézséget mégis a professzori-oktatói testület jelenti, amely a régi hagyományok hordozója (ragaszkodik a hagyományos oktatási formákhoz, elutasítja a tanártól is újfajta gondolkodást megkövetelő innovációs technológiákat). Ezzel együtt azonban a reform már megállíthatatlan. Természetesen sok intézmény számára a továbblépés feltetele a korábbi elképzelések revideálása, újrafogalmazása, az egész képzési folyamat megújítása.

A felsőoktatási reform részét képezik azok a kísérletek, melyek az aktív tanulási módszerek kidolgozására, a hallgatói érdeklődés fokozására kívánják a figyelmet felhívni. (Dubrovina, 1997)

A pedagógiai főiskolákon, egyetemen a szakmai környezet modellezésének egyik eszköze az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek és a folyamatos pedagógiai gyakorlat (FPGY) elegyítése már az I. évfolyamtól kezdve. A gyakorlat kezdetben (I–II. évfolyamon) többnyire passzív, azaz tanórák, tanórán kívüli tevékenységek látogatása, tanulmányozása történik tanári segítséggel. Később, felsőbb évfolyamokon a gyakorlat aktívabbá válik: negyedéven már osztályfőnökként és szaktanárként dolgoznak a jelöltek. Az FPGY a gyakorlat tanulmányozásának, a pedagógiai és pszichológiai elmélet megismerése során átértékelődő egyéni problémák összegyűjtésének az eszköze. Ugyanakkor az FPGY sok hiá-

nyosságot, nehézséget is felvet. Az FPGY nagy hatást gyakorolhat a képzésre más eljárásokkal együtt, mint például a pszichológiai szolgálat meghonosítása a felsőoktatási intézményekben vagy a képzési folyamat egészének permanens pedagógiai, pszichológiai vizsgálata.

A szakmai környezet folyamatos elemzése (modellezése) az a gyakorlatok során is alkalmazott módszer, amely magába foglalja a professzionális tanítást-tanulást és gyakorlatot, s mely közel viszi a hallgatót a realitáshoz. Például a bevezetett szakmai-pedagógiai tréning segíti a hallgatókat egyéni problémáik kezelésében, a csoport kommunikációs megnyilvánulásainak megítélésében, más csoportok (például

osztály, tantestület) kommunikációs jelenségeinek szociálpszichológiai törvényszerűségeinek feltárásában. (Sevendoria, 1995) Ez az eljárás befolyásolja a szakmai elhivatottság minőségét, mely különösen fontos az elméleti ismeretek gyakorlati szinten történő megjelenítésekor. Természetesen ehhez hozzájárul az is, hogy sok intézményben az oktatók

A korábbi pedagógia nem ad technológiai modellt, azaz olyan gyakorlati elképzelést, amely bevonná a hallgatókat saját alkotói munkamódszerük kidolgozásába, s nem engedi meg az egyéni tapasztalatok általánosítását. Az ilyen és hasonló modellek elsajátítása csak a gyakorlatban lehetséges. A hasonló gyakorlati helyzetek alkalmazása a pedagógia és a pszichológia tanításában megváltoztatja a tárgy oktatásának a logikáját.

az első évfolyamtól kezdve már nem alkalmazzák a hagyományos oktatási módszereket. Az elfordulást a pusztán ismeretek átadására irányuló eljárásoktól elősegítette az a felismerés, hogy a megszokott módszerek már a képzés kezdetén olyan nagy mértékben deformálják a személyiséget, hogy később sem lehet rajta változtatni.

Ismert a tétel, mely szerint a személyiség csak kényszermentes tevékenységek útján fejlődhet. Nincs minden rendben, ha arra gondolunk, hogy például a hallgatót a tevékenységi és ellenőrzési formák (beszámoló, vizsga) arra kényszerítik, hogy „tanulja meg” az elméletet, s „felejtse is el” azonnal a vizsga után, hogy „megsza-

baduljon a felesleges információktól”. Ilyen körülmények között olykor lehetetlen összekapcsolni a különböző forrásokból szerzett szakmai tudást, s így a hallgató nem emelkedhet a problémamegoldás magasabb szintjére. A képzett szakember személyisége olyan tevékenységben fejlődik, melyben nélkülözhetetlen az információ. Ehhez olyan képzési modell létrehozása kívánatos, mely megalapozza a szükséges információk kiválasztását, szintetizálását, új elgondolások kialakítását segítő hallgatói irányultságokat. Megváltoztak a személyiségfejlesztés kritériumai, hisz a korábbiaktól (szakmai ismeretek elsajátítása, enciklopédikus tudás) eltérően ma a gondolkodás flexibilitása hangsúlyos. (Koszova, 1997)

A reflektív gondolkodás a tevékenység minden strukturális komponensének elemzését érinti: az eredményt, a kitűzött feladatokat, minden lehetséges tényezőt, amely szerepet játszik az adott tevékenységben. A reflektivitás az az eszköz, mely az egyént tevékenysége tárgyára, a „materializált” gondolkodás termékeire irányítja. A reflektivitás lehetővé teszi az ember teljes tevékenységstruktúrájának elemzését, követelmények, motívumok, célok, feladatok, folyamat, eszközök, források, feltételek, végeredmény elemzését. Analizálhatóvá válik az „én” mint a tevékenység alanya, bekövetkezik az állapot diagnosztizálása, a tevékenységhez és a többi résztvevőhöz való viszony elemzése. Az emberi viszonyulások mindenhol közvetlen hatással vannak a szakmai tevékenységre, a kölcsönös felelősségre. (Koszova, 1997)

Az orosz képzésben a reflektív gondolkodás fejlesztése nemrég kezdődött el, ahogyan már fentebb utaltunk erre. A korábbi kísérletek azt mutatták, hogy e képesség céltudatosan fejleszthető, oktatási programokkal, új életmóddal, életstílussal olyan új emberideált eredményezve, amely aktívan viszonyul az élethez, nem közömbös a körülötte történő események iránt, alkotó módon viszonyul problémái megoldásához, valójában, illúziók nélkül szemléli életét, felelős munkái eredményéért, képes kommunikálni más emberekkel.

A pedagógusképzés szakmaorientáltságának megerősítése a humanizált környezet és légkör megteremtését jelenti a felsőoktatási intézményekben, azaz a leendő szakemberek humanisztikus képzéséhez új tartalmak, eszközök és módszerek megtalálását, a rendszeren belül a személyiségfejlesztés feltételeinek kialakítását, a prioritások és értékek felismerésének megtanulását. E problémakörnek szentelték az 1993. szeptember 15–16. között Szentpétervártól megrendezett „A humanizált környezet kialakításának problémái az orosz felsőoktatási intézményekben” című konferenciát. (Koszova, 1997) A humanizált környezet olyan szakmai, képző, tudományos, szociokulturális tér, melyet meghatározott pedagógiai rendszer alakított ki, s melynek célja a hallgatókban a humanisztikus élet szemlélet és a lelki-erkölcsi értékek iránti elkötelezettség kifejlesztése. Fontos helyet kap benne a tanulási és a tudományos-kutatói tevékenység, a human orientáltságú személy fejlesztésének szociális-pszichológiai feltétele, az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció demokratikus stílusa, a szervezett szolgálatok (szociálpszichológiai, szociológiai laboratóriumok, önkormányzati szervek), szociokulturális környezet (könyvtárak, tanulói laboratóriumok, szaktantermek, kulturális létesítmények, kollégiumok, menzák, egészségügyi intézmények).

A fentebb vázolt elképzelés szerint a pedagógus képzésében középpontban marad a hivatáshoz/szakmához való viszony, a tevékenység társadalmi jelentőségének megértése, a gondolkodás „tantárgyi” fejlesztése mellett a pszichológiai-pedagógiai ismeretek gyarapítása, megerősítése.

A ma létező nagy számú innováció és a társadalmi ellentmondások a szakembertől nem annyira a képzés, az egyéni és a szakmai pozíciók intuitív megközelítését igénylik, mint inkább pontos pszichológiai és pedagógiai ismereteket. Nem véletlenül épp ezért a pszichológiai és a pedagógiai programokat kell komolyan és gyökeresen átalakítani. (Koszova, 2000) Ezeket az ismereteket nem lehet hagyományos, előadás-gyakorlat módszerrel átadni, hanem

„át kell engedni” a hallgató személyiségén, hogy élet- és szakmai tapasztalataiban folytatódjanak. Tehát a szakmai felkészítés egyik szintjén modellezni kell a hallgató majdani tevékenységét, hogy az oktatás és nevelés pszichológiai-pedagógiai modelljének a kidolgozása a gyakorlatba is átültetődjék. Feladatként fogalmazódik meg az egyéni nehézségek és a várható szakmai gátló tényezők átgondolása, az ezzel kapcsolatos lényeges pszichológiai és pedagógiai koncepciók rendszerezése a pedagógiai-pszichológiai képzésben. Ez aktualizálja a megfelelő ismereteket. Világos azonban, hogy az adott tudományokat egymással összefüggésben kell tanítani, aminek megvannak a saját pszichológiai-pedagógiai törvényszerűségei és a konkrét szociális kifejeződési formái.

A tartalmi átalakítást sürgetik az állami képesítési követelmények. A kötelezően tanulandó tudományterületek szabályozása mellett a követelmények tartalmazzák a pszichológiai, pedagógiai elméleti ismeretek megszerzését, a gyakorlati készségek elsajátítását mind a pszichológia, mind a pedagógia területén. Ezek a tudományok egy blokkot alkotnak, a pedagógia a felsőbb évfolyamokon jelenik meg.

A pszichológia tanulmányozásába beletartozik a szociálpszichológia és a speciális pszichológia, a korrekciós pedagógia is. A hagyományos pedagógia kurzust, a pedagógiai elméletek, rendszerek és technológiák' elnevezésű stúdium váltotta fel. A tanárok szabadon döntenek a tanított tantárgy tartalmáról, a gyakorlat megszervezéséről. A pedagógiai gyakorlat két részből áll: folyamatos pedagógiai gyakorlatból (I. és II. évfolyamon) és aktív pedagógiai gyakorlatból (III. és IV. évfolyamon).

A kezdő adaptív kurzus az egyéni problémák reflexiós gyakorlatának ideje. Ekkor az intézmény pszichológiai szolgálatának kell segítséget nyújtania, mivel sok hallgató igényli pszichológus és pszichoterapeuta közreműködését. Korrekciót igényelnek a hallgatói csoportokban az új kollektív orientációk során felmerülő gondok. Az említett gyakorlat lehetőséget ad a személyiség- és a közösségi viszonyok fejlődése általá-

nos modelljének felépítésére, ugyanakkor a hallgatók elsajátíthatják az önfejlesztés gyakorlati technikáit, a más egyénnel való együttműködés technológiáit. Az adaptív kurzusok feladata reflektív információk gyűjtése, az egyéni problémák átgondolása, részleges megoldása, felkészülés a leendő szakmai problémák fogadására.

A kidolgozott szakmai-pedagógiai tréningek már az I. évfolyamtól lehetővé teszik a pedagógiai gondolkodás fejlődését, a személyes problémák más szempontú értékelését. A tréning segíti a csoporttagok közötti kommunikáció fejlődését, az érdekes tevékenységformák megtalálását, az egyéni és a szakmai önfejlesztés programjának kidolgozását. A tréningen való részvétel növeli a szakmai felkészítés adaptációs lehetőségeit.

A korábbi pedagógia nem ad technológiai modellt, azaz olyan gyakorlati elképzelést, amely bevonná a hallgatókat saját alkotói munkamódszerük kidolgozásába, s nem engedi meg az egyéni tapasztalatok általánosítását. Az ilyen és hasonló modellek elsajátítása csak a gyakorlatban lehetséges. A hasonló gyakorlati helyzetek alkalmazása a pedagógia és a pszichológia tanításában megváltoztatja a tárgy oktatásának a logikáját. Nemcsak tisztán pedagógiai információkra van szükség, hanem a határtudományok ismereteire is (például neveléstörténet, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, vezetépszichológia). Ugyanakkor ez lehetővé teszi a nevelési helyzet teljesebb értelmezését.

A pszichológiai és pedagógiai információk oktatása helyett a hallgatók gyakorlati tevékenységének reflektív értékelése kerül előtérbe: ez a pedagógusképzés fejlesztésének egyik új szakasza. Az egyéni tapasztalatok elemzése a pedagógiai és a pszichológiai elmélet szintjén lehetővé teszi a saját tevékenység megértését, háttérbe szorul az intuitív megközelítés, a haladó pedagógiai gyakorlatnak adva át helyét. A szituációk modellezése a nevelési folyamat másfajta értelmezését alakítja ki a hallgatókban, akik felismerik, hogy a közös munka nem hagyható ki módszertani repertoárjukból.

A pluralizmus és a demokrácia a különböző pedagógiai koncepciók „egyenlőként” történő bemutatásában nyilvánul meg. Pozitív vonásként lehet kiemelni, hogy a tanárképzésbe bekerült a nevelésfilozófia is. Ez a neveléstudomány átalakítását is jelenti, ugyanakkor olykor csupán a fogalmak „felcseréléséről” van szó. A nevelésfilozófia gyakran nem más, mint elméletek történeti bemutatása és néhány, különböző korokban létrejött elképzelés felvázolása.

A stúdiumok tartalmi változásait illetően a pszichológia megfelel a modern követelményeknek: személyiségpszichológia, fejlődépszichológia, pedagógiai pszichológia, speciális pszichológia és korrekciós pedagógia, pszichológiatörténet kerül a képzésbe. Új elemként jelenik meg a szociálpszichológia. Speciális kurzusokat hirdetnek meg (környezet-pszichológia, pszichodiagnosztika, a deviáns magatartás kezelése). A fenti felsorolásból is látható a nyugati orientáció. Minden alapvető koncepció bemutatásra kerül, sok téma különböző felfogásban is. Ugyanakkor a leendő tanárokat a gyakorlati pszichológiára kívánják felkészíteni. A pszichodiagnosztika elemei: az alapvető tesztek megismerése (melyek segítik a tanárt a tanulási és nevelési korrekciós munka végzésében), a korrekciós és a csoportmunka módszereinek a megismerése. A meglévő technikai bázis hozzájárul a tanárképzés színvonalának emeléséhez. Például a videó, a számítógépek aktivizálják a tanulási folyamatot, kibővítik a szemináriumi lehetőségeket, segítenek a tanítási/pedagógiai gyakorlat elemzésében. A képzésben jól hasznosítható számítógépes programok készülnek.

Az állami követelményeknek megfelelően a pedagógiában is új tantárgyi struktúra jön létre, új stúdiumok jelennek meg, például bevezetés a pedagógiába; nevelési elméletek, képzési rendszerek és technológiák; nevelésfilozófia; neveléstörténet; pedagógiai kommunikáció. Az alapvetően új tárgyak ennek megfelelően új tartalmat is feltételeznek, amely azonban a gyakorlatba még nem került át. Például a „nevelési elméletek, rendszerek és technológiák”

tárgyban ugyan ajánlott egy program, mégpedig a pedagógiatudomány módszertana, de ennek a módszertannak a kidolgozása késik. A pedagógiai folyamat funkciói és fogalmai nem mind kidolgozottak, azaz nincsenek pontos fogalmi definíciói a mai orosz pedagógiának. Nem teljesen kidolgozott a tantárgyak tartalma sem. (Koszova, 1997) A bevezetett pedagógiai kurzusok nem gyakorlatorientáltak, egyfajta „elméletgyűjteményt” jelentenek a hallgatók számára. A pedagógia pedig már megszokott módon eltávolodott a gyakorlattól, az iskolai valóságtól. Az elméletek nem rendelkeznek megfelelő információs bázissal, például a pedagógiai rendszerek irányításának máig nincs elegendő, az alapfogalmakban eligazodást nyújtó irodalma.

Pedagógiát gyakorlat nélkül a képzés elején kezdenek tanulni a hallgatók, hiányoznak a rendszerező kurzusok, amelyek lehetőséget adnának arra, hogy a gyakorlat után összegezzék a hallgatói tapasztalatokat. Az elméleti kurzusok és a pedagógiai gyakorlat egymástól függetlenek, azaz az elméletet valóságos példák, illusztrációk nélkül tanítják, habár példákat maga a hallgató is hozhatna a gyakorlatból, nemcsak a saját „előéletéből”, hanem az intézmény által szervezett gyakorlatból is. A gyakorlat megszervezésével és a hallgatók kutatómunkájával (évfolyam- és szakdolgozatok) szervesen nem oldódik meg a szakmai felkészítés elméletének és gyakorlatának az összekapcsolása. Különösen a pedagógiában vetődik fel élesen ez a kérdés. Amíg a pszichológia „megtalálta vagy lemásolta” az elmélet és gyakorlat közelítésének eszközeit, addig a pedagógia számára ez megoldatlan kérdés. A tudomány elvontsága és a gyakorlat szabályozatlansága egyaránt okolható ezért.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy az oroszországi tanárképzés rendszere nem csak szerkezetében, de működésében is átalakult, tartalmában megújult. A pedagógia és a pszichológia azonban nem lett a tanárképző intézmények meghatározó tárgya. Erősen tartja magát az a vélemény, miszerint ha a szaktárgyában otthonosan mozgó tanárt akarnak képezni, ehhez ele-

gendőek a szakismeretek. Ezzel szemben a pedagógia és a pszichológia képviselői olyan tanárt kívánnak képezni, akinél a szaktudás a professziónak csak egy szelete, s aki ugyanakkor magas szintű általános műveltséggel rendelkezik.

A tanári mesterség oroszországi alapozásában kimutatható a pszichológia nyugati orientációja. A pszichológiai stúdiumok tartalmi megújulása, szakirodalmi háttérének jelentős mértékű bővülése, új tantárgyak képzésben történő megjelenítése konkrét példáit adják ennek. Oroszországban is, mint ahogyan valamennyi új demokráciában, a pedagógia dezideologizálása lassúbb folyamat, s a pedagógiai modernizáció késésének ez lehet az egyik oka.

A tanárképzéssel foglalkozó főiskolák, egyetemek autonómok, így „önmagukat” fejlesztik. A tanszék bizonyos kérdések megoldásában önállóságot élvez éppúgy, mint a professzorok, a tanárok. A tanárképzés egészének átalakításában a pedagó-

giai egyetemeknek van kiemelt s egyben speciális szerepük, amelyek Oroszország felsőbb pedagógusképzésének hagyományát viszik tovább.

Irodalom

Dubrovina, I. V. (1997): *Prakticeszkaja psziologija obrazovanyija*. Moszkva.

Kosova, N. (1997): Innovation in Teacher Training in Russia 1990–1995. In: Venter, Gy – Daróczi, M. (eds.): *Teacher Education and Training in the new Democrtatic States of Europe*. 90s and European Dimensions. Nyíregyháza.

Kosova, N. (2000): *Novaja szisztema pedobrazovanyija v Rosszii*. Rukopisz.

Sevendoria, V. A. (1995): *Szocialnaja psziologija v obrazovanii*. Moszkva.

Szabó, L. T. (1998): *Tanárképzés Európában*. Educatio Kiadó, Budapest.

Wubbels, T. (2001): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk.): *Didaktika. Szöveggyűjtemény*. Debrecen. 263–268.

Venter György

Sóból van-e a Gellérthegy?

A szaknyelv tanulásáról

Minden tanulás nyelvtanulás is egyszersmind. Bármilyen tudományt akarunk elsajátítani – vagy művelni –, elkerülhetetlen az adott terület szaknyelvének megismerése, megtanulása. Nem tudunk művészettörténettel foglalkozni, ha nem ismerjük annak szaknyelvét; és szinte semmit sem értünk meg a matematikából, ha nem ismerjük azokat a szakszavakat (és persze az azokat helyettesítő jeleket), amelyekkel a matematika kifejezi a mondandóját.

Lényegének megértéséhez a szaknyelvet állítsuk szembe, illetve párhuzamba a köznyelvvvel és a költői nyelvvel.

Közn nyelv, szaknyelv, költői nyelv

A köznyelv átlagos igényű megértésre törekszik. Ezért a mindennapi beszéd csak a szükséges mértékig pontos. Nyilván nehéz meghatározni, hogy mi az az „átlagos igény” meg a „szükséges mértékű pontosság”, de a beszédszituáció ezt az esetek többségében megadja. Nézzünk egy példát!

„Ez a tea egy kicsit édes” – mondjuk, ha édesebb annál, ahogyan szeretjük. A mondatban a pontatlanság kettős. Egyrészt lehetséges, hogy másnak ugyanaz a tea nem elég édes, ezért az ő számára a mi mondatunk valótlaniságot állít. Másrészt a „kicsit édes” kifejezés – ha a szavakat egészen pontos jelentésükben értjük – akár azt is jelenthetné, hogy a szóban forgó teában nagyon kevés cukor van, ezért az nem közepeesen édes, hanem csak kicsit.

Hogy jobban megértsük a köznyelvi mondat „pongyolaságát”, vessük össze

például ezzel a mondattal: „ez a kútvíz kicsit nitrátos”. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nem azt akarjuk mondani, hogy a „szükséges mértéknél kicsit nitrátosabb”, hanem azt, hogy sajnos van benne nitrát, még ha kevés is.

A köznyelv ezért viszonylag könnyen félreérthető – s a félreértés a való életben bizony igen gyakran be is következik. Mégsem törekszünk a mindennapi beszédünkben ennél nagyobb fokú pontosságra, mert az meg nagyon megnehezítené, bonyolulttá tenné a beszédünket. A viszonylagos pontatlanságnak tehát a „gazdaságosság”-ra törekvés az oka. A fenti mondat pontosan (pontosabban!) úgy hangzana, hogy „ez a tea egy kicsit édesebb annál, ami az én ízlésemnek megfelel”. Ha azonban mindig minden mondandónkat ilyen pontosan-körülményesen fejeznénk ki, akkor a nyelv „meghalna”, ellehetetlenülne.

A szaknyelv egyértelműsége, pontossága, félreérthetlensége törekszik. Ezért egyrészt tele van szakszavakkal, szakkifejezésekkel, másrészt akár a hosszabb, bonyolultabb leírást is vállalja. Nézzük az előző példát szaknyelven.

Ez valahogy így hangzana:

„Ennek az oldatnak a koncentrációja a tervezett 0,01 mól/litert 10 százalékkal meghaladja.”

Ezen nincs mit félreérteni. (Megérteni viszont van mit, ugyanis a használt szakszavak – oldat, koncentráció, mól/liter, százalék – nem feltétlenül közérthetőek.) Nyertünk a pontosságon, de veszítettünk az „ökonómikus” jellegen, hiszen ez a mondat sokkal komplikáltabb, mint az, hogy „ez egy kicsit édes”.

Az alábbiakban azzal még külön foglalkozunk, hogy hogyan éri el a szaknyelv az egyértelműséget.

Nézzük még meg – a szaknyelv ellenpólusaként – a költői leírást, a költői nyelvet. A költői nyelv éppenséggel a többértelmű-

ségre „törekszik”. „Édes volt az anyám teje, keserű a más kenyeré” – mondja a népdal. És ennek a leírásnak a szépségét, költőiségét az adja, hogy az „édes” és „keserű” szót jelképként használja. Olyan szimbólumként, amelyet minden olvasó kicsit másként és másként értelmez. Nyilvánvaló, hogy jelképről van szó, hiszen a valóságban mindenkinek édes a teje. Még a legmostohább mostohának is. S még az sem biztos, hogy valóságos tejről van szó az énekekben. Érthetjük másként is, s úgy is van értelme. És úgy is szép.

A költői nyelv egyetemes jelentésű jelképpé tágitja a szavak jelentését.

A szaknyelv szavai

Hogyan születnek a szakszavak? Ezek – nagyjából – háromféle eredetűek lehetnek.

A névadó tudós (csapat) kitalál egy új

szót. Ilyen például a nylon (amelynek nem is tudjuk pontosan az eredetét – föltehetően mozaikszó), amely egy meghatározott összetételű és szerkezetű műanyagfajtának a neve.

A szakma átvész egy idegen – régebben latin-görög, ma

gyakrabban angol – szót. Ilyen például a görög eredetű elektrolit, a latin eredetű molekula, vagy az angolból jött kvark.

Talán a leggyakoribb azonban az, hogy a szakma a köznyelv meglévő szavait használja fel a szakmai fogalom kifejezésére. Ilyen például az ég (ige), a vas, a víz és még nagyon sok más.

Didaktikai szempontból nincs gond – mert nincs lehetőség félreértésre – azokkal a szavakkal kapcsolatban (ez az első két csoport), amelyeket a gyerek csak a szaknyelv részeként használ. A csak szakszóként használt szavak jelentésének, tartalmának kialakítása egyértelműen az iskola feladata. Nem valószínű, hogy egy magyar anyanyelvű gyerek köznyelvi szinten is használja azt a szót, hogy molekula; az

Ugyanazokat a szavakat a gyerekek nem pontosan ugyanolyan értelemben használta eddig – és használja otthon ma is –, mint kémia órán. A szavak köznyelvi és szaknyelvi jelentése közötti viszony a szaknyelv megtanulásának (megtanításának) sarkalatos pontja.

elektrolit pedig végképp csak szakszó. Magát a szót és a mögötte lévő fogalmat is a kémia tanár tanítja meg a gyerekeknek. (A szavakkal ugyan nem, de a fogalom el-sajátításával kapcsolatban lehet probléma! Az „elektrolit” fogalmát nehéz megérteni. Mindenesetre sokkal nehezebb, mint meg-tanulni az idegen szót.)

Nem így van azonban a harmadik cso-porttal, vagyis a köznyelvi szinten is használatos szavakkal. Ezek esetében ugyanis nyilvánvalóan kell lennie valami kölcsönhatásnak a szó köznyelvi és szak-nyelvi használata között. Például a csapa-dék, a kötés, az égés, a víz és még sok más szó esetében számolni kell azzal, hogy ugyanazokat a szavakat a gyerek nem pontosan ugyanolyan értelemben használta eddig – és használja otthon ma is –, mint kémia órán. A szavak köznyel-vi és szaknyelvi jelentése közötti viszony a szaknyelv megtanulásának (megtanítá-sának) sarkalatos pontja.

Itt vissza kell utalnunk arra, hogy a szaknyelv félreérthetlenségre törekszik, egyértelműsége, pontossága. A tudós (és a szaktanár) arra törekszik, hogy az általa kimondott vagy leírt szavaknak ne lehes-senek egyéni értelmezései (miként a költői jelképeknek), hanem mindenki azt és csak azt értse rajta, amit ő is ért.

Köznyelv és szaknyelv viszonya

Jelentésszűkülés

A szakszavak tehát – szándék szerint legalábbis – „egyetlen jelentésű nyelvi je-lek”. A köznyelvi szóból pedig úgy lesz szakszó, hogy másodjelentéseit, átvitt ér-telmű jelentéseit – vagyis egész konnota-cióját – elveszíti, s jelentései közül csak egyet őriz meg. Nézzünk néhány példát er-re a jelentésszűkülésre, egy-jelentésűvé válásra!

A fizika szakszava az (elektromos) „töl-tés”. Ennek köznyelvi jelentései (részben a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján):

1. Cselekvés: valamit valahova töltenek. Az üvegek ~e.
2. Cselekvés, hogy időszakasz ne legyen üres. Idő~.

3. Az, amit valamibe töltöttek. Hull a ~ a pár-nából.
4. Villamosság valamely anyagban. Negatív ~.
5. Akkumulátorban a feszültség helyreállítása. Akku~.
6. A terep szintjéből kiemelkedő, lejtős oldalú földmú. Vasúti ~.

A fizikai szakszó ezek közül csak a 4. jelentést hordozza; a többi nem.

A kémiában használt „ég” ige köznyelvi jelentései végképp számosak:

1. Hőt és fényt bocsát ki (és közben pusztul, fogy, illetve vegyileg átalakul). ~ a fa, a tűz, a szén. [Itt is jelentkezik némi köznyelvi bizony-talanság, hogy ti. a fa ég vagy a tűz. Mert ami-kor a fa ég, az a tűz. De akkor hogy’ éghetne maga a tűz? Mégis így mondjuk.]
2. E folyamat megy végbe benne vagy rajta. ~ a kályha, a cigaretta, a pipa.
3. Hőt és fényt bocsát ki, bár nem fogy és nem alakul át. ~ a lámpa.
4. A nagy hőségben fonnyad, szárad, perzselő-dik. ~ a napmelegtől a kopár szik sarja.
5. Fölhevülve pirul. ~ a füle.
6. Maró, éles fájdalma van. ~ a nyelve, a gyomra.
7. Szenvedélyes érzelmet érez. ~ a vágytól. Szívem érted ~.
8. Csúfos kudarcot vall. ~ a ..., mint a rongy.

A kémia szaknyelve ezen jelentések kö-zül csak az elsőt tartotta meg, de azt is a „pusztulás” hangulati színezete nélkül.

A biológia „virág” szava is jelentésszű-külés eredménye. Otthon, a köznyelvben ugyanis a „virág” lehet cserepes és vágott, „fű, fa, virág” van a réten, „nyílnak a völgyben a kerti virágok”, minden szoba-növényt virágnak titulálunk, még a páf-rányt is virágboltban vesszük meg anyák napjára, pedig nincs is virágja, „tavaszi szél vizet áraszt, virágom, virágom”, „az ifjúság színe-virága” megjelent a rendez-vényen stb.

Szakkifejezésként azonban a virág a nö-vények egy csoportjának a szaporítószer-vét jelenti. És csak azt.

A történelem tankönyvek szakkifejezé-se a „rend”. Például: „A magyar rendek ünnepélyesen tiltakoztak a vasvári béke pontjai ellen”. A rend szó jelentéseinek száma nagyon sok:

1. Tárgyak a helyükön vannak. ~et rak.

2. Cselekvések, történések megszabott egymásutánja. Az élet ~je.
3. Szabályoknak megfelelő állapot. Biztosítja a ~et; házi~
4. Lekaszált fű vagy gabona. Vágok olyan ~et, mint te.
5. Teljes sorozat valamiből. Két ~ ruha.
6. A feudalizmus korában a társadalom egyes csoportjai.
7. Szigorú szabályok által meghatározott csoport. Lovag~.
8. Állat- és növényrendszertani taxonómiai egység (ordo). Boglárkafélék ~je.

A történettudomány szakszava ezek közül csak a 6. jelentést hordozza.

A mai pedagógia egyik fontos kifejezése az „erdei iskola”. Aki nem tanulja meg ennek a kifejezésnek a valódi – értsd: a neveléstudományon belüli, szaknyelvi – jelentését, az állandó félreértések áldozata lehet. A szakmán belül ugyanis ez a kifejezés nem „erdőbe költöztetett iskolá”-t, hanem egyfajta tanulásszervezési formát jelent. Még az is lehetséges, hogy az erdei iskolának a közelében nincs is erdő.

Összefoglalva: a szakszavak köznyelvi szavakból való kialakulásának tipikus mozzanata a jelentésszűkülés. A szaknyelv helyes megtanulása ezért feltételezi az otthoni és az iskolai (vagy tudományos) nyelv közötti különbség tudatosítását. Ez pedagógiai feladat is.

Jelentésbővülés

Vannak szakszavak, amelyeknél a jelentésszűkülés mellett – másodlagosan – jelentésbővülés is végbemegy, azaz a már kialakult szakszót olyan jelöltekre is alkalmazzuk, amelyekre az eredeti szó nem volt alkalmazható. Ez a jelenség ismét nyelvtanulási – és pedagógiai – feladatot jelent. Nézzünk konkrét példákat!

A fizika „gép” kifejezése mindenfajta „erőátviteli eszköz”-t jelent. Tehát nemcsak a hajtógépet, a cséplőgépet vagy az írógépet, hanem bármilyen eszközt, amely erő átvitelére alkalmas. Így tehát fizikaórán gépnek minősül például az ék is. Otthon azonban nyilván nem mondjuk azt, hogy a billegő asztal lába alá gépet tesszünk. Otthon csak azokat az „erőátviteli eszközöket” mondjuk gépnek, amelyek

mozognak, zörögnek, forognak, kerekük van stb.

A kémia „só” szava – azon túl, hogy jelentésszűküléssel született, hiszen például „az élet sója” kifejezés nem tartozik a só szaknyelvi jelentései közé – teljes szakmai jelentés-tartalmát erős jelentés-bővülés révén nyerte el. A szakma ugyanis sónak nevez minden vegyületet, amelyet fém- (vagy ammónium)-ion és savmaradékion alkot. Kémiaiilag tehát sónak minősül például a dolomit és a gipsz is. Köznyelvi szinten nyilván soha sem mondjuk a Gellérthegyre, hogy sóból van, de a kémia szaknyelve szerint igen. És otthoni nyelvünk szerint a tiplit sem egyfajta sóval rögzítjük.

A biológia a madarak egyik csoportját „énekesmadár”-nak nevezi. Természetesen ennek a szakszónak a kialakulása is kapcsolatos jelentésszűküléssel (hiszen nem tartoznak ide például a szépen burukoló galambok, de még a nevezetes kakukk sem), ugyanakkor – mivel anatómiai és más bélyegeik alapján egyértelmű a rokonság – az énekesmadarak közé soroljuk a hollót, a varjút és a szarkát, pedig azokra a legnagyobb jóindulattal sem mondhatjuk, hogy „énekelnek”.

A „termés” szó köznyelvi szinten minden betakarítható növényi eredetű gazdasági javat jelent, sőt még a szellemi „betakarítás” eredményét is. Például „jó termés” lehet krumpliból (pedig biológiai értelemben az nem termés, hanem módosult hajtás), és beszélhetünk az „elmúlt időszak költői terméséről” is. A biológia szaknyelve szerint a termés a zárvatermő növényeknek az a szerve, amely a termésfalból és a benne lévő magokból áll, tehát nem minősül termésnek sem a cukorrépa, sem a karalábé, sem a burgonya. Aligha gondolnám, hogy egy parasztember szóhasználatában a gyom is „termést hoz”, vagy hogy a pitypang bóbítája is termés volna. Biológiaórán viszont természetesen a pitypang bóbítája is termés (kaszat-termés).

A fenti példák elsősorban humoros jellegük miatt érdekesek. De „humor nélkül” ezer és ezer hasonló példa van akármelyik tudomány vagy szakma szaknyelvében. A

köznyelv és a szaknyelvek fent vázolt összefüggéseinek megértése nélkül nem képzelhető el eredményes tanulás.

A nyelvi probléma pedagógiai megoldása

Kérdés lehet, hogy mi a teendők ezekkel a félreértési lehetőségekkel kapcsolatban. Főntebb már utaltunk arra, hogy a köznyelv teljesen egyértelművé tétele illúzió, mert használhatatlanul bonyolult és körülményes lenne a mindennapi beszédünk. Nem léphetünk fel azzal az igényvel, hogy a köznyelv is törekedjen arra a fajta egyértelműsége, amely a szaknyelvek jellemzője. A köznyelvben elfogadható az a „pongyolaság”, hogy kockás füzetéről beszélünk (pedig az a matematika szaknyelvén négyzethálós), vagy hogy egy szál virágot veszünk a kedvesünknek (pedig a biológia szaknyelvén a „vágott virág” nem virág, hanem „leveles, virágos hajtásrészlet”). S otthon teljesen helyén való azt mondanunk, hogy iszom egy pohár vizet, pedig a kémia szaknyelve szerint ami a csapból folyik, az nem víz, hanem oldat (hiszen oldott anyagokat is tartalmaz). A példákat még hosszan sorolhatnánk, de a

végeredmény úgyis csak az lenne, hogy el kell fogadnunk a köznyelv gazdaságos, ám nem egészen pontos voltát, s tudatosan meg kell különböztetnünk a köznyelv és a szaknyelv érvényességi körét.

Nem hirdethetünk tehát „nyelvi voluntarizmust”, vagyis a nyelv akaratos, erővel való átalakítását. Tudomásul kell vennünk a nyelv adottságait, korlátait. A pedagógus feladata „mindössze” a tudatosítás. Tudatosítania kell önmagában is, tanítványaiban is azt a helyzetet, hogy a szavak esetleg (részben) mást jelentenek otthon és az iskolában. És ha a gyerek megérti, hogy milyen jellegű – és konkrétan miféle – különbségek vannak például a „só” szó otthoni és kémiai jelentése között, akkor lényegében megtanulta a szakmai fogalmat is. Ha a gyerek tudatosítja magában a szavak köznyelvi és szaknyelvi jelentése közötti különbségeket, azzal egyrészt lényegében elsajátítja a szaknyelvet – azaz szaktárgyat tanul –, másrészt emelkedik a nyelvhasználati tudatossága. Mindkettő fontos!

Bene docet qui bene distinguit – aki jól megkülönböztet, az jól tanít.

Victor András

Virtuális kommunikáció

A kommunikáció során információt továbbítunk az egyik térből/időből egy másik térbe/időbe. Természetesen ezt a folyamatot számtalan eszköz segíti, ugyanakkor – különösen ismerve napjaink lehetőségeit – furcsa belegondolni, hogy a 19. század közepéig az információk – néhány kivételtől eltekintve – ugyanolyan eszközök révén és ugyanolyan sebességgel jutottak el valahová, mint az emberek: a kommunikáció és a szállítás útvonalai egybeestek. (Nyíri, 2001)

A szikratávíró, a telefon, a rádió és a számítógépek megjelenésével a helyzet alaposan megváltozott. Ezek az eszközök újabb és újabb kommunikációs helyzetet teremtettek, melyek sajátosságait – tetszik, nem tetszik – el kell sajátítanunk. Az információ gyakorlatilag már a távíró elterjedésével azonnalivá lett,

a világháló lehetőségeit figyelembe véve azonban eltörpül Morse találmányának jelentősége. Napjainkban már mindent – és ebből kifolyólag mindenkit! – a számítógépek uralnak. (Élénken emlékezhethetünk arra, hogy a 2000. évi dátumváltás miatt az emberek milliói estek pánikba, várták félve, rettegve január elsejét.)

Életünknek nincs olyan területe, ahol ne jelennének meg a számítógépek, hatásuk természetesen a kommunikációs folyamatokra nézve is jelentős. Az ember kommunikációs lehetőségeinek három csoportját különböztethetjük meg: a beszédet, az olvasást és az írást, a továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a számítógépek és az Internet hatása hogyan jelentkezik ezeken a területeken.

A beszéd

A három közül nyilvánvalóan a beszéd a legfontosabb alapképesség. Elsőként ez alakul ki, és már az iskolai tanulmányok elkezdése előtt aránylag fejlett fokot ér el. Ennek ellenére talán ez az a kommunikációs forma, mely életünk során a legtöbbet változik. A számítógép kommunikációra gyakorolt hatását vizsgálva ugyanakkor azt állapíthatjuk meg, hogy a beszédre gyakorolt hatása leginkább közvetett, a számítógépek, az Internet segítségével ugyanis (még) alig beszélgetünk. (Technikailag persze már ez is régóta lehetséges,

A rövidített változat, a kidolgozott tételsor is csak akkor elfogadható diákjaink számára, ha egy képernyőre, illetve egy A4-es papírra elfér az olvasandó, tanulandó szöveg, hosszabb szövegeket már nem szívesen olvasnak el. Az emberek többsége hasonlóan viselkedik.

de érdekes módon a számítástechnikának ez a területe kevésbé intenzív módon fejlődik.) Vajon mi indokolja ezt a deformálódást? Ha ugyanis elfogadjuk azt a kijelentést, hogy minden viselkedésnek van üzenetértéke, vagyis minden viselkedés egyben kommunikáció is (Watzlawick – Beauvin – Jackson, 1977), akkor ebből az következik, hogy mindenféle esetleges szándék vagy próbálkozás ellenére lehetetlen nem kommunikálni! A felhasználók nagy többsége nem igényel videó- és audiókapcsolatot a többiekkel, ezáltal azt kommunikálják, hogy számukra előnyös (vagy egyenesen kíváncsi?) az arc- és hangnélküli személytelenség.

Az olvasás

Míg az élőbeszéd – néhány extrém esetet leszámítva – minimálisan két személyt igényel váltakozó leadó és felfogó szerep-

körben, addig az olvasásnál csak felfogásról beszélhetünk, leadásról nem. (Leadó természetesen itt is létezik, csak éppen nincs jelen.) Ahhoz, hogy megértsük az olvasott szövegben szereplő fogalmak jelentését, a különböző összefüggéseket, hogy különbséget tudjunk tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, szükséges, de nem elégséges feltétel az olvasás technikájának elsajátítása. Az olvasás ugyanakkor egyike a legelemibb tanulási technikáknak is. Ezek azok az okok, amelyek miatt az olvasás- és szövegértési vizsgálatok egyre jobban elterjednek, a megdöbbentő eredmények azonban elsősorban csak szakmai körökben váltanak ki kisebb-nagyobb vitákat. Gyakori az egymásra mutogatás, és a legtöbben úgy gondolják, hogy az olvasás megtanítása kizárólag az

általános iskola alsó tagozatának feladata. Pedig az olvasandó szövegek típusa, nehézsége, terjedelme az évek során folyamatosan változik, gondot kellene arra fordítanunk, hogy a tanulók iskoláztatásuk egész időtartama

alatt megfelelően gyakorolják az olvasást. Sokszor azonban pontosan az ellenkező folyamatnak lesznek részesei a diákok. Több tanár kifejezetten tiltja a tankönyv olvasását, mert csak az általa elmondottakat, a lektált vázlatot fogadja el. Már nem irodalmi műveket olvasnak a tanulók, hanem azok rövidített, zanzásított változatát (persze színházba sem járnak, esetleg videón – felpörgetve – nézik meg a színdarabot), a vizsgára pedig nem jegyzetekből, hanem kidolgozott tételsorokból készülnek.

A számítógépek elterjedésével a helyzet bizonyos szempontból még tovább romlik. Már a rövidített változat, a kidolgozott tételsor is csak akkor elfogadható diákjaink számára, ha egy képernyőre, illetve egy A4-es papírra elfér az olvasandó, tanulandó szöveg, hosszabb szövegeket már nem szívesen olvasnak el. Az emberek többsége hasonlóan viselkedik, öt-tíz oldalas do-

kumentumot esetleg még hajlandóak képernyőn keresztül olvasni, az ennél hosszabb írásművek olvasását azonban lehetőleg elkerülik, vagy ha módjuk van rá, ki nyomtatják a szöveget. Ennek több oka van. Egyrészt a képernyőn – olvasható felbontás esetén – még egy egész oldal sem jeleníthető meg egyszerre, ezáltal sokkal nehezebb áttekintést nyerni a dokumentumról, a benne található információk elhelyezkedéséről. (Nyíri, 2000) Másrészt pedig nem lehet összehasonlítani azt az érzést, mikor valaki a képernyőre szegezi a tekintetét, vagy pedig a dokumentum néhány lapját a kezében tartva mereng az írásművön, miközben különböző részletek hevernek az asztalon körben. Egyébiránt a képernyőről történő olvasást minden bizonnyal emberi, fizikai tényezők is akadályozzák. Míg például olvasás vagy televíziózás közben számtalanszor váltunk testhelyzetet, addig a monitor figyelése rendkívül korlátozza testtartásunkat. Azaz hasonló a helyzet ahhoz, mikor (sokkal) jobban elfáradunk egy óras állásban, mint ha ugyanezt az időt kényelmes sétával töltöttük volna.

A képernyőn kevés információ fér el egyszerre, ezért tagolni kell a nagyméretű szöveges állományokat. E problémára adott egyik lehetséges megoldás nem más, mint a hipertext. A hipertext esetén lehetőségünk van arra, hogy egy szövegben ne lineárisan haladjunk előre, hanem az elágazási pontokban újabb – az előzőekhez valamilyen módon kapcsolódó – szövegre „ugorjunk”. Ez a megoldás sajátos vándorlást tesz lehetővé, az olvasóban olyan érzést keltve, mintha ő maga hozná létre a szöveget. Az elv valóban ezt sugallja, de ez a lehetőség valójában korlátok közé szorított, hiszen az elágazási helyeket a szöveg alkotója jelöli ki, tehát a választási lehetőségek tekintetében az ő logikájára vagyunk utalva. (Bessenyei, 1997)

Az írás

Az írás a legmagasabb szintű kommunikációs képesség, a beszédhez és az olvasáshoz hasonlóan több részképesség

együttese. Ahhoz, hogy írni tudjunk, először is az írás technikáját kell elsajátítanunk. A hagyományos papír-ceruza technika mellett a számítógépekkel végzett hatékony munka megköveteli a gépirás technikájának elsajátítását is. Sokan felismerték már ezt a követelményt, de a többség még a gyakori klaviatúra-használat következtében kialakult egy-két ujjas „villám gépelést” alkalmazza. E két tábor – „profik” és „amatőrök” – létszámának aránya az évek során ellenkezőleg változik, s a folyamat egészen biztosan addig tart majd, míg el nem terjednek az emberi hanggal irányított számítógépek.

Alapvetően az írás – különösen a kézírás – tartalma, stílusa, formája meglehetősen pontosan tükrözi az író érzelm-, ismeret- és gondolatvilágát. A számítógép segítségével történő írásos kommunikáció esetén azonban nem ez a helyzet. Egyrészt ilyenkor az írásképp nem árulkodik az érzelmekről. Mivel sokan hiányolták ezt az információt, kialakult egy olyan egyezményes jel-, illetve jelzésrendszer, melynek segítségével az örömtől kezdve [jele például ☺ = :-)] a szomorúságon, a hangszílyozáson keresztül egészen a kiabálásig különböző lelki, érzelmi állapotokat lehet kifejezni. Másrészt pedig az elektronikus szövegek azért nem tükrözik az alkotó ismeret- és gondolatvilágát, mert a gyorsaság és a tömörítés kívánalma ezt nem teszi lehetővé. Az Internetre felkerülő írássok mindig a felhasználók egészét, vagy egy bizonyos csoportját célozzák meg. Az alkotók, még ha ismernék is a befogadók egyéni érdeklődését, szükségleteit, akkor sem vehetnék mind figyelembe, következésképp átlagokban vagy jobbik esetben típusokban gondolkodnak. A cél az, hogy minél többen olvassák el a leírtakat. Ahhoz pedig, hogy ezt valaki elérje, röviden, lényegretörően és mindenki számára érthetően kell fogalmaznia. Ennek ellenére minden közlemény már a feladó szándékától függetlenül is két csoportra osztja az embereket: a kisebb csoportba tartozók képesek az információ megértésére, míg a nagyobbik csoportba tartozók az üzenet megértéséből ki vannak zárva. Vagy azért,

mert számukra az adott közlemény nem hozzáférhető, vagy azért, mert egyáltalán nem ismerik a használt kódrendszert, vagy pedig azért, mert az adott nyelv kódrendszerét nem ismerik megfelelő mértékben. (Ezt bárki megtapasztalhatja, aki kínai könyvet vesz a kezébe, vagy megpróbálja dekódolni a híradóban hallott „jól értesült körök” kifejezést.) Ez az oka annak, hogy a számítógépes kommunikációt egyfajta korlátozott kód, másképpen fogalmazva hálózati zsargon: „netspeak” uralja. (Szépe, 2001) Ez egyszerű és egyhangú, csak alacsony absztrakciós szintet igényel. Gyakoriak a sztereotip nyelvi fordulatok, a kategorikus, hatásvadász kijelentések. És természetesen(?) mindez angolul! A középkor „nemzetközi” munkanyelve, a latin után most az angol az a nyelv, mely a különböző nemzetbelieket összekapcsolja. (Csak zárójelben kérdezem: valóban összekapcsol?) Ez azonban újabb problémákat vet fel:

– Azoknak, akik nem angol anyanyelvűek, meg kell tanulniuk angolul, ha szeretnének bekapcsolódni az országokat, embereket összekötő számítógépes kommunikációba. A személyes lehetőségek azonban nagyon különbözőek, a többség soha nem képes ezt a hátrányt ledolgozni.

– Az angol nyelv vezető szerepének következtében előfordulhat, hogy egyes nyelvek tájnyelvi szintre süllyednek, sőt hosszú távon akár el is halhatnak. Ezzel a fenyegetettséggel nemcsak a magyar nyelvhez hasonló kis nyelveknek kell szembenézni, hanem még például a francia vagy német nyelv esetén is elképzelhető egy ilyen tendencia.

– Az angol anyanyelvűek számára viszont az jelenthet gondot, hogy az Interneten használatos úgynevezett globális angol (lásd például Nyíri, 1999) csak az oxfordi angol redukált változata. Ez nemcsak a nyelvtani szabályok vagy a helyesírás egyszerűsítését jelenti, hanem a szókincs csökkenését, például a szinonimák eltűnése következtében. „Az anyanyelv elszegényedése viszont a társadalom emberierzelmi-értelmi elszegényedésével jár együtt. (Glatz, 1997. 26.)

Mindezek után vizsgáljuk meg, milyen okok miatt választhatja valaki kommunikációs csatornának az információs szupersztrádát.

Lehet az indok a gyorsaság, hiszen egy e-mail másodpercek alatt eljuthat a világ bármely pontjára, egy chat-vonalon folytatott párbeszédben pedig akár pillanatonként cserélődhetnek a szerepek: a „hallgató” bármikor „beszélővé” válhat vagy éppen fordítva. A gyors visszacsatolás ugyanakkor nem áthághatatlan előírás, lehetőség van elhalasztott reagálásra is. Ilyenkor mindaddig javíthatja, csiszolhatja valaki a mondandóját, amíg nem érzi megfelelőnek. Rendkívül csábító ez a lehetőség, hiszen az időhaladék egyfajta védelmet, biztonságot ad. Hamis illúzióban ringatjuk magunkat. Ily módon elkerülhetjük ugyan a yers, kevésbé megformált, végiggondolatlan válaszokat, de az időhaladék ugyanakkor el is szoktathat a gyors reagálástól, a fogalmazva gondolkodástól. Arra ösztönöz, hogy amiről nem tudjuk előre megírni mondanivalónkat, abba ne szőlünk bele. Egyaránt sérül tehát a szóbeli kommunikációs készség, illetve bizonyos gondolkodási képességek.

Jelentős vonzereje az Internetnek a névtelenség is. A „kiberdemokráciában” nem számít, úrkutató vagy utcaseprő valakinek a foglalkozása, mindenki azonos feltételekkel indul, még csak nem is a cselekedetek, hanem kizárólag a leírt szavak számítanak. (Buda, 1997) Aki magas szinten sajátította el a számítógépes írástudás fortélyait, az egymás után „seperheti be” sikereinek bérjait. Meglehet, a „juttalom” az lesz, hogy sikerül az illetőnek kreálnia egy külön világot a valóságos mellé, vagy éppen azt pótolva. Azaz a jól forgatott szavak segítségével az „információs világvárosban” ki lehet építeni mikrotársadalmakat. A virtuális barátok száma elvileg végtelen, sőt egy levelezőlista, egy chat-csatorna állandó (aktív) tagjaként úgy érezheti az egyén, hogy a történések alakulásában vezető szerepet játszik, szemben mondjuk a valódi környezet eseményeivel.

Mindazonáltal a hálózatra kapcsolódva furcsa kettősséget is átélhet az ember. Úgy

érzi, hogy egyrészt tagja egy hatalmas tömegnek, ugyanakkor pedig egyfajta intimitás is jelen van. (Kicsit olyan ez, mint mikor két ember egy emberekkel zsúfolt, hatalmas stadionban folytat csendes magánbeszélgetést.) A reklámanyagok terjesztői is ezt felismerve változtattak stratégiájukon. Korábban elsősorban a levelezőlistákat vették célba, hogy hirdetésük rövid időn belül nagy tömegekhez eljuthasson. Aztán következett a saját címre küldött szóróanyagok hatalmas mennyisége, napjainkban pedig már „kvázi” személyre szóló hirdetések tucatjait kapjuk. (Az e-mail cím ugyanis sokszor részben vagy egészen tartalmazza a tulajdonos nevét. Ezt kiemelve azt a hatást próbálják kelteni a feladók, mintha személyesen hozzánk szólna a levél.)

Előretékin

Kétségtelen, hogy a számítógépek és az Internet egyre nagyobb szerepet tölt be életünkben. Már nemcsak a nagyobb cégek készítenek saját honlapot, egyfajta civilizációs kényszer hatására erre kényszerülnek a közepes, sőt a kisvállalkozások is. Lassan mindenki belátja az egykori reklámszöveg („Aki kimarad, lemarad!”) gazdasági sikereiben mérhető igazságát. Senki sem vonhatja ki magát ezen folyamatok alól! Magas szintű számítógépes és hálózati ismeretekre kivétel nélkül mindenkinek szüksége lesz. A mindenki alatt valóban a teljes társadalmat kell értenünk, hiszen már napjainkban is azt tapasztaljuk, hogy nemcsak a szellemi munkát végzőknek, hanem a fizikai dolgozóknak is szükségessé az ilyen irányú ismeretek.

Eppen ezért az előttünk álló évek talán legfontosabb feladatát a számítógépes analfabétizmus elleni küzdelem jelenti. Ma már talán elmondhatjuk, hogy az iskolában minden gyerek megkapja a szüksé-

ges alapokat. Ezek az ismeretek azonban csak az elindulást segítik, minőségüktől függően építhető rájuk később földszintes házikó vagy sokemeletes felhőkarcoló. A házépítéssel szemben azonban az alapismereteket bármikor meg lehet erősíteni, ki lehet szélesíteni, a szükségleteknek megfelelően. Sőt! A folyamatosan változó körülmények miatt a fejlesztés nem lehetőség, hanem egyenesen szükséglet, hiszen a számítógépek, a programok néhány év alatt elavulttá válnak, következésképp az élethosszig tartó tanulás követelménye ezen a területen evidencia.

A tanulást, az ismeretszerzést kevésbé fontosnak tartók számára ezek a kijelentések minden bizonnyal rémisztően hatnak. Az ilyen érzületűek azonban elfelejtkeznek egy nagyon fontos dologról: a körülöttünk lévő világból csak annyi a miénk, amennyit mélyen és alaposan megértettünk belőle.

Irodalom

- Bessenyei István (1997): Világháló és leépítés. *Educatio*, 4. 628–644.
- Buda Mariann (1997): A tanár mint harmadfajú Maxwell démon. *Educatio*, 4. 657–668.
- Glatz Ferenc (1997): Magyarország az ezredfordulón. In: Ágh Attila (et. al.): *Globalizáció és nemzeti érdek*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Nyíri Kristóf (1999): A virtuális egyetem felé. *Világosság*, 8–9.
- Nyíri Kristóf (2000): *A virtuális egyetem filozófiájához*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/infoktat/virtegy/virtegy.mek>
- Nyíri Kristóf (2001): Az írásbeliségről és néhány új médiumról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Watzlavik, P. – Beavin, J. A. – Jackson, D. D. (1997): A kommunikáció két axiómája. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Buda András

„Deáktér” Diákokról, diákjogról

A megyei ifjúsági referens ötlete nyomán és vezényletével jött létre a 2000. év elején a Deáktér Észak-magyarország Ifjúságáért Egyesület. Képzéseivel a diákönkormányzatok tagjainak kíván segítséget nyújtani, illetve alapot teremteni a települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok szerveződéséhez.

A felkészítők, segítők: fiatal tanárok, szociális munkások, antropológusok, hivatásos ifjúságsegítők, mentálhigiénés szakemberek, egyetemisták, főiskolások. A képzést kiegészítendő folyamat és folynak ma is antropológiai kutatások a diákok helyzetét illetően s a képzés hatékonyságának fokozása és karbantartása érdekében. E kutatások koordinátora a „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete. Az alábbiakban ennek a kutatási folyamatnak az eddig megállapítható eredményeit mutatjuk be.

Magam a kutatásban részt vevők egyike vagyok csak. Megkülönböztetett szerepem abban áll, hogy a képzéseken nemcsak mint kutató, hanem mint a képzendő diákok egyik csoportjának vezetője is részt vettem. Ez az írás nem arra irányul, hogy igazságot kovácsoljon, elméleteket ütköztessen, csupán ismertetés a célja a magam barangoló, egy-egy érdekességhez lehajoló s azt elnézegető ember módján.

A diákképviseletről

A tradicionális társadalmakban a fiatalok a hosszú csecsemőkorból szinte átmenet nélkül léptek át a munka világába az adott közösségben. A mai társadalmak „gyermekközpontúbbak”, azonban ez korántsem jelenti azt, hogy minden gyermeket megfelelő szeretetben és gondoskodásban, elfogadásban részesítenének a szülők vagy akár a társadalom. A sikertelen életutak létrejöttét vagy az éppen aktuális átmeneti zavarok okát az adott fiatal személyiségében és a szocializációs közeg (család, kortárscsoportok, iskolák és a

tömegkommunikációs rendszerek) „hibás” találkozásában és működésében kell keresnünk. (Pásztor Miklósné, 2001) „Az iskola világában ma is kevés az iskolát igazán lakhatóvá tevő önszerveződés. (...) A diákképviselési rendszer kicsiszolt szerepek, átlátható eljárási szabályok, felkészült szereplők, tisztán artikulált problémák esetén sem feltétlenül eredményes.” (Papp György, 1993. 5.) A társadalomban a civil-állampolgári technikák ismerete terjedőben van, de az iskola világa (a pedagógus társadalommal együtt) ebben jelentősen lemaradt. Ugyanakkor azt várják a diákönkormányzatoktól, hogy szerezzenek érvényt a diákok jogainak. Alig érvényesülnek a diákjogok a mai oktatási rendszerben, a diákok jelentős része pedig igen közönyös. Ezt a „politikai” közönnyt szocializálják a kiszolgáltatottság érzésével együtt. Formális keretek közt nem tudnak alkotni, tevékenykedni, de a legitimitásukat a formalizáltságuk adja. (Domokos Tamás – Kulcsár László, 2001) Van ugyan felelősségérzet a politikai aktivitásra, de ez a politikai rendszer sajátosságai, a pártpolitika túltengése miatt jobbra csak négyévente kerülhet felszínre (választásokkor).

Az utóbbi időben lefolytatott diákönkormányzati kutatásokból is kiderült, a tanulók által felsorolt problémák között gyakran megjelenik, hogy a diákönkormányzatok érdekérvényesítő, jogsérelmet feltáró és orvosolni próbáló törekvéseinek legnagyobb gátja maga a pedagógus. A diákoknak valós vagy vélt retorzióktól kell tartaniuk. Az ellentmondás gyakorlatilag feloldhatatlan, mert az érdekvédelmet az-

zal a hatalommal szemben kell kifejezni, amelyik elköveti az érdek- vagy jogsérelmet, s egyben ez az a hatalom, amelyik a jogorvoslatot gyakorolja az iskola falain belül. A jogorvoslat lehetőségét a törvény ugyan más módon is biztosítja (fenntartónál, bírósági úton), de ezzel a lehetőséggel az elmúlt hat évben csupán egyetlen diák élt. Tömegesen fordulnak elő jogsérelmek, gyakran a tanulók alapvető alkotmányos jogai sérülnek, ugyanakkor az önkormányzat mint fenntartó még sohasem ellenőrizte az iskolákban a diákönkormányzatok működését, a diákjogok érvényesülését, a jogsérelmek orvoslásának törvényes működési mechanizmusát. (Do-

mokos Tamás – Kulcsár László, 2001)

Fontos dolog, hogy ha az önkormányzat belátta saját lehetőségeit e téren, ne csak a felmérések alapján lásson hozzá a koncepció kidolgozásához, az érintettekkel meg is kell beszélnie azt. Mit sem ér az a program, amely a fiatalok háta mögött, mintegy föllöttük készül. Csak így válhat az érintettek által ismertté és legitimé a testületi szándék. (Gőz, 2001. 14.)

A „deáktér”-kutatásról

Az ismertetésre kerülő kutatás témaválasztását mindenekelőtt az előbbiekből következő aktualitása indokolta. A „Deáktér” Észak-magyarország Ifjúságáért Egyesület programjának célkitűzéseivel összhangban folytatott felmérés célja az ifjúsági korosztályokat érintő és – Borsod-Abaúj-Zemplén megyében – a térség hátrányos helyzete miatt fokozottan jelentkező problémák megoldásának előmozdítása volt.

A kutatás irányai: adatgyűjtés a BAZ megyei államilag támogatott középfokú oktatási intézmények diákönkormányzata-

inak általános állapotáról; a jelenlegi állapot főbb jellemzőinek bemutatása a diákság szemszögéből; működési viszonyaik elemzése hatékonyságuk és tevékenységeik minőségének tükrében; a diákpolitika mindennapokban tapasztalható főbb jelenségeinek, mozgatórugóinak, illetve befolyásoló tényezőinek feltárása; a képzésükkel foglalkozó civil szervezetek, egyesületek működésének és hatékonyságának, illetve problémáinak feltérképezése mind a képzők, mind a képzendők szempontjából.

Miért éppen a kulturális antropológia?

Mill óta közhely, hogy egy társadalmi intézmény megértése nem más, mint az érintett egyének viselkedésében fellelhető

szabályszerűségek kimutatása, valamint e szabályszerűségek kifejezése általánosítások formájában. (Winch, 1998. 83.) „Mintha a rohamosan növekvő számú emberiség keresné annak módját, hogyan tudna izolálódni a közvetlen közösségben is. Ennek a folyamatnak a társadalmi-kulturális vizsgálata a jelenkutató kulturális antro-

pológusok feladata.” (Kunt, 1993. 120.) A diákokkal és képzőikkel huzamosabb ideig együtt élő, tevékenységükben részt vevő kutatók az adott „kulturát” mint egymással kölcsönhatásban álló viselkedésformák rendszerét vizsgálhatták.

A megye keleti, déli és Miskolc vonzáskörzetéhez tartozó középső területein működő, államilag támogatott középfokú oktatási intézményeket látogató és ott tevékenykedő fiatalok, valamint a képzésükkel foglalkozó civil szervezetek és egyéb csoportok tagjainak tapasztalataira és azok kulturális-antropológiai elemzésére épültek a kutatás információi. A vizsgálat a „Deáktér” programot működtető és abba bekapcsolódó fiatalok körére terjedt ki. A terepmunka helyszíne legtöbb esetben egy

diákkotthon vagy diáktábor volt. A kutatás elsődleges módszereit a kulturális antropológia metódusai és adatszerzési technikái adták. A vonatkozó szakirodalom feldolgozásával párhuzamosan szerzett adatok terepkutatáson alapultak, az ott alkalmazott elsődleges technika a résztvevő-megfigyelés volt, kiegészítve proxemikai megfigyelésekkel, kérdőíves felmérésekkel és félig strukturált interjúk készítésével. A kutatás során készült foto- és filmfelvételek is segítségül szolgáltak az elemzés során.

Előzetesen személyes beszélgetések, interjúk és résztvevő-megfigyelések útján az adatok és információk gyűjtése zajlott. A tájékozódó interjúk egyre inkább átalakultak szemantikai jellegű interjúkká. Ezek során – a vizsgálat szempontjából – főbb kulturális jellemzők megismerhetővé váltak (fogalmi készlet, kognitív folyamatok, beszédhagyományok, kommunikációs interakciók, szociomátrix). A személyek által használt énikus kategóriák ezek alapján konceptualizálódtak. Ezután mindenki számára érthető kérdések váltak megfogalmazhatóvá. Ezekből egységes és releváns kérdőív összeállítása vált lehetővé. A kérdőívet személyesen kérdezték végig a mintavételben említett személyekkel. Így lehetőség volt a kérdőív gyorsabb és pontosabb korrekcióinak elvégzésére, illetve a közben felvetődő gondolatok, történetek, személyes megjegyzések, észrevételek lejegyzésére is. Már a kérdőív felvételével párhuzamosan elkezdődött a fontosabb problémákkal kapcsolatos interjúk, beszélgetések felvétele az árnyaltabb kép, illetve a kontroll céljából. A kérdőívek elemzése után kapott eredményeket ezután már ezekkel összevetve lehetett hasznosítani. Erre azért lett igazán szükség, mert a kérdőívre adott válaszok eredményei a tapasztalatokkal és az előzetes beszélgetések során előkerülő információkkal kapcsolatban meglehetősen zavaros, néhol ellentmondó képet mutattak. A kapott információk és adatok a „Deáktér” program keretében végzett képzés során alkalmazott szituációs-játékok alatt tapasztalt reakciókkal összevetve alkalmassá váltak arra is, hogy

feltérképezhessük a gyakorlatban előforduló helyzeteket, megnyilvánulásokat is.

Egyetlen interjúalany sem tartotta még önmagát felnőttnek, de már gyereknek sem; mindez azt jelentheti, hogy önmaga számára megfelelő önállósággal vagy részleges önállósággal rendelkezik, mégsem azonosul a felnőttiséggel, aminek a háttérében értékrendbeli különbségek húzódnak. (Buda, 1986. 78.)

A települési ifjúság-segítés problémái

A fiatalok számára a társadalmi cselekvés jellegzetes keretei az ifjúsági szervezetek. Az elmúlt évtizedben a szervezetek egy-egy típusának korábbi egyeduralmát plurális viszonyok váltották fel. Jelenleg Magyarországon körülbelül 150 bejegyzett országos gyermek- és ifjúsági szervezet létezik. A szervezetek kínálata jellegét, értékirányultságát és tevékenységi formáit tekintve egyaránt bővült. A rendszerváltással a nyilvános társadalmi cselekvés lehetőségei kiszélesedtek: a politikai szervezeti tagság többé nem az érdekérvényesítés és a befolyásolás egyetlen lehetősége. A kérdés az, hogy a szervezetek mennyire vonzóak a fiatalok számára és mennyire ismerik fel bennük önmaguk megjelenítésének lehetőségeit. Az országban készült felmérések adatai szerint a társadalom depolitizálódásával összhangban a politikai pártok a legkevesbé vonzóak valamennyi iskolatípus tanulóinak szemében.

A társadalmi cselekvési formák másik típusa az állampolgári részvétel kiszélesedésével alakulhatott ki, elsősorban a lokalitások szintjén, illetve a lokális szintekből kiindulva. A helyi autonóm szerveződések jellegzetes példái azok a kezdeményezések, amelyek az egyházakhoz, iskolákhoz, kulturális intézményekhez, műemlékekhez, hagyományokhoz – a helyi közélethez és köztudathoz – kapcsolódnak. A települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatoknak különös jelentőségük van az állampolgári kultúra elsajátítása szempontjából. A demokratikus állampolgári szocializáció e sajátos intézményes formái révén a fiatalok szinte észrevétle-

nül jutnak mindazoknak a készségeknek a birtokába, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy felnőttkorukban kompetens állampolgárok legyenek, és hozzászoknak ahhoz, hogy egyenrangú partnerei a felnőtt társadalomnak. Magyarországon 1994-ben 11 településen volt gyermek- és ifjúsági önkormányzat, miközben például Franciaországban 700 településen. (*Az iskolák...*, 2001)

Nehéz megmondani jelen pillanatban, milyen lehet az ideális települési ifjúsági munka. Sokféle, egymástól elkülönített ifjúságsegítő munka folyik szerte Magyarországon, de sok tevékenységnek nincs semmilyen híre, kevés a fórum, ahol mindez megjelenhetne. Ahhoz mérve pedig nyilvánvalóan kevés, mint amennyi tevékenységi forma majdan lesz, ha végre divattá vagy kötelezettséggé válik az ifjúsággal való foglalkozás. (Sorra alakulnak szervezetek, vagy már meglévő öntevékeny csoportok lépnek a hivatállossá válás útjára, hogy lehetőségeiket minél inkább bővítsék.) A tapasztalatok szerint szomorúan állapítható meg, hogy azon szervezetek közül, melyeknek a helyi ifjúsággal kapcsolatos ügyekben feladatuk van, a rendőrség, az ügyészség, a családgondozók és a drogambulanciák kerültek fel elsők között a listára. (*Brüll – Kovács E.*, 1998) Ezek szerint a fiatalok elsősorban rendvédelmi gondot jelentenek. Szomorú, hogy a gyermekjóléti szolgálatok – meglátásom szerint – a szűk értelemben vett gyermekvédelemre, devianciára orientálódtak. Természetesen nem ez a feladatkör okozza a gondot, hanem az, amit sem ők, sem más nem lát el. A pedagógusok munkaidejébe nem fér bele a tanórán kívüli ifjúságsegítés, a gyermekjóléti szolgálatok ereje kimerül a devianciából fakadó feladatok ellátásában, a településeken – ha még működik egyáltalán – a népművelő nem tudja és sokszor nem is akarja felvállalni a feladatokat. A gyermekek és a fiatalok éppen olyan polgárok, mint a felnőttek. Mi más lehetne fontosabb annál, mint hogy a jövőben felnőttek megtanuljanak együttműködni, céljaikat tudatosan és koordináltan megközelíteni és elérni, hogy

megismerjék egymást és elismerjék a másikat? A hatályos önkormányzati törvény is lehetőséget biztosít minderre az 1990. évi LXV. törvény és módosításai szerint: „Az Országgyűlés elismeri és védi a helyi közösségek önkormányzathoz való jogát”, melynek révén a polgárok közössége közvetlenül, illetve a választott önkormányzata útján önállóan és demokratikusan intézi a helyi érdekű közügyeket, közöttük az ifjúságét.

Be kell vonni a fiatalokat azokba a döntési folyamatokba és helyzetekbe, amelyekhez közük lehet. Megszokottá vált a fiatalok úgynevezett passzivitására hivatkozni, amikor eljönne a cselekvés ideje. De vajon bíznak-e rájuk feladatokat, hozzák-e őket cselekvő helyzetbe, amivel részeseivé válhatnak a település mindennapjainak? Azt hiszem, talán sehol nem tapasztalható kompetenciájuk. Gyakori probléma, hogy ugyan a gyerekeknek jogukban áll másik vezetőt választani, mégsem teszik ezt meg, félve a retorziótól. Mászor a segítő ugyan tényleges munkát végez a fiatalok mellett, de az állandó konfliktus az iskolavezetéssel, az önkéntes, nem honorált munka és energia-befektetés egy idő után passzivitáshoz vezet. Napi tapasztalat, hogy a serdülőknek ugyan vannak jó ötleteik, de nem kapnak sem lehetőséget, sem segítséget azok végrehajtásához.

A civil szervezeteknek is igen nagy jelentőségük van. Ők adják a segítő közreműködőket. Az ifjúságfejlesztés nem más, mint a lehetőségek bővítése és az egyéni képességek tökéletesítése és erősítése. Olyan világban élünk, amelyben a képzettség és a rátermettség nem mindig elegendő. Szükség van a körülöttünk lévő szűkebb-tágabb világban való eligazodás képességére, az együttműködés technikájának elsajátítására, a közös érdekképviselet működésének megismerésére, az érdekvégyesítés megtanulására, a közös cél elérési útjának ismeretére és az akadályok leküzdésének képességére. Erre kitűnő alkalom kínálkozik a civil szervezetek munkájába való bekapcsolódáskor. Ezeket az ismereteket nem lehet olvasva megtanulni,

látni kell a gyakorlatban, tevékenykedni, rutint szerezni. A fiatalok ma már több szervezet tagjai is lehetnek akár, s ezek a szervezetek, ha eltérő tevékenységet is folytatnak, annál többoldalú lesz az ismeret, készség, amit el lehet sajátítani. Minél több a szerep, annál inkább gyarapodik a tapasztalat, s a jelen fiataljaival épül a jövő, ami számunkra sem mindegy, milyen lesz. (*Gőz*, 2001. 18.)

Gyakran esik szó arról, hogy az iskola nem képes felvenni a versenyt a szocializáció egyéb szereplőivel. Amíg a felnőtt magyar lakosság szerint a pedagógusok és az iskolák hatása sokkal nagyobb, mint például a televízióé vagy a barátoké, addig a pedagógusok, éppen fordítva, úgy látják, hogy az iskolánál nagyobb hatása van mind a kortárs csoportoknak, mind a médiának. (*Az iskolák...*, 2001) Az iskola (s benne a pedagógus) valóban nincs fölkészülve arra, hogy az ezredforduló történelmi megrendeléseit elfogadható színvonalon teljesítse, kivált, hogy a családok egyre inkább kénytelenek rátestálni természet adta felelősségeiket. Ennek ellenére az iskola mindezt nem háríthatja tovább, egészen egyszerűen azért, mert nincs hová. Hiszen a sorban ezután már a rendőrség, az alkohol- vagy drogambulancia, a krízisintervenciós osztályok következnek. (*Pál*, 1992. 14.) A külső és belső segítő szakemberek jelentős mértékben járulhatnak hozzá a lelki egészség megőrzéséhez, de nem helyettesíthetik a pedagógusok ezirányú tevékenységét, s nem képesek eredményesen működni egy esetleges szemléletileg ellentétes vagy közömbös közegben. (*Kósáné*, 1999. 29–30.) Azok az állami és önkormányzati intézmények, amelyeknek az ifjúsági problémák enyhítése is feladatuk lenne, szinte semmilyen kapcsolatot sem tudnak kiépíteni az érintett korosztályok tagjaival. A jobbító szándékok és kísérletek így legjobb esetben is csak torzult formában, az érintettek idegenkedésétől kísérve kerülnek napvilágra, gyakoribb eset azonban, hogy elenyésznek az intézmények közötti bürokratikus kommunikáció során. A civil szervezetek valóban aktív párbeszédet

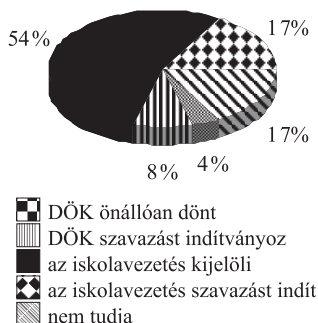
tudnak kialakítani a fiatal generációk tagjaival, ám hatékonyságukat rontja, hogy tevékenységük kizárólag a városokra korlátozódik és azokon belül is jószerivel csak azokra az iskolákra, ahol a nevelőtestület figyelmet fordít diákjainak a tanórán kívüli nevelésére is. Szervezett érdekérvényesítés híján féllegális és illegális szervezetek, közösségek gyakorolnak ma nyomást az iskolára. Ezek nagy hatással vannak a fiatalságra, s ezért nem is csodálkozhatunk, ha a fiatalok ismereteiből hiányoznak a demokratikus játékszabályok. De ugyanez elmondható a pedagógusokra is. Önmagukon kívül nem reprezentálnak semmit és senkit. Az érdekérvényesítés nyilvános fórumai az iskolákban alig léteznek. (*Szilágyiné*, 1993. 15.)

A diák-iskola viszonyról

Az Egyesült Nemzetek Szervezetének Közgyűlésén 1989. november 20-án elfogadott egyezmény a gyermek jogairól a gyermek érdekét mint „mindenek felett álló”, inherens, magyarázatra nem szoruló, levezethetetlen értéket, mint alapjogot határozza meg (I. rész 3. Cikk 1. pont). Sajnálatos tény, hogy az országos gyakorlat nem tükrözi annak tudomásul vételét, hogy a jog teljes körű, mindenkire vonatkozik. Nem az iskola, a tanár vagy más felnőtt szubjektív megítélésétől teszi függővé a gyermeket megillető jogok tartalmát, hanem a tőlük független jogi szabályozástól! Abban az iskolában, ahol még mindig az a jellemző, hogy a tanár tanít, a tanuló tanul, nehezen építhető ki tevékeny önkormányzat. Az iskolai élet minden területén lehetőséget kell teremteni az aktivitásra. Az utóbbi évtizedekben folytatott tanárvizsgálatok szerint a nevelők 87 százaléka tartja fontosnak a pozitív viszonyt érzelmi szinten is, s csak 11 százalékuk jelzi, hogy számára ez nem lényeges. A jó kapcsolat fontosságának indoklásában a legfontosabb érv az oktatás hatékonnyá tétele volt, ezt követte a tanár érzelmi szükséglete, majd a zavartalan együttműködés indoka, illetve a tanárral való azonosulás (nevelés lehetősége) s legutolsós helyre ke-

rült a gyermekek érzelmi szükséglete. Ennek ellenére a jó tanár-diák viszonyhoz megfelelő alapot adhat, hogy a tanárok 91 százaléka egyértelműen kifejezte, hogy szereti a gyerekeket. A jó tanár-diák viszony része, hogy a tanárok reálisan érzékeljék a tanulók jelzéseit e viszonyról. A vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusok ma is az oktatás és a tanárok oldaláról értelmezik a tanár-diák viszonyt. (Gölnhofer, 2001)

Az utóbbi évtizedekben több kutatás is foglalkozott a tanárok és diákok közötti konfliktusokkal. A pedagógusok majdnem kétharmadánál a tanulókép része, hogy konfliktusba kerülhetnek egy-egy tanulóval. A rossz viszony kialakulásának indokai között túlsúlyban vannak a tanulókhoz kötődő tényezők (a tanulók viselkedése, a tanulók pszichés állapota, személyes ellenszenv a pedagógussal szemben, gyenge iskolai teljesítmény), kisebb arányban jelentek meg a tanárhoz kapcsolódó okok (a pedagógus rossz helyzetfelismerése, tanári ellenszenv, a pedagógus pszichés állapota). (Falus és mts., 1989. 141.) 1993 és 1997 között meredeken zuhan a tanárok megfelelő bánásmódjával egyetértők aránya. (Kósáné, 1999. 10–11.) A pedagógusok közérzetére csak elszórt utalást találunk. „A mai iskolában gyerekeknek és felnőtteknek legáltalánosabb élménye, hogy rossz a közérzete.” (Madácsi M., 1998. 53.) Az iskolai közérzet és az intézményhez való viszony kapcsolatos a gyerekek biztonságérzetével. Sajnálatos, hogy az 1993-as vizsgálatban a tanulók 16,5 százaléka „ritkán”, 3,5 százaléka „soha”



1. ábra. A DMSP választásának módja

nem érzi biztonságban magát. 1997-re néhány százalékos javulás tapasztalható.

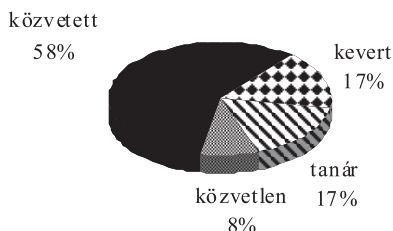
A tanulói jogok törvényi meghatározásakor egyetlen kiindulópontot lehetett elfogadni: nem lehetnek szűkebbek a gyermeki jogoknál.

A „deáktér”-kutatás a dök-választásról

A diákönkormányzatok a tanulóközösségek érdekérvényesítő szervezetei, így fontos, hogy kik lesznek a képviselőket elváltó tagok. Ahhoz, hogy megfelelően mind erkölcsi, mind jogi szempontból elláthatóság feladataik, az állam törvények útján szabja meg a diákönkormányzatok jogait és működésükhöz szükséges keretek lehetőségeit. Ezek közé tartozik alapvetően a tagok megválasztási körülményeinek szabályozása. „Legfőbb rendezőelvnek az önkéntességet kell tekintenünk. Tudomásul kell venni, hogy minden hivatalos, központi és bármely más kényszerítő eszköz káros, és ezért pedagógiai megfontolásokból [is] tilos.” (Füzessy, 1993. 115.) A DÖK-tagok megválasztásának gyakorlati végrehajtása a „Világfa” kutatásának is szükségszerűen egyik vizsgálandó eleme lett. Az eredmények alapján BAZ megyében a diákönkormányzati választások változatos képet mutatnak, bár a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény 63. § alapján kizárólag a közvetlen és titkos választási mód a megengedett – leképezve a Magyar Köztársaság parlamenti képviselőinek szavazási rendjét. („Világfa”, 2001)

A választások formái (2. ábra) közt a kérdőívekre adott válaszok alapján vezető szerepet foglal el a közvetett forma. A kontrollként felvett interjúk során kiderült, hogy az adatközlők jelentős része közvetett választásként értelmezte azon eseteket is, mikor az osztályfőnök határozza meg a tagjelölt személyét és azt osztályfőnöki óra keretében megszavaztatja. Ezen változtatás folytán az arányok a „Tanári” és a „Kevert” választás irányába mozdulnak el jelentősen. „Kevert” változat esetén általában az osztálytitkárok, il-

letve a tanár által választott két-három ember közül választhat a kijelölt teremben összegyűlt DÖK nyílt szavazással a tanárok jelenlétében. Mindezek tükrében valószínűsíthető, hogy a „Kevert” szavazás esetében és a „Közvetett” szavazás esetében is jelentős tanári befolyásolás található. Különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy az előírtaknak megfelelően csupán az iskolák 8 százaléka jár el, a többi 92 százalék valamilyen eltérő rendszert követ. („Világfa”, 2001)



2. ábra. A DÖK-tagok megválasztási formáinak iskolánkénti megoszlása (1; 2)

Ugyanezen változatosságot mutatja a diákokat segítő tanárok jelölése és választása. A fent említett törvény szerint a diákok kéri fel jelöltnek a tanári karból azon pedagógusokat, akiket alkalmasnak látnak a feladat elvégzésére, majd a diákság közvetlen és zárt szavazáson eldönti, hogy kit választ meg a posztra. Ebbe senkinek semmilyen beleszólása nincs. (Bíró – Koltai – Papp, 1996. 56.) (1. ábra)

A résztvevő-megfigyelések és az interjúk információival összevetve az eredmény azonos. Némi finomításként megjegyzendő, hogy az „iskola kijelöli” választási mód és az „iskola szavazást indít” választási mód eredménye lényegében azonos a tanár személyét illetően. A diákokat hivatalból segítő tanár személyét nem saját választásuk eredményezi, hanem elsősorban a tanári kar által kijelölt személyről van szó. Figyelemre méltó, hogy arányaiban jelentősen magas (17 százalék) a száma azoknak, akik nem is tudják, hogyan került a diákönkormányzat segítségéül az illető tanár. Mindenképp számolni kell azzal a ténnyel is, hogy sehol nem történt utalás arra, hogy egy tanár önmagát jelölje volna DMSP-nek.

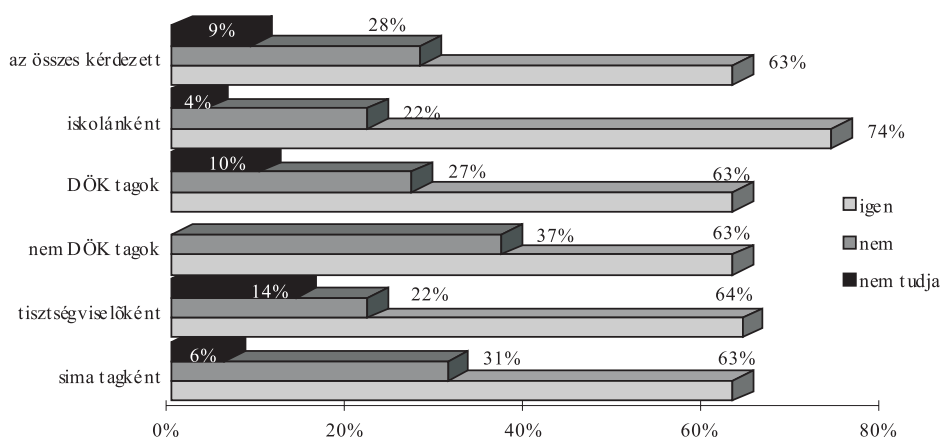
Az iskola érdeklődéséről a diákok problémái iránt

A szemantikus differenciál-skála öt fokozata alapján a következő eredmények születtek. Nem éri el a tíz százalékot (7 százalék) azoknak a tanároknak az aránya, akikhez minden esetben fordulni lehet, ennek viszont több, mint kétszerese (15 százalék) azoké, akikhez diákjaik egyáltalán nem fordulhatnak gondoljaikkal. Ez elgondolkodtató egy olyan – többszörösen hátrányos helyzetű – térségben, mint a vizsgált terület. Ehhez kapcsolódik, hogy 11 százaléka csak probléma esetén tapasztal érdeklődést a diákok élete iránt, 28 százalék vegyesnek ítéli (egyes tanárok érdeklődnek, más részük ellenben negatívan, illetve közömbösen viseltetik gondjaik orvoslása iránt). Látszaterdeklődést (meghallgatják, de tenni nem tesznek) 24 százalék ítél meg és a kérdést 15 százalékban nem is válaszolták meg.

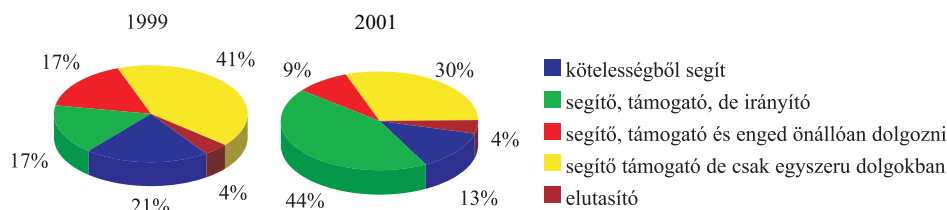
17 százalék ösztönzőnek tartja az iskola vezetésének hozzáállását a diákéletre, vegyesnek (egyesek ösztönzőek, mások hátráltatóak, illetve közömbös hatással vannak) 30 százalék. További 31 százalék semlegesnek, tehát sem ösztönző, se gátló hatást nem tulajdonít a tantestületnek. 22 százalék abszolút nem tartja ösztönzőnek, sőt inkább hátráltató hatást érzékel.

A tanulók 12 százaléka érdeklődik az iskola működése, működtetése és a felmerülő problémák iránt, 24 százaléka csak konkrét probléma előfordulása esetén, 58 százalék egyáltalán nem érdeklődik és 6 százaléka az érdeklődés várható elutasítása miatt nem mer. Az iskola pedagógiai programjának 100 százalékos ismeretlensége a tanulók körében, valamint hogy több, mint 95 százalékuk nem is hallott róla, egyáltalán mi lehet ez és hol található, érdeklődésük hiányát is jelezhetnék. Az interjúk során azonban fény derült arra, hogy ez teljes mértékben az iskolai vezetés mulasztásának, illetve szándékos információ-visszatartásának következménye. („Világfa”, 2000)

Az előző kérdéskörhöz is szorosan tartozik a retorzióktól való félelem, amelyet több szempontból járt körbe a vizsgálat.



3. ábra. Tartanak-e szankcióktól a diákok?



4. ábra. A tanári kar DÖK-höz való viszonyának megítélése (3)

(3. ábra) Fontos volt a különbség abból a szempontból, hogy a válaszadó a diákönkormányzat tagja-e, van-e tisztsége, vagy ha tag, visel-e tisztséget. Ehhez járult hozzá az iskolánkénti felmérés. A középiskolák háromnegyedében tartanak valamilyen szankciótól abban az esetben, ha nem az elvárásoknak megfelelően viselkednek. Csak a megkérdezettek 22 százaléka válaszolt úgy, hogy nem számol negatív megítéléssel. A diagram egyik legbeszédesebb momentuma, hogy a nem DÖK-tagok sokkal határozottabban válaszoltak. Nem volt olyan, aki a „nem tudom” válasszal élt volna, míg a tagok közt 10 százalék, a képviselőkkel rendelkezők közt ennél is nagyobb – 14 százalék – a bizonytalanok vagy inkább elhallgatók aránya. Az, hogy ez a magatartás pozícióföltésből vagy abból fakad, hogy nem teljesen a saját döntése volt a tisztség elvállalása (hiszen sok helyen az osztályfőnök jelölte ki erre a

posztra), közrejátszhat az adatok ilyen irányú alakulásában. Mindemellett általánosan 60 százalék fölötti a különböző retorzióktól tartók száma. („Világfa”, 2001)

A DÖK-iskola viszonyról

A konfliktusok az iskolában leggyakrabban vagy a kommunikáció zavarai miatt, vagy az iskola hierarchikus rendjéből erednek.

A felelősség, amelyet a diákönkormányzat tagjai az egyik szituációban átéreznek, nem válik egykönnyen személyiségük alkotóelemévé. Nem a tanárok lesznek azok, akik mindenféle moralizálással vezetővé nevelik őket. A szituációk láncolata fogja őket nevelni, a helyzetek sora, amelyben kénytelenek lesznek vezetőként funkcionálni, mert ha nem így funkcionálnak, felszámolják önmagukat mint vezetőket. A nevelőnek épp az a feladata, hogy olyan helyzeteket szervezzon, amelyben az egyé-

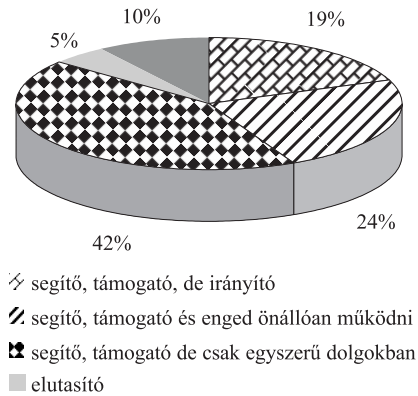
nek egymáshoz való viszonya megváltozik, méghozzá a kölcsönös tisztelet, együttműködés, az alá- és fölérendeltség elfogadása irányában. Nem az egyént kell célba vennie, hogy mindenféle ráolvasással és szívhez szóló prédikációval előbb meggyőzze, mielőtt belehelyezi egy közösségi szituációba. (Loránd, 1994. 150.) Természetesen óriási feladat annak a demokratikus rendszernek a működtetése, melyet még maguk a törvényhozók és a nevelők sem tudtak teljes mértékben elsajátítani.

A nehézségek okait megfelelően reprezentálja a „Deáktér” program keretében végzett kutatás. A diákok megítélése szerint az iskolai vezetés DÖK-hoz való hozzáállását a diagramok adatai szemléltetik. (4. ábra)

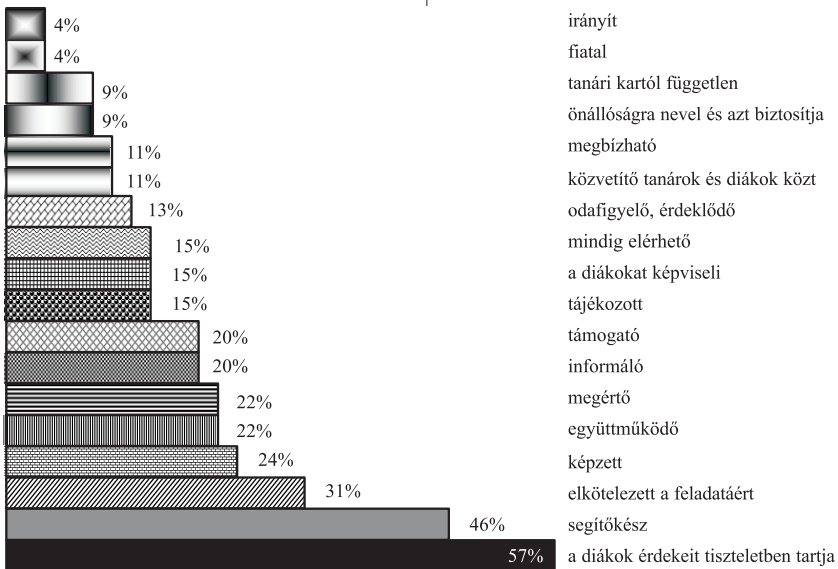
Az adatok szerint mára a tanárok 9 százaléka vélekedik úgy, hogy a diákok tudnak önállóan is dolgozni, fel tudják mérni az igényeket, és meg is tudják valósítani a kitűzött programokat. Sajnálatos és figyelemre méltó, hogy ez alig több, mint fele az előző felmérés adatainak. Elég figyelemre méltó az a tény is, hogy több mint kétszeresére nőtt (17 százalék – 44 százalék) azon tanárok száma, akik csak saját elképzeléseik végrehajtó eszközeként kezelik a DÖK-öt, ezzel automatikusan megkérdőjelezve a fiatalok döntésképeségét, vala-

mint csökkentve azt az önbizalmat és magabiztosságot, ami nélkül bármiféle érdekvédelem, illetve más tevékenység sikertelenségre van kárthatva. A diákok 1/3-a vélekedik úgy, hogy a pedagógus segít kis dolgokban, de nagyobb, jelentősebb problémák esetén nem biztosít támogatást. Ellenben a tanulók szerint egyre kevesebb (21 százalék – 13 százalék) a pedagógusok közt a szimpla, kötelesség-jellegű munka.

Az előző adatsortot kiegészíti a jelenlegi segítő pedagógus diákönkormányzathoz való hozzáállásának elemzése. (5. ábra)



5. ábra. A jelenlegi DMSP hozzáállása (4)



6. ábra. A DMSP tulajdonságai a diákok elvárásai alapján

A segítő tanárok az iskolai vezetésnél nagyobb arányban (24 százalék) biztosítják a szabadabb működést, viszont 42 százalék azoknak az aránya, akik csak kis dolgokban támogatják a tanulóikat. 12 százalékkal nagyobb ez az arány, mint a teljes tanári kar esetében volt, és jól összecseng a diákokat visszatartó, irányító tantestületi szándékkal. Ennek ellenére csökken az irányító DMSP-k aránya, amely előremutató adat lenne az iskolai vezetéshez képest, de a 24 százalék így is túl nagy a diákok által elvártakhoz viszonyítva. („*Világfa*”, 2001)

A 6. ábra diagramjából jól kiolvasható, hogy a diákok érdekeit szem előtt tartó, segítőkész emberre van szükség, aki elkötelezettséggel és elég diplomáciai érzékkel rendelkezik ahhoz, hogy közvetítő szerepet töltsön be tanártársai és a diákság között. Lényeges szempont volt a megkérdezetteknek, hogy ne irányító magatartást gyakoroljon, hanem koordinátorit, amely lehetővé teszi a tanulói ötletek megvalósítását. Az elvárások között negyedik helyen áll, hogy maga is képzésekre járva bővítsen látókörét és a kapott információkat adja át a diákoknak.

Egyáltalán nem meglepő ez a hozzáállás, mivel a hivatalból segítő tanár személyét nem a diákok saját választása eredményezi, hanem elsősorban a tanári kar által kijelölt személyről van szó. Ez a tanár az interjúk szerint is elsősorban uralkodik a DÖK munkája felett, illetve nagy hányada maximum kisebb, egyszerűbb, végrehajtható feladatokat engedélyez számára.

Kiemelten kell kezelni azon DMSP-k helyzetét (2000-ben 13 százalék), akiket a diákok elsősorban a segítő, támogató és önálló működést biztosító tanárok közé soroltak, de – bár őszinte érdeklődéstől és segítőkészségtől hajtva tennék – nem végezhetik munkájuk megfelelően, mivel az iskolai vezetőség ezt nem nézi jó szemmel, sőt sok esetben korlátozza, retorziókat előrevetítve fenyegeti is. Minél erősebben befolyásoló a vezetés, annál kevésbé alkalmas a diákönkormányzat valódi céljainak megvalósítására, hiszen ezen struktúra nem azért jött létre, hogy plusz teher-

ként vetődjön fel, hanem hogy a gyakorlat segítségével a leghatékonyabb módon biztosítsa a következő nemzedékek számára a demokratikus intézményrendszer elsajátítását. („*Világfa*”, 2001)

A diák-DÖK viszonyról

Adott kérdéskörben a résztvevő-megfigyelések és interjúk során észlelt émikus kategóriák konceptualizálása után négy fő említett viszonyulási motívum merült fel a nem DÖK-tag diákok körében. Ezek a következők:

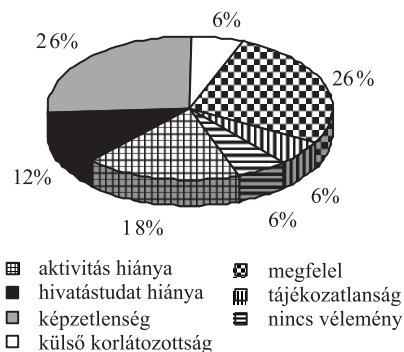
Mennyire keresik problémáik esetén a DÖK-öt? A 2000-ben történt felmérés alkalmával a szemantikus differenciálskála öt fokozata az alábbi eredményeket hozta: abszolút mértékben: 14%, elfogadható mértékben 14%, közepes mértékben: 29%, elenyésző mértékben: 29%, nem: 14%. A kapott kép azt mutatja, hogy a diákok nagyobb hányada közepes, illetve elenyésző mértékben keresi problémák esetén a DÖK segítségét.

Élveznek-e előnyöket a DÖK tagjai a diáktársaik szerint? A válaszok a következő arányban oszlottak meg a tanulók feleletei alapján felállított három kategória között: igen: 57%, nem: 14%. Bizonyos területeken: 29%. Az eredményekből világosan látszik, hogy a tanulók jelentős része előnyökkel járónak tartja a DÖK-tagságot.

Milyen mértékben diszkriminálja a DÖK tagjait a diákok közössége? Az ötfokozatú skálán a következő eredmények születtek: elfogadható mértékben: 57%, elenyésző mértékben: 29%, nem: 14%. Összevetés után megállapítható, hogy a DÖK-tagok megítélés szempontjából megkülönböztetett jelzővel láthatók el.

Mennyire tartják megfelelőnek a DÖK-tagok szerepvállalásukhoz mért felkészültségét?

Ebben az esetben az adatközlők közt már az érintettek is szerepeltek. A válaszok a információk által közölt émikus fogalmak alapján felállított kategóriák közt a 7. ábra diagramján ábrázolt arányban oszlottak meg.



7. ábra. Mennyire felel meg a DÖK tagjainak személyisége, felkészültsége az általa vállalt szerepek?

A diákság Diákönkormányzathoz, a DÖK tagjaihoz, tisztségviselőihez való viszonyulása mindenképp összefügg saját érdeklődésük, informáltságuk, elvárásaik mértékével, minőségével is. Ezeket nagymértékben befolyásolják a személyes környezetükben, a szocializáció során tapasztaltak. Az interjúk, kérdőívek, résztvevő megfigyelések információinak és adatainak összevetése után megállapítható, hogy a DÖK tagjainak elsődleges hiányossága a tájékozatlanság és a képzetlenség. Aktivitásuk és hivatástudatuk hiánya elsősorban a tanári testület felől érzett fenyegetettségnek köszönhető, illetve annak a körülménynek, hogy elsősorban nem önként vállalt, hanem kényszerből felvett tisztségről van szó. Ide sorolható az a körülmény is, hogy diáktársaik diszkriminációja, valamint érdeklődésének, mozgósíthatóságának hiánya is munkájuk hatékonyságát nehezíti. Mindenképp ki kell emelni azt a tényt, hogy a képzés, a tájékoztatás és a tanári segítségnyújtás iránt magas fokú igényt támasztanak. Ezek hiányát elsősorban hatékonyságuk növelése és személyes ambícióik szempontjából akarják megszüntetni. Mind a joggyakorlás, érdekképviselet, mind a rendezvényszervezések, anyagiak szerzése és a tájékozottság növelése érdekében. Fontos megjegyezni, hogy nagy többségük még csak kialakulóban levő személyiséggel rendelkezik, kommunikációs képességeiket elsősorban a média és az ismertetett iskolai feszült viszonyok

formálják. Tanáraiktól és főleg a DMSP-től elsősorban a segítségnyújtást és a problémáik megoldásának érdekében végzett közvetítői szerepet várják. A GYIÖK-től (Gyermekek és Ifjúsági Önkormányzat) szintén a segítséget hangsúlyozzák. A kérdések azon fajtáinál, amelyben valamilyen konkrét szervezet, illetve személy irányában történő viszonyulás szerepel, nem marad el a válaszok közt a szervezethez kiépítése. Igénylik, hogy problémáik és viszonyaik magasabb fórumok felé is közvetíthetők legyenek, illetve a kapcsolatteremtés (rendezvények) fontosságát tájékozottságuk, képzettségük és hatékonyságuk érdekében hangsúlyozzák.

A DÖK hatékonysága és az útkeresések irányai

Ha vannak is „házi kísérletek” diákönkormányzat szervezésére és működtetésére, akkor azok általában túlságosan is személyfüggőek (a segítő tanár pedagógiai ethosza, az igazgató, illetve a tantestület értékválasztása és toleranciája, a diákvezetők kiválasztásának esetlegessége okán), emellett rendkívül kiszolgáltatottak a – gyakorlatilag általános – feltételhiánynak (saját források, helyiséghasználat, a segítő pedagógus munkájának erkölcsi és anyagi elismertsége, pontosabban ezek hiánya miatt), valamint kiszámíthatatlanul sérülékenyek, mivel szervezetségük, a működés formalizáltsága, a jogok és köteleességek tisztázottsága és garanciái, a hatékonysághoz szükséges állampolgári technikák ismeretlensége és a sikeres konfliktuskezeléshez elengedhetetlen – legalább elemi szintű – problémamegoldási rutinok hiánya többnyire csak heroikus és lelkes, de infantilis rögtönzéseket tesz lehetővé. Rendszerint két iskolaváros két szomszéd iskolája sem tud a másikról. Ha van is egy iskolában diákönkormányzat, az a jellemző, hogy maga a diákönkormányzat is keveset tud önmagáról, szinte soha nincs „emlékezete”, s ritkán fordul elő, hogy „kottából” játszik (tudniillik szisztematikusan átgondolt tervet készít és saját cselekvési programjához szervezi a szükséges

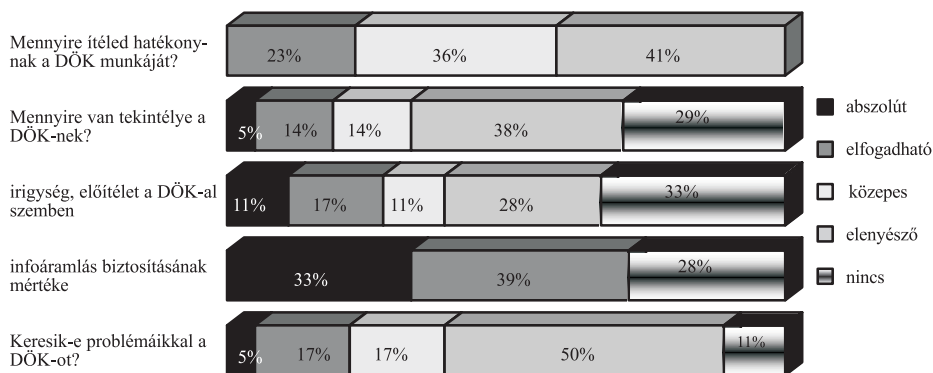
feltételeket, ciklikusan értékeli a vállalt célok szerinti eredményeit stb.). Az iskola közvéleménye és közérdeklődése számára is leginkább perifériális jelentőségű saját diákönkormányzatának tüsténkedése, s ez magától értetődően mindenhol így van és így is marad, amíg a diákönkormányzat nem tud valódi, tétre menő folyamatok komolyan számításba veendő tényezője lenni. (Papp, 1993. 296.)

Hát igen, a rendszer alapos és körültekintő munkával felépíthető, az üzemeltetés viszont nagyon sérülékeny. Ez következhet a generális felhatalmazásból is, hiszen a mandátum tartalmának és terjedelmének kontúrtalansága miatt a képviselő rendre csak a saját helyzetértékelésére támaszkodhat. Ütközéskor magára marad, gyakorlatilag bármelyik vissza nem igazolt akciója elvékonyíthatja mandátumát, a belső bizalomvesztés miatt tárgyalóképessége megrendül vagy meg is szűnik. Gondot jelent a diákképviselők csoportjának mindenkori és teljesen természetes heterogenitása. Ez azt jelenti, hogy vagy információatlanok a választók, vagy erős beavatkozás következtében alkalmatlan, illetve peremhelyzetű vagy katasztrofálisan járatlan diák „nyeri el” a képviselői megbízást. A konvencionális mód szerint a választás után a képviselő rendszerint csak azt tudja, hogy ő, íme, képvisel, de rendszerint okkal tanácstalan, hogy konkrétan mit is képviseljen. Hiányzik, vagy csak ke-

vés információja van a hozzá elszivárgó ügyek (a „tényállás”) részleteiről, előzményeiről, s ha mégis vehemensen ütközik, akkor rendre kiderül, hogy a háta fedezetlen, a konkrét akció könnyen kifogásolható a másik oldalról, mondván: „saját álláspontját, személyes értékelését, netán érdekeit viszi a tárgyalásra”. (Pál, 1993b. 262–263.) Mivel a közvetlen veszély forrása az is, hogy érez, csökkentenie kell érzékenységet is. Többnyire bőségesen el is látják ilyen tanácsokkal („Mit kínlódsz vele?” „Ne szívd mellre!”), s ha körülnéz, akkor csak úgy hemzsegnék körülötte a követésre felszólító minták. Érzéketleníti tehát magát, s a baj – már ami annak megélését illeti – rajta kívül kerül, s ez a fásultság „megóvja” életét. Az életét, s nem annak minőségét. (Pál, 1992. 11.)

A fenti viszonyok közt élnek a diákok. Ezek figyelembe vételével sokkal egyértelműbben értelmezhető az iskola iránti érdeklődésük nagyfokú hiánya, a tantestület ösztönző hatásának közömbös állapota, a DÖK tekintélyének közepes jellege. Értethetővé válik, hogy a fenti kép miatt bizalmatlanabbak, előítéletesek a DÖK-val szemben. Ezt mutatja a hatékonyságáról kialakult vegyes, két középfokozat közt billegő vélemény is. (8. ábra)

A diákság a DÖK hatékonyabb működéséhez és működtetéséhez vezető főbb irányvonalakat a kérdőívekre adott válaszok során a következő hangsúlyosabb



8. ábra. A DÖK hatékonyságának megítélése

émikus kategóriákban jelölte meg (a kategóriák sorrendje igénylésük mértékének nagysága szerint kerül felsorolásra):

- anyagi támogatás (pályázati lehetőségek és önálló iroda, termék, technikai eszközök);

- szabadság (gazdasági függetlenség, érdekvédelem, választási viszonyok demokratizálása, vélemény és joggyakorlat szabadsága);

- tanári együttműködés (teljes körű támogatás, tájékoztatás, érdeklődés és segítségnyújtás);

- információáramlás (újság, rádió szabad működtetése);

- diákok együttműködése (több közös program, intenzívebb érdeklődés és aktívabb részvétel);

- képzés (főleg jogi tanácsadás, mentálhigiénés és kortárssegítő képzés);

- magasabb szintű szervezettség.

A diákokkal készült interjúk és a kérdőívekre adott válaszok alapján kitűnik, hogy a DÖK hatékonyabb működéséhez – az iskolai élet pozitív megéléséhez – az országos alapokra általánosan jellemző anyagi gondok után – első helyen a szabadság (ebben a vélemény, választás, a joggyakorlás, az önálló gazdálkodás szabadságát értik első sorban), ezután a tanári hozzáállás, segítségnyújtás és az információáramlás területén éreznek nagyfokú hiányosságokat.

Jegyzet

(1) Közvetlen: A diákság saját kezdeményezéssel egyöntetűen egyszerre (minden osztály és csoport) titkos, illetve nyílt szavazással dönt a tagok személyéről. Közvetett: Osztályonként több javasolt jelölt közül, osztályon belül történő titkos, illetve nyílt szavazással döntenek a tagok személyéről.

Tanári: A jelölteket tantestületi kijelölés alapján választják, illetve a döntés nincs szavazásra bocsátva. Kevért: Egyéb választási formák.

(2) DÖK önállóan dönt: A DÖK tagjai a többi tanuló véleményegyeztetése nélkül választják.

DÖK szavazást indítványoz: A DÖK saját kezdeményezéssel javaslatot tesz több tanárjelöltre, melyek közül a diákság nyílt, illetve titkos szavazás útján választ.

Az iskolavezetés kijelöli: Az iskolai tantestület saját hatáskörében jelöl ki tagjai közül egy személyt. Az iskolavezetés szavazást indít: Az iskolai tantestület által javasolt személyek közül a diákság szavazás útján választ.

(3) A kategóriák értelmezésének módja:

Kötelességből: A segítségadás a törvényben meghatározott követelmények lehető legkisebb mértékű betartása.

Segítő, támogató, de irányító: A döntés a tantestület részéről történik, a DÖK csak végrehajtó szerepet tölt be. Segítő, támogató és enged önállóan működni: Teljes mértékű szabadságot és joggyakorlatot biztosít, valamint ebben segít és támogat is.

Segítő, támogató, de csak egyszerű dolgokban: A szabadságot és a döntési jogot csak bizonyos területeken engedik érvényesíteni (pl. rendezvényszervezések). Az érdekképviseleti és más fontosabb tevékenységeket érintő kérdésekben a döntéshozatalt a tantestület saját jogának tekint.

Elutasító: Abszolút mértékben elutasít minden jellegű diákkezdemenyvezést, a joggyakorlást, érdekképviseletet és szinte minden – a törvényekben megsabott – rendelkezést.

(4) A kategóriák értelmezésének módja:

Kötelességből: A segítségadás a törvényben meghatározott követelmények lehető legkisebb mértékű betartása.

Segítő, támogató, de irányító: A döntéshozatal a részéről történik, a DÖK csak végrehajtó szerepet tölthet be.

Segítő, támogató és enged önállóan működni: Teljes mértékű szabadságot és joggyakorlatot biztosít, valamint ebben segít és támogat is.

Segítő, támogató, de csak egyszerű dolgokban: A szabadságot és a döntési jogot csak bizonyos területeken engedi érvényesíteni (pl. rendezvényszervezések). Az érdekképviseleti és más fontosabb tevékenységeket érintő kérdésekben a döntéshozatalt a saját jogának tekint.

Elutasító: Abszolút mértékben elutasít minden jellegű diákkezdemenyvezést, a joggyakorlást, érdekképviseletet és szinte minden – a törvényekben megsabott – rendelkezést.

Irodalom

Az iskolák belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 1. Nyilatkozat a közösségfejlesztésről: Egy lépés a közösségfejlesztés megértése felé. A közösségi munka meghatározása, közösségi munkát tanító csoportok föderációja. *Parola*, 1999. 1. 5.

Biddle – Biddle, L. J. (1988): *A közösségfejlesztési folyamat*. OKK Közösségszolgálat.

Bíró – Koltai – Papp (1996): *Diákjogok a közoktatási törvényben. Állampolgári tanulmányok kp-ja*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.

Bíró Endre (1993): A gyerek, a diák – mint jogalany. In: *Diákközművelődés*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Brüll – Kovács (1998): *Település és Ifjúsága*. Országos szakmai konferencia, Budapest.

Coleman, James S. (1976): A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.

Domokos – Kulcsár: *Politikai skizofrénia*. <http://>

- www.net.hu/Magyar/onkorkep/7_08/17.html 2001
- Evans-Pritchard, E. E. (1997): Szociálintropológia: múlt és jelen. In: Bohannon, P. – Glazer, M. (szerk.: Sárkány Mihály): *Mérőföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem-McGraw-Hill, Budapest. 558–574.
- Falus és mts. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai K., Budapest.
- Fodorné Magyar Ágnes (1993): Diákönkormányzat szervezése a debreceni Angyalföld tér 1. szám alatti általános iskolában. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Füzessy Tamás (1993): Gondolatok a középiskolai diákönkormányzatokról. Vitaanyag. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Golnhoffer Erzsébet (2001): *A pedagógiai tevékenység meghatározói és változásai*. ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/07_tev.pdf
- Goslin, David A. (1976): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Göz Brigitta (2001): *Közösségfejlesztés a középiskolákban*. Szakdolgozat. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- Györi Péter (1998): *A város, a város társadalma, életformacsoportok*. Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Járó Katalin (1998): Diáktársadalom-diákvezetők gimnáziumi osztályokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Kósáné Ormal Vera (1999): A tanulók és a pedagógusok mentálhigiénéje. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Kunt Ernő (1993): Az antropológia keresése. *Valóság*, 36. (4). 73–88.
- Loránd Ferenc (1994): „Rettenetes kísértés a jóra” In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Madácsi Mária (1998): Az iskolai mentálhigiéné. *Pedagógiai Műhely*, 2.
- Marián (1997): *Oktatásügyi Közvéleménykutatások*. Marketing Centrum.
- Mccandless, Boyd R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In: *Pedagógiai szociálpszichológia*. (szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1994): Radikális iskolakritikák. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Mihály Ottó (1994): Az iskola humanizálása. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Niedermüller Péter (1993): Empirikus kultúrakutatás, avagy az antropológia esélyei Kelet-Európában. In: *A komplex kultúrakutatás dilemmái a mai Mo-n*. KVAT füzetek, 1. Miskolc.
- P. Miklós Tamás (2001): Ifjúsági szerveződések évszázada!? *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Pál Tamás (1992): *Igazlító nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pál Tamás (1993): Ahonnan elindultunk. Álláspont és felhívás. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pál Tamás (1993): Egyéni és kollektív érdek- és jogvédelem. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Papp György (1993, szerk.): *Diákönkormányzatok*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Pásztor Miklósné (2001): Ifjúság, deviancia, bűnözés. *Új Pedagógiai Szemle*, 7
- Péley Bernadett (1994): Serdülőkori beavatási rítusok szerepe az identitásalakulásban. In: *Pszichológia*. (14) 4. 429–471.
- Prepuk János: A tanulói önkormányzat megszervezésének és pedagógiai gondozásának tapasztalatai. In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest. 1993.
- Szekszárdi Ferencné (1994): Konfliktusok, osztályok, értékcsoportok. In: *Nevelés és társadalom*. (szerk.: Trencsényi László) NMI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján.
- Szilágyiné Somogyi Katalin (1993): Diákönkormányzat az iskolában In: *Diákönkormányzatok*. (szerk.: Papp György) Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Vass Andrea (2001): *Gyermek és ifjúsági önkormányzatok*. Ifjúsági és Sportminisztérium, Budapest.
- Tanárvizsgálat, Oktatásügyi Közvéleménykutatások*. Marketing Centrum, 1995.
- „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete: „Diákpolitika” Kulturális antropológiai felmérés a Diák-Diákönkormányzat-Tanár kapcsolatrendszer BAZ-megyei állapotáról. Miskolc, 2000.
- „Világfa” Magyar Antropológus Hallgatók Egyesülete: „Deáktér” Kutatás a BAZ-megyei Diákönkormányzatok helyzetéről, képzéséről. Multimédiás CD-ROM, 2001.
- Winch, Peter: *A társadalomtudomány eszméje. II. A jelentéssel bíró viselkedés természete. III.*

Kálmán Attila

Digitális eszközök alkalmazása az oktatásban

Ahogy a számítógép viszonylag rövid idő alatt elnyerte a helyét az iskola életében, ugyanígy célszerű elősegítenünk a digitális készülékek iskolai alkalmazásának az elterjedését is. Ha el akarjuk kerülni az iskolai oktatás és a körülöttünk levő világ fejlődése közötti ellentmondást, akkor e területen is végig kell gondolnunk a szükséges teendőket.

Az utóbbi években az iparban, a kereskedelemben, a hivatalokban és az élet számos más területén egyre szélesebb körben alkalmaznak digitális, számkijelzéses műszereket, eszközöket a korábbi, skálával, mutatóval ellátott készülékek helyett. Az iskolai munka különböző mutatóinak mérésében a digitális eszközök ugyancsak nagy szolgálatot tehetnek.

Mérés az iskolában

A tantervek több tantárgyból is meghatározzák azokat a mennyiségeket, amelyeknek a mérésében gyakorlottságot, „jártasságot” kell elérniük a tanulóknak. A mérés során nagyságrendi elképzelésük alakul ki a tanulóknak például arról, hogy mekkora egy-egy tárgy hosszúsága, területe, térfogata, tömege, súlya, hőmérséklete, mekkora a rúdelem, a zsebtelep feszültsége, a vezetéken áthaladó áram erőssége. A különböző mennyiségek ismételt mérése révén kialakul a tanulóknak az a képesség- és készségrendszer, amely adekvát módon az adott mérés egyre precízebb elvégzésében nyilvánul meg. A mérési eredmények rendezett, áttekinthető formában történő feljegyzése jó alapot szolgáltat a kapott eredmények értékeléséhez, az egyes mennyiségek közötti összefüggések felismeréséhez, következtetések levonásához. Az iskolában elvégzett mérések tehát – azon túl, hogy egy-egy konkrét mérési eredményhez juttatják a tanulókat – széleskörű megalapozást jelentenek a további ismeretszerzéshez és a kapcsolódó képességek, készségek fejlődéséhez.

Az általános iskolában a tanulók a matematika, a természetismeret, a biológia, a földrajz, a fizika, a kémia és a technika tananyagának a feldolgozása során végeznek méréseket. Az iskolák döntő többségében a jelenlegi gyakorlat szerint e méréseket „hagyományos” karos mérleggel, illetve skálával, mutatóval ellátott műszerekkel, eszközökkel végzik. E készülékek alkalmazása azonban nagyon időigényes, és elég sok hiba adódik a skálaleolvasásból.

Amikor például a karos mérleggel megmérjük az alma tömegét, akkor az egyik serpenyőbe tesszük az almát, s a másik serpenyőbe annyit teszünk a mérősorozat („súlysorozat”) egyes darabjaiból, hogy a mérleg egyensúlyban legyen. Ezután összeszámoljuk a mérősorozat serpenyőben levő darabjait, s ezzel lesz egyenlő az alma tömege. Tapasztalataink szerint egy ilyen mérés 8–10 percig tart. Külön gondot jelent a tanulók számára, ha a mérősorozat egyes darabjain dkg, a kisebbeken pedig gramm mértékegység szerepel.

További hibaforrást jelent az olyan mérés, amikor az edényben levő folyadék tömegét akarjuk meghatározni. Ebben az esetben az előző eljárást követve először megmérjük az üres pohár tömegét. Ezután folyadékot öntünk a pohárba, s megmérjük a pohár és a folyadék együttes tömegét. A két mennyiség különbsége adja a folyadék tömegét.

A mérőhenger, az erőmérő, a légnyomásmérő, a hőmérő, a feszültség- és áramerősség-mérő használata során skáláról kell leolvasnia a tanulónak az adott

mennyiség nagyságát. Különösen akkor tévednek nagy számban a tanulók, ha az egyes skálabeosztások közötti távolságok nem egységnyi, hanem nagyobb mennyiséget jelölnek. (A mérőhengeren például a 0 és a 20 cm³ közötti vonalkák csak 10 közt jelölnek, így egy-egy beosztás 2 cm³-t jelent.)

Még bonyolultabb a tanuló dolga, ha az elektromos mérőműszeren több méréshatár van. Attól függően, hogy melyik méréshatárra kapcsolja a tanuló a vezetőket, más-más a mért mennyiség nagysága ugyanazon mutatóállás esetén. Az egyik tanuló kísérleti műszeren például a skálabeosztás 0-tól 6-ig terjed. Amikor a tanuló a műszert a 3 amperes méréshatárra kapcsolja, és a mutató a 6-os beosztásig tér ki, akkor 3 A az áram-

erősség; ha pedig a 4-es beosztásig tér ki a mutató, akkor 2 A a mért áramerősség. Amikor pedig egy másik áramkörben végzett mérés során a 0,6 A-es méréshatárra kapcsolja a tanuló a műszert, és a mutató most is a 6-os beosztásig tér ki, akkor ebben az esetben 0,6 A az áram-

erősség; ha pedig a 4-es beosztásig tér ki a mutató, akkor 0,4 A a mért áramerősség. A helyes eredmény megállapításához az arányosságról tanult ismeretek alkalmazására, s ezen belül egy sor logikai lépés megtételére van szükség.

Sajnos, a tapasztalatok szerint a tanulók elég gyakran követnek el hibát az ilyen jellegű feladatok megoldásában. Példaként említjük, hogy a Kiss Árpád OKSZI Mérési Központ (illetve a jogelődje) által 1999-ben végzett felmérés szerint az áramerősség mérésére vonatkozó feladat megoldásában 34 százalékos, 2000-ben a feszültség mérésével kapcsolatosan pedig mindössze 28 százalékos átlagteljesítményt értek el a vizsgálatban részt vett 8. évfolyamos tanulók.

Mindezt figyelembe véve célszerű minél több területen áttérnünk a „hagyományos” mérőeszközök használatáról a digitális, számkijelzéses műszerek alkalmazására. Ezzel kapcsolatosan a következő pedagógiai tényekkel és szakmai előnyökkel számolhatunk:

- a tanulóknak az eddigiekhez képest más képességeket, készségeket kell elsajátítaniuk, mint a skálával, mutatóval ellátott műszerek használata esetén;

- ezek a kialakuló képességek, készségek elősegítik, megalapozzák a későbbiek során, a gyakorlatban is alkalmazott digitális eszközök használatát;

- jelentős időnyereséget jelent a digitális eszközök alkalmazása;

- egyszerűbbé, pontosabbá válik a mért mennyiség meghatározása;

- egyes digitális műszerekkel olyan mennyiségeket is mérhetünk, amilyenekre az eddig alkalmazott eszközökkel nem volt lehetőség (például az ellenállás mérése a feszültség- és áramerősség-mérő műszerrel);

- minimálisra csökken a mérési hiba, így a korábbinál sokkal több tanuló jut siker-

*Segítheti a digitális
készülékek használatának elter-
jedését, ha a megjelenő
tankönyvek –
az eddig is alkalmazott
eszközök mellett – alternatív
megoldásként olyan mérési
feladatokat is
tartalmaznának, amelyek a
digitális mérőműszerek
alkalmazásával
oldhatók meg.*

hez, s ez pozitívan hat vissza a tanulásra.

Felmerülhet a digitális készülékekkel szemben az az ellenvetés, hogy a tanulók nem ismerik a működési elvüket. Ez igaz, de ezt a követelményt más „hagyományos” mérőeszközökkel kapcsolatosan sem tudjuk teljesíteni. Gondoljunk csak arra, hogy a hőmérőt is előbb használják a tanulók, mint ahogy a hőtágulás jelenségét megismernék; a mutatóval, skálával ellátott feszültség- és áramerősség-mérőt is előbb használják, mint ahogy az elektromos áram mágneses hatását megismernék a fizika órán. Ehhez hasonlóan elfogadhatónak tartjuk azt is, hogy a digitális készülékeket is előbb használják a tanulók, mint ahogy megismerik azok működési elvét későbbi tanulmányaik során.

tömeg	16 g	32 g	48 g	64 g	80 g
térfogat	20 cm ³	40 cm ³	60 cm ³	80 cm ³	100 cm ³

1. táblázat

Néhány példa a digitális készülékek alkalmazására

Tömegmérés

Meg akarjuk mérni az alma tömegét. Bekapcsoljuk a készüléket, rátesszük az almát, s leolvassuk a kijelzőről a tömeg mérőszámát. A mérleg grammokban kifejezve mutatja az eredményt. A mérés mindössze 6–8 másodpercet vesz igénybe.

Ha a pohárba öntött víz tömegét akarjuk megmérni, akkor először az üres poharat helyezük a mérlegre. A kijelzőről leolvassuk a pohár tömegét. Ezután vizet öntünk a pohárba, majd újra leolvassuk a kijelző által mutatott értéket. A két mérési eredmény különbségéből számíthatjuk ki a víz tömegét. A digitális mérleg azonban lehetőséget nyújt arra is, hogy ennél még egyszerűbben határozzuk meg a pohárba öntött víz tömegét. A mérlegre tesszük a poharat, majd egy gombnyomással „tárazzuk” a mérleget. A kijelző ebben az esetben 0-t mutat. Ha vizet öntünk a pohárba, akkor most közvetlenül a víz tömegét olvashatjuk le a mérlegről, minden külön számítás nélkül.

Ez a mérési mód nagyon egyszerű lehetőséget kínál a különböző folyadékok térfogata és tömege közötti összefüggés meghatározásához. A digitális mérlegre helyezük a mérőhengert, majd kitarázzuk a mérleget. Ezután például 20 cm³ étolajat öntünk a mérőhengerbe. Leolvassuk a kijelzőről az étolaj tömegét (16 g). Ezt követően annyi olajat öntünk a mérőhengerbe, hogy összesen 40 cm³, majd 60 cm³, 80 cm³ és 100 cm³ térfogatú olaj legyen a mérőhengerben. Mindegyik esetben leolvassuk a mérleg által mutatott tömeget. Az adatokat táblázatba foglaljuk. (ld. 1. táblázat)

A táblázat adatai alapján részletesen elemezhetjük az étolaj tömege és térfogata közötti összefüggést: megállapíthatjuk, hogy annyiszor nagyobb az étolaj tömege, ugyan-

annyiszor nagyobb a térfogata is; vagyis az étolaj térfogata és tömege között egyenes arányosság van. Ha pedig kiszámítjuk bármely adatszám alapján a tömeg és a térfogat hányadosát, akkor mindegyik esetben ugyanazt az eredményt kapjuk, s meghatározhatjuk az étolaj sűrűségét (0,8 g/cm³).

A taneszközöket gyártó és forgalmazó cégek többféle változatban forgalmaznak digitális mérlegeket. Ezek mellett az elektromos cikketek árusító üzletek egy része is kínál olyan digitális „háztartási” mérlegeket, amelyek alkalmasak iskolai használatra is.

Időmérés

Sport- és játékkészletekben számkijelzéses stopperórát is lehet vásárolni. Ezt a készüléket nemcsak a sporteredmények méréséhez, hanem számos tantárgy tananyagának a feldolgozásához is felhasználhatjuk. Segítségével meghatározhatjuk például pulzusunk percenkénti számát; vagy azt az időt, amely alatt a labda különböző magasságokból a földre esik; megmérhetjük vele valamely út megtételéhez szükséges időt; felhasználhatjuk a sebesség fogalmának a megalapozásához, az egyenlő útszakaszok megtételéhez szükséges idő méréséhez és sok más méréshez. A stopperóra század másodperces időt is jelez. (A készülék egyébként „hagyományos” óraként is használható, és jelzi a napokat is.)

Sebességmérés

A pillanatnyi és átlagsebesség fogalmának a kialakításához jól felhasználhatjuk a tanulók többsége által ismert kerékpársebességmérőt. Miközben az egyik tanuló például egy kört tesz meg az ilyen készülékkel felszerelt kerékpárral az iskola udvarán, jól értékelhető adatokhoz juthatunk. A készüléket egy mozdulattal le lehet venni a kerékpárról, s a benne tárolt adatokat a teremben értékelhetjük. A készülék mutatja a megtett utat, a kerékpározás időtar-

tamát, a maximális sebességet és az átlagsebességet is.

Hőmérséklet-mérés

Autóalkatrész-boltokban és más üzletekben is árusítanak olyan digitális hőmérőt, amelyet – eredeti rendeltetése szerint – az autó műszerfalára lehet erősíteni. A készülékben levő érzékelő méri az autó belsejének hőmérsékletét. A készülékhez csatlakozó több méter hosszú vezeték végén egy másik érzékelő van, amelyet az autó karosszériáján kívül kell elhelyezni. A készüléken levő kapcsoló segítségével választhatjuk meg, hogy a kijelzőn a belső vagy a külső hőmérséklet jelenjen-e meg. Nagy előnye e digitális hőmérőnek, hogy tized fok pontossággal jelzi a hőmérsékletet.

Ezt a készüléket is sokoldalúan használhatjuk az iskolában. Például: az asztalra tesszük a hőmérőt, a vezeték végén levő érzékelőt pedig a tábla tetejére rögzítjük. Leolvassuk a készülékről, hogy mennyi a levegő hőmérséklete az asztal lapjának a magasságában. Átváltjuk ezután a kapcsolót, s látjuk, hogy a hőmérő néhány fokkal többet mutat. A mennyezet közelében tehát magasabb a hőmérséklet, mint az asztal szintjénél. Az ilyen jellegű mérésekkel tudjuk megalapozni, illetve megerősíteni a hideg és a meleg levegő közötti sűrűségkülönbségről, a szoba levegőjének az áramlásáról, a szélrendszerek kialakulásáról tanult ismereteket. Ezzel magyarázható az is, hogy miért marad meg a hideg levegő az áruházak hűtőpultjainak az aljában annak ellenére, hogy a tetejük nyitott.

Vizet engedünk egy pohárba, és hosszabb ideig állni hagyjuk. Az asztalra tesszük a digitális hőmérőt, a vezeték végén levő érzékelőt pedig a vízbe tesszük úgy, hogy az az edény alján legyen. A hőmérőről először a készülékben levő, majd átkapcsolás után a vezeték végén levő érzékelő által jelzett értéket olvassuk le. Azt látjuk, hogy a víz hőmérséklete néhány fokkal alacsonyabb, mint a levegő hőmérséklete az asztal lapjának a magasságában. E tapasztalatnak az a magyarázata, hogy a párolgás következtében csökken a víz belső (termikus) energiája, csökken a hőmérséklete.

Megemeljük a vízben levő érzékelőt, és azt a víz felszíne közelében rögzítjük. A készülék kijelzője néhány másodperc múltán néhány tized fokkal magasabb hőmérsékletet mutat, mint előzőleg. A víz tehát melegebb kissé a felszín közelében, mint mélyebben.

A cserepes virág földjébe szúrjuk a vezeték végén levő érzékelőt. Néhány perc múlva leolvashatjuk a kijelzőről, hogy hány °C hőmérsékletű a virágföld. Ha átkapcsoljuk a készüléken levő kapcsolót, akkor a levegő hőmérsékletét mutatja a készülék. Egyik mérésünk alkalmával a levegő hőmérséklete 22,6 °C, a virágföld hőmérséklete 21,1 °C volt.

A gyógyszerárakban – a hagyományos higanyos lázmérők mellett – digitális lázmérőket is árusítanak. Nagy előnyük e készülékeknek, hogy rövidebb ideig tart velük a test hőmérsékletének a mérése, mint a higanyos lázmérővel. Ugyanakkor a számkijelzés gyors és pontos leolvasást tesz lehetővé. Mérés után nincs szükség „lerázásra”. Van olyan változata is a lázmérőnek, amely század fok pontosságban mutatja az emberi test hőmérsékletét.

Feszültség- és áramerősség-mérés

Az elektromos szaküzletekben árusított számkijelzéses műszerek egyaránt használhatók feszültség- és áramerősség-mérésre, illetve egyen- és váltakozóáram mérésére. A méréshatár váltókapcsolóval állítható be, nagyon széles határok között. Az egyik ilyen műszeren például az egyenfeszültség méréséhez 200 mV és 1000 V, egyenáram esetén pedig 20 μ A és 20 A között lehet a méréshatárt beállítani, illetve hat fokozatban.

Az ellenállás fogalmának a kialakításakor megmérjük az áramforráshoz kapcsolt fogyasztó két kivezetése közötti feszültséget és a fogyasztón áthaladó áram erősségét. E két mennyiség hányadosaként számítjuk ki az ellenállást. A digitális mérőműszer – e módszer alkalmazása mellett – arra is lehetőséget ad, hogy külön áramforrás alkalmazása nélkül közvetlenül is megmérjük valamely fogyasztó ellenállását. A műszerről közvetlenül leolvashatjuk a fogyasztó ellenállását.

E mérési lehetőségnek különösen a párhuzamosan kapcsolt fogyasztók eredő ellenállásának a meghatározásakor vehetjük nagy hasznát. Megmérjük külön-külön a két fogyasztó ellenállását, majd párhuzamosan kapcsoljuk a két fogyasztót. A műszerről leolvasott értékek alapján könnyen belátható, hogy az eredő ellenállás kisebb, mint bármelyik összekapcsolt fogyasztó ellenállása külön-külön. Ezt az összefüggést a „hagyományos” módszerek alkalmazása esetén csak nagyszámú feszültség- és áramerősség-mérés és számítás alapján tudjuk meghatározni.

A digitális készülékek iskolai alkalmazásának feltételei

A digitális mérőműszerek széleskörű iskolai alkalmazásához a következő teendők végiggondolását, illetve megvalósítását tartjuk szükségesnek.

Vannak olyan iskolák, amelyek már eddig is alkalmaztak digitális készülékeket különböző tantárgyak oktatása keretén belül. Célszerű összegyűjteni ezekből az iskolákból a módszertani tapasztalatokat.

Szükséges azoknak a képességeknek, készségeknek a számbavétele, amelyeknek a kialakítása lehetséges, illetve szükséges a digitális műszerek alkalmazása során.

Segítheti a digitális készülékek használatának elterjedését, ha a megjelenő tankönyvek – az eddig is alkalmazott eszközök mellett – alternatív megoldásként olyan mérési feladatokat is tartalmazná-

nak, amelyek a digitális mérőműszerek alkalmazásával oldhatók meg.

A digitális mérőműszerek széleskörű tanulókísérleti alkalmazására – anyagi okok miatt – csak fokozatosan kerülhet sor. E készülékek ára azonban évről-évre csökken. Egy iskolai célra is használható digitális mérleg néhány évvel ezelőtt még 20 000 Ft fölött volt; ma már 10 000 Ft alatt van az ára. A feszültség- és áramerősség-mérő műszer 4–5 évvel ezelőtt 5000 Ft-ba került; ma egy ugyanilyen készülék 1200 Ft-ért is kapható. Ez az ár töredéke az iskolák többségében jelenleg alkalmazott tanulókísérleti műszerekének. Más digitális készülékek is egyre olcsóbban kaphatók.

Átmeneti megoldásként az is elképzelhető, hogy először csak egy-egy készüléket vásárol az iskola az új eszközökből a tanár számára, s csak később kerül sor a tanulókísérletek végzéséhez szükséges példányszám beszerzésére. Igaz, ebben az esetben csak a tanár és néhány közel ülő tanuló látja a mérési eredményt, de a további elemzéshez már az egész osztály fel tudja használni a kapott adatokat. Ezen túlmenően a tanári bemutatás is bevezetést jelent a digitális műszerek megismerésébe, és így is érzékelni tudják a tanulók a készülékek alkalmazásának előnyeit. A megnyugtató, végérvényes megoldást természetesen az adja, ha kellő számú eszköz áll rendelkezésre, és a tanulók maguk is elvégezhetik a tananyaggal kapcsolatos méréseket a digitális eszközökkel.

Zátonyi Sándor

Természettudományos téveszmék a tömegkultúrában

A média – és ezen belül különösen a televízió – már nem pusztán mint a tömegkultúra egyik megjelenítője, hordozója, hanem mint létrehozója, teremtője is működik. Ha ezt a hatalmas jelenségekört csak egyetlen szempontból, a természettudományokkal kapcsolatos vonatkozások szempontjából akarjuk vizs-

gálni, akkor is jelentősen szűkítenünk kell vizsgálódásaink körét. Talán nem szorul különösebb magyarázatra, hogy választásom miatt esett a science fiction műfajára, hiszen ennek lényegéhez tartozik a jelenleginél sokkal magasabb szintű tudományos ismeretek és technikai civilizáció elképzelése.

A sci-fi leginkább az utópiával rokonítható. A társadalmi utópiák azonban szinte mindig az adott kor társadalmi létének teljességéből ragadnak ki egy-egy reális vagy ténylegesen bekövetkezhető mozzanatot és azt teszik totálissá vagy legalábbis túlsúlyossá. Ilyen mozzanat például *Madách* falanszterében a végletekig racionalizált és egyhangú munka, *Platón* Államában a társadalmi szerepek mesterséges kiosztása, *Orwell*-nél egy szűk csoport hatalmának abszolútta tétele. A mai, valóban a tömeg-

kultúra részét képező alkotásoknál leggyakrabban a környezeti károk okozta lehetséges katasztrófák víziója vetül elénk (energiaforrások kimerülése, víz- és élelmiszerhiány, a káros behatások következtében mutáns élőlények megjelenése stb.). Ugyancsak jellemző téma a számítógépek szerepének – vagy inkább hatalmának – megjelenítése, gondoljunk a „Mátrix” című filmre. Az utópiák esetében így módon valójában nem lépünk túl a valóság határain, legfeljebb egy-egy részletet felnagyítunk, és anélkül, hogy különse-

ben mérlegelnénk vagy elemeznénk az olvasottakat, látottakat, társadalmi tapasztalataink alapján meg tudjuk ítélni realitásukat. Nemcsak mi, felnőttek, hanem a középiskolás korosztály is. A sci-fi esetében azonban, ahol az elképzelt tudományos és technikai kultúra lép az első helyre, meggyőződésem szerint ez a realitásérzék már nem működik. Ráadásul, szemben a társadalmi utópiával, ahol az elképzelt állapot bekövetkeztéhez gyakran valamilyen kiváltó ok szükséges, a sci-fiben ábrázolt ál-

lapot egy szerves, magától értetődő, szükségszerűen végbemenő folyamat eredménye, ami azt az illúziót kelti, azt a hitet táplálja, hogy ez valóban csak idő kérdése.

Kérdésem valójában az, hogy nyújt-e az iskola olyan ismereteket, gondolkodási sémákat, amelyek legalább esélyt adnak ezen termékek fogyasztóinak az utópiához hasonló megítélésre? Megvan-e a lehetősége annak, hogy tapasztalataikat – beleértve a természettudományok tanulása közben szerzetteteket is – összevessék a lá-

A sci-fi leginkább az utópiával rokonítható. A társadalmi utópiák azonban szinte mindig az adott kor társadalmi létének teljességéből ragadnak ki egy-egy reális vagy ténylegesen bekövetkezhető mozzanatot és azt teszik totálissá vagy legalábbis túlsúlyossá. Ilyen mozzanat például Madách falanszterében a végletekig racionalizált és egyhangú munka, Platón Államában a társadalmi szerepek mesterséges kiosztása, Orwell-nél egy szűk csoport hatalmának abszolútta tétele. A mai, valóban a tömegkultúra részét képező alkotásoknál leggyakrabban a környezeti károk okozta lehetséges katasztrófák víziója vetül elénk (energiaforrások kimerülése, víz- és élelmiszerhiány, a káros behatások következtében mutáns élőlények megjelenése stb.).

tottakkal, olvasottakkal? Vegyük figyelembe azt is, hogy az ilyen termékek (hozzávéve számos, ezekhez hasonló videó- és számítógépes játékot is) ifjúságunk nagy részének kultúrájához hozzátartoznak.

Az általam ismert „alkotások” közül az „Ürsekerek” („Star Trek”) című sorozatot találtam legalkalmasabbnak arra, hogy konkrét dolgokról tudjunk beszélni. Példáimat a Voyager nevű csillaghajó kalandjairól szóló szériából vettem. Az űrhajó – számunkra mellékes okok miatt – a világegyetem egy igen

távoli részébe, kb. 70 000 fényévnire (!) kerül, és hosszú éveken át küzd a hazajutásért. (1)

Az alábbi listán egy kis szemelvény látható az „Ürsekerek” „szakkifejezéseiből”. A lista rendkívül heterogén minden szempontból: melyik tudománnyal hozható kapcsolatba; mennyire általános; egy átfogó elméletről, jelenségekorról vagy egy technikai eszközről van-e szó. Hangsúlyozom, mindegyik létező, mindennapos dolog a sorozatban. A sorozatot nem ismerők

kedvéért némelyikhez érdemes némi magyarázatot fűzni.

Transzportálás: a transzporter képes bármilyen objektumot (élőlényeket is) akár több ezer kilométer távolságra „átsugározni”. Replikátor: az eszköz verbális utasításra bármilyen tárgyat materializál, amelynek leírása megtalálható a számítógép adatbankjában. Térváltás, szubtér: az űrhajó a „térhajtómű” segítségével „átvált” a normál téren kívüli szubtérbe, és így fénysebességnél nagyobb sebességgel képes haladni. Féregjárat: egy olyan különleges térrész, amelybe bekerülve pillanatok alatt az Univerzum igen távoli részébe lehet jutni. Trikorder: egy olyan eszköz, amellyel minden részletre kiterjedő anyagszerkezeti vagy orvosdiagnosztikai vizsgálatokat lehet végezni, anélkül, hogy a vizsgált objektumhoz hozzáérne. Erőterek, sugárzások; más életformák, értelmes fajok, DNS-szerkezet átrendezése; fénysebesség túllépése; mesterséges gravitáció; időanomáliák; számítógép által vezérelt hologramok: ezzel a módszerrel élőlényeket, tárgyakat, sőt, teljes környezetet lehet szimulálni. Az űrhajó orvosa például egy ilyen hologram, amely önfejlesztő programmal rendelkezik, így tulajdonképpen a mesterséges intelligencia egy formájának tekinthető.

A következő listán feltüntettem azokat a tudományterületeket, amelyekkel kapcsolatos ismeretek szükségesek lennének a jelenségek mibenlétének megértéséhez – pontosabban megsejtéséhez, illetve lehetőségességének mérlegeléséhez. Mint látható, szinte mindegyik a tudományok 20. századi eredményeit jelenti. Transzportálás, replikátor: részecskefizika, kvantummechanika; térváltás, féregjárat, szubtér: relativitáselmélet, kozmológia; trikorder: ?; erőterek-sugárzások: részecskefizika, összes kölcsönhatás; DNS-szerkezet átrendezése: genetika, biokémia, ?; fénysebesség túllépése: relativitáselmélet; mesterséges gravitáció: relativitáselmélet, részecskefizika; időanomáliák: relativitáselmélet; számítógép által vezérelt hologramok: számítástechnika, holográfia.

A felsorolás kissé hiányos: a kérdőjelek a tanácsstalanságot jelzik, és a szóba jöhető

tudományterületek közül is csak azok szerepelnek, amelyek legalább részben szerepelnek a természettudományos tárgyak érettségi követelményrendszereinek jelenlegi változatában. Csak jelzésképpen, hogy ezek milyen mennyiségű és mélységű ismeretet jelentenek középszinten például fizikából: az elemi részek közül csak a proton, neutron és elektron szerepel, ezek is gyakorlatilag csak az atomban kötött állapotban; kvantummechanikából az elektron és a fény kettős természete, illetve az energia kvantáltsága, továbbá az atommodell egyes sajátosságai; a relativitáselméletből csak az $E = mc^2$ összefüggés, anélkül, hogy az elmélettel össze lenne kötve. Emelt szinten szerepelnek ugyan a speciális relativitáselmélet alapfogalatai, a gravitáció problémaköre azonban az általános relativitáselmélet része. A kölcsönhatások közül (ha a gravitációt is annak tekintjük) három szerepel. Kozmológiából az Ősrobbanás-elmélet és néhány csillagászati objektum tulajdonságai fordulnak elő.

A fizika érettségi követelményrendszerével kapcsolatos közvéleménykutatás egyik eredménye az volt, hogy sokan üdvözölték a modern tudományos ismeretek hangsúlyosabb megjelenését. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mit hagynának el, legtöbben éppen ezek közül jelöltek meg nem is egyet. Valóban, ezek nem könnyű témák, nagy tanári hozzáértés kell középiskolai szintű tanításukhoz, még akkor is, ha csak jelenségszinten tárgyaljuk. Az is igaz, hogy a szó szoros értelmében vett, közvetlen, mindennapi tapasztalattal nehezen hozhatók kapcsolatba. Mai világunkban azonban a mindennapi tapasztalat – még a természettudományok vonatkozásában sem – már régen nem azonos a kenyérpirító működésének megfigyelésével. A mindennapi tapasztalathoz hozzátartozik az az információözhöz is, amely a legkülönbözőbb formákban és forrásokból ránk zúdul. Ne elégedjünk meg azzal – még a természettudományokban sem! –, hogy a tudás és a mindennapi tapasztalat kapcsolata kimerüljön a kenyérpirító működésének magyarázatában.

Végezetül, anélkül, hogy a feltett kérdésre megpróbálnék válaszolni, adnék egy házi feladatot. Próbálják meg végiggondolni, hogy a listán szereplő jelenségek, eszközök közül melyek azok, amelyek megvalósulása valószínűleg valóban csak fejlődés kérdése, és melyek azok, amelyek mai tudásunk szerint elvileg is lehetetlenek. Vajon rendelkeznek-e azzal a szellemi munícióval, amelynek alapján erre esélyük lehet? Vagy ha némelyik jelenségről *Kroó Norbert* (2) előadásában hallottak volna, akkor elfogadják realitásnak? És fordítva: ha az általa bemutatott jelenségek valamelyike itt a filmrészletben fordul elő, nem kezelnék-e fenntartással?

Persze, joggal kérdezhetik, ugyan mi történik akkor, ha egy idélen sci-fi

kitalálmányairól ezt nem tudják még csak megtippelni sem. De gondoljanak arra, hogy gyerekeink jó része előbb találkozik az 'Úrszekerek'-kel, mint hogy természet-tudományokat kezdene tanulni.

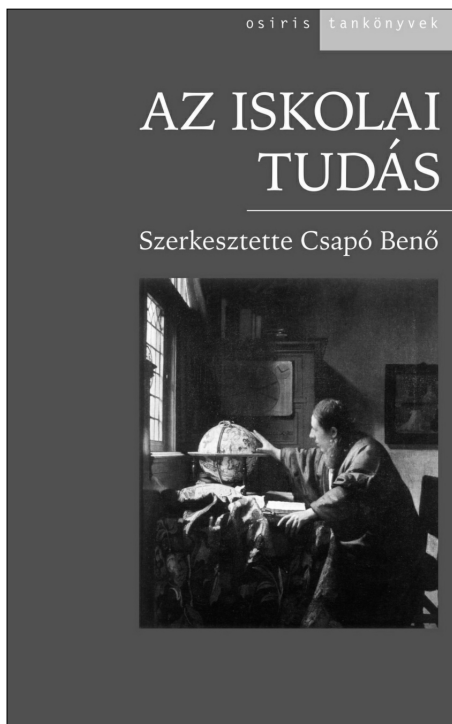
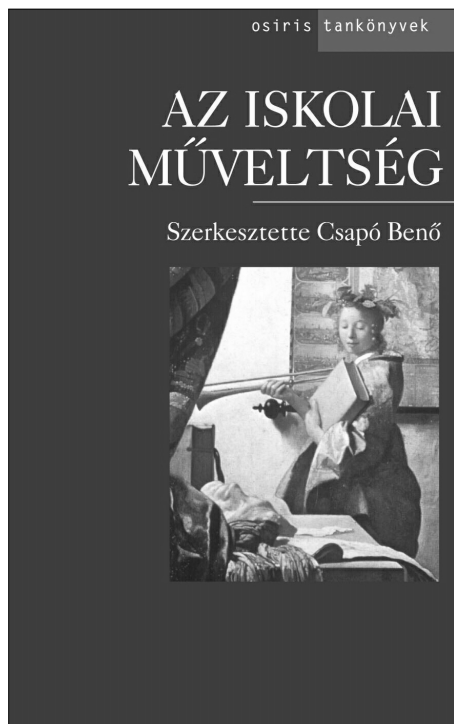
Bánkuti Zsuzsa

Jegyzet

(1) Az előadáson itt egy rövid videorészlet volt látható a sorozat egyik epizódjából.

(2) A konferencia nyitóelőadásai között szerepelt Kroó Norbert *Miért szép a fizika?* c. előadása.

Írásunk a II. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás szerkesztett szövege.



Az Osiris Kiadó könyveiből

Újabb visszapillantó

Igaza van Babitsnak: eredményt, hatékonyságot csak a kulturális folytonosság adhat. Ennek bizonyítékeként olvashatjuk – az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint a XII. kerületi Pedagógiai Szolgáltató Központ kezdeményezése nyomán – a „Tudós tanárok – tanár tudósok” című könyvsorozat eddig megjelent darabjait.

A kiadványok kísérőtanulmányból és az adott személy munkásságát illusztráló szemelvényekből állnak. A tanulmányok felidézik a tudós tanárok életpályáját, bemutatják konkrét tudóstanári tevékenységüket. A humánus, a szép emberi akkor is átsüt életpályájukon, ha mellőzés és félreállítás jutott nekik osztályrészüil. Éppen ez a mély elkötelezettség, tántoríthatatlanság teszi hitelessé és termékennyé pályájukat. A sorozatban az emberi és a tanári tiszteletadáson túl körvonalazódik a tanári pálya, a tanári léthelyzet néhány törvényszerűsége is, melyek mögött viszont felismerhetőkké válnak az általában vett emberi sorsok is. A megélt, megküzdött tanári életek jól mutatják a pedagógiának azt a sajátosságát is, hogy az iskolai oktató-nevelő munka sok esetben a politikai csatározások esztelen pusztításának színhelyévé is válhat. Ahányan a bevezető tanulmányban portrét rajzolnak s megidézik a történelmi-kulturális miliőt, annyiféle formába öntik a múlt emlékeit. Valamennyien tartózkodnak a minősítéstől. A kor tükrében kívánják elhelyezni a megélt életpályát, hangsúlyt helyezve az életműben megnyilatkozó ember személyiségére, valamint a megélt emberi sors hozadékaira. Így a sorozat nem csupán a szűk szakmai közönség érdeklődésére tarthat számot, hanem bárkiére, aki fogékony az emberi küzdés szép példáira.

A sorozat most bemutatandó kötetében *Kunc Adolf* (1841–1905), *Finánczy Ernő* (1860–1935), valamint *Kövendi Dénes* (1894–1965) pályájával ismerkedhetünk meg. Kunc egyházi, Finánczy világi nagysága a magyar oktatásügynek, Kövendi pedig az oktatásügy keretei közé zárt és szorított, a szellem világában élő rendkívüli tudósegénység.

Kunc Adolf életét és munkásságát *Horváth József* és *Molnár László* tekintette át. Kunc „a tudomány, a vallásos nevelés és közügyek terén törhetetlen munkássággal eltöltött, érdemekben gazdag életet élt”. De miből fakad ez a rendkívüli gazdagság? A lángelmék iránti tiszteletből és abból a szándékból, hogy közkinccsé tegye a tudományt mindenki számára.

A tudós Kunc Adolf *Gothard Jenő*vel, tanítványával, barátjával együtt végezte fizikai kísérleteit. Elsősorban a technika, azon belül a telefontechnika érdekelte. A telefonok bemutatásával, majd a tudományos munka részletező leírásával foglalkozott. Először öt kilométeres távolságból teremtett telefonvonalat, majd a távolság növelésével, illetve több helység bekapcsolásával kísérletezett. A korabeli lapok méltatták ezeket a törekvéseket, szenzációként adták hírül, hogy 120 km-ről bemutatkozhatnak az emberek. A telefonos kísérleteken túl a meteorológia, a csillagászat, a tudományos és a műszaki haladás eredményei is érdekelték, illetve ezek népszerűsítését szívügyének tekintette. A magyar tudományos élet nagy eseményének számított a Foucault-inga felfüggesztése a szombathelyi székesegyház kupolájában. A 30 m hosszú inga a Föld tengely körüli mozgását bizonyította.

Áttekintve Kunc természettudományos tanári működését, a mai természettudományos tanítás a szombathelyi fizikaszertár állományának eszköztárára ámulattal tekinthetne. Kunc a kísérletezés lehetőségét nemcsak magának, hanem tanítványainak és kollégáinak is biztosította. Nyitott természetét, sokoldalúságát bizonyítja az a tény is, hogy a keszthelyi al gimnáziumban 1861–62-ben helyettes tanárként matematikát, földrajzot, történel-

met tanított. Elmélyült, szerteágazó ismeretekkel rendelkezett. A tanulókkal türelmesen bánt, az alapos elsajátítás híve volt. A szombathelyi premontrei gimnáziumban magyart, természettant, természetrajzot tanított. Itt erősödött meg fizika iránti érdeklődése. Amikor az intézmény igazgatója lett, nagy elszántsággal fogott hozzá a fizikai eszköztár kiépítéséhez, majd önálló előadótermet alakított ki, ahol kísérletező kutatómunkát végeztek nemcsak a tanárok, hanem a tanulók is. A szemléltetés és a kísérlet mindvégig alapját képezte pedagógiai munkásságának.

A szűken vett szaktanári működése önmagában is tiszteletet parancsol, pedig a keszthelyi algimnázium, a szombathelyi főgimnázium munkásságának csak egyik területe. Főpaként a csornai premontrei rend irányításával foglalkozott, majd Szombathely országos képviselője lett. Kanonoki tiszttét 1884–1905-ig töltötte be, ezalatt iskolaszervezéssel, iskolaépítkezéssel foglalkozott. 1892-ben a keszthelyi, 1894-ben a szombathelyi iskolát avatták impozáns körülmények között. Az iskolaépítés roppant feladatának célját az anyagiasság, az érdek, az önzés kivédése érdekében vállalta. Az avatón *Eötvös József* hangsúlyozta, hogy az iskolának az Isten és a haza iránt vannak kötelességei: s ennek megfelelően tudományt, vallást és erkölcsöt egyaránt tanulni kell. A haza iránti kötelességet pontosította: „nem az a legjobb hazafi, aki szünet nélkül hazafiságról beszél, hanem aki szakadatlanul munkálkodik s munkálkodása közben soha sem feleli a hazát!”

Kunc lépést tartott a tudománnyal, fontosnak tartotta annak népszerűsítését. Átérezte a tanárképzés fontosságát, mint ahogy a tapasztalatszerzés inspiráló hatását is. Kollégáit ezért külföldi tanulmányútra küldte. Tisztán látta, hogy az iskola minden megnyilvánulása egy nagyobb cél érdekében nyeri el értelmét. A millennium ünnepére készen állt két fő műve: a keszthelyi és a szombathelyi gimnázium.

Ahogy Kunc munkásságához illik, a kötet szerkesztői az életpálya tényszerű ismertetésén túl fotókkal tették szemléletessé a könyvet. A képanyag egyszerre szemléltet, dokumentál, kapcsolatot létesít a múlt és a jelen között, hangulatkeltő erejük is nagy.

A Fináczy Ernőnek szentelt kötet sajátossága, hogy *Balogh Mihály* bevezető szavait követően csak Fináczy Ernő feljegyzéseit tartalmazza. Az olvasó így naplót, önarcképet s intelmeket vehet egyszerre a kezébe. Fináczy igazi pedagógusként úgy ír, hogy minden hasznosat és használhatót megörökít az utódok számára, s így könyvét életvezetési és didaktikai segédkönyvként is olvashatjuk. Fináczy 50 évet töltött katedrán, ebből 20 évet középiskolában, 30 évet pedig egyetemen. Életpályájának főbb állomásain volt az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető elnöke, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, a Vallás- és Köznevelésiügyi Minisztérium dolgozója, majd a Tudományos Akadémia tagja. A legnagyobb érdemet a neveléstörténet-írással, a tanárnemzedék felkészítésével, a nevelés- és okortudomány megismertetésével, illetve annak művelésével szerezte. Nem csoda, ha ez a termékeny és hatékony élet bőséges üzenetet hagyott a mának.

Fináczy hangsúlyozza a családi nevelés meghatározó fontosságát. A mélyen hívő ember tartást és bizalmat merített hitéből, mint ahogy a családi példaadásából is. Otthon tanulta meg a munkabeosztást s értette meg az együttműködés lényegét, a munkaközösség hatékonyságát. Olyan közegben nőtt fel, ahol a tétlenség bűnnek, a munka nemes csele-

Fináczyt 1881-ben nemzeti misszió teljesítésére kérték fel: a pancsovai iskola rendes tanárává nevezték ki. A szerb- és németajkú kisvárosba ő is mintegy száműzetésbe, Tomiba megy, mint Ovidius (és mint Babits Fogarásra). A feladat a főreális iskola főgimnáziummá alakítása volt. Az igazgató tanácsait, vezetését igényelte, és azt meg is kapta. Ugyanakkor nehezen viselte a tantestületi viszályokat. Meglátása szerint a tanárok jelentős része elvből volt ellensége a felbőszítésnek.

kedetnek számított, s ahol a fényűzés veszedelmeit elkerülték. Az emberség mércéjét többek között az jelentette családjában, hogy nem ismerték az álságot és a pózt.

Fináczy írás közben ügyel arra is, hogy művelődéstörténeti adatokkal gazdagítsa feljegyzéseit. Így gyarapszik könyve a német anyanyelvű Buda és a német ajkú család bemutatásával, a rációk és a németek hétköznapijainak, szokásainak, tárgyai értékeinek megismertetésével is.

Tanárairól készített arcképei közvetett módon megrajzolják saját portréját is. Emlékező figyelme kitér az iskolaépületek tisztasági, egészségügyi, pedagógiai jellemzőire. A vidék intim, barátságos, hangulatos miliőjéhez képest a fővárosi iskolában 1873–1877 között más tapasztalatokhoz is jutott, más tanári szerepeket ismert meg. A tanárok itt elsősorban „óraadók” voltak, s a leckén kívül nem érintkeztek a diákokkal. Fináczy gyermekkori iskolás tapasztalatai alapján így fogalmazza meg a jó tanár jellemzőit: a rendkívüli tanáregyenlőségekben a szakértelem és a módszer együtt van, s nevelési elveiket a görög-latin ókori kultúra lélekragadó hatásából merítik.

Az iskolai évek reményei után az egyetemi évek (1877–1881) klasszika-filológia szakon csalódást hoztak számára, mert nem elégtűlt ki a tudományszomja. Alig akadt tanár, aki a tárgyi tudás átadása mellett problémákat fejtegetett volna. Fináczy név szerint emeli ki *Kármán Mór* nevét, aki logikát, pszichológiát, etikát, gimnáziumi pedagógiát, didaktikát, neveléstörténetet adott elő hírhedt szemináriumain. A gyakorlóiskolában avagy a mintagimnáziumban is tőle kapott használható útmutatásokat és eredményes módszereket.

A mai tanárok előtt ismeretlen a végzett tanárok elhelyezése. Fináczyt 1881-ben nemzeti misszió teljesítésére kérték fel: a pancsovai iskola rendes tanárává nevezték ki. A szerb- és németajkú kisvárosba ő is mintegy száműzetésbe, Tomiba megy, mint Ovidius (és mint Babits Fogarásra). A feladat a főreáliskola főgimnáziummá alakítása volt. Az igazgató tanácsait, vezetését igényelte, és azt meg is kapta. Ugyanakkor nehezen viselte a tantestületi viszályokat. Meglátása szerint a tanárok jelentős része elvből volt ellensége a felsőbbségnek. A tanításban a tanulók idegennyelvűsége eleinte problémát jelentett számára. Némettudása segített, szerbül pedig igyekezett tanulni, hogy a diákok számára hatékony, érthető és követhető legyen. A latintanításnál a szavak értelmét így a diákok anyanyelvén magyarázta. A viszonyok kényszerére újságíró is lett. Végvidék címmel közművelődési lapot indít barátaival.

1884-ben a VII. kerületi főgimnáziumba helyezték, később közoktatási minisztériumi kinevezését annak köszönhetette, hogy tudományszakban járatos, elméleti és gyakorlati pedagógiai készséggel rendelkezett, tudott nyelveket, és tudott fogalmazni. Környezetéről itt is kritikusan nyilatkozik. Jellemzése éles szemű észrevételeken, mély emberismereten alapul.

1896-ban elkészült *„A magyarországi középiskolák múltja és jelene”* című millenniumi monográfiája, amely a klerikálisok támadását és személyes sértettségét váltotta ki. 1899-ben napvilágot látott *„A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában 1740–1773”* című munkája.

Az eddig megismert két személyiség életpályájához képest Kövendy Dénes (1894–1965) élete és munkássága nem a nyilvánosság előtt zajlott. Tudományos munkássága itthon szinte alig ismert, külföldön jelentek meg írásai. A negyvenes-ötvenes években szenvedés és mellőzöttség jutott neki osztályrészeül.

Kerényi Károly keltette fel érdeklődését az antik humánus és az örök emberi eszmények iránt. Humboldt-ösztöndíjasként Németországban tovább mélyült antik szelleme, de a matematika és a fizika is érdekelték, különösen az integrálszámítás, mert összefüggést talált a modern atomfizika és Platón természetfelfogása között.

Kövendinek a tanítás gyötrelmet jelentett. Nem tudott fegyelmezni, kimerült a tanítástól. A kunszentmiklósi gimnáziumban elsősorban a könyvtárban érezte jól magát. Itt

olyan könyvekre lelt, amelyek segítették a fejlődését. Óráin lehetett vitatkozni, hozzá-
szólni, mert ezt az érdeklődésnek tulajdonította.

Tekintélyét a Platón-fordítás alapozta meg. Nyolc dialógust fordított, melyek a leg-
újabb kiadásban és fordításban is helyet kaptak. Az ötvenes-hatvanas évek ideológiai
nyomása furcsa mód hozzájárult Platón-felfogása alakulásához. Doktori disszertációját
filozófiából írta, de a nyelv- és irodalomtudományok kandidátusa lett. Doktori értekezé-
se nem jelenhetett meg. 1959–65 között *Franz Altheim*, az ókortudományok világhírű
szaktekinvélye segítette munka- és publikációs lehetőség biztosításával.

A kis kötet értékes szemelvényeket közöl, 'A latintanítás kérdéséhez' című munkájából.
Ez az 1936-os írás semmit sem veszített érvényességéből. A szövegértésnek – nem csu-
pán latin auktorokról lévén szó – olyan módszerét bontja ki, amelyet kötelezővé kellene
tenni minden közösség elé kilépő ember számára, tehát nem csupán a pedagógusoknak.
A hermeneutika hívei elődüket tisztelhetnék a csendre kárhozott nagy tudású kultú-
remberben. Nemcsak *Adamik Tamás* egyetemi tanár esett ámulatba a kézirat megismeré-
sekor, hanem ugyanez az ámulat várja a leendő olvasót is. Kövendi e kötet számára lefor-
dított tanulmánya, a „Platón útja az ideák immanenciájához és a matematika szerepe eb-
ben a fejlődésben” című remeklás láttán.

Kunc Adolf / Finácsy Ernő / Kövendi Dénes. Tudós
tanárok – tanár tudósok. OPKM, Budapest. 2000–2001.

Mayer Erzsébet

Több, mint film

*Kovács András Bálint – tematikai változatossága ellenére
figyelemre méltóan egységes – tanulmánykötete az elméleti és a
történeti szempontok keresztmetszetében vizsgálja a filmet.*

Kovács András Bálint kilenc írása nyomán világosan kirajzolódik egy karakteres
gondolkodásmód, a könyv gondolati ívét a szerző filmről vallott nézeteinek sarka-
latos pontjai jelölik ki. Ezekből akár össze is rakhatunk magunknak egy szempont-
rendszert, amely nemcsak a film történeti alakulásának okaira ad magyarázatot, hanem
azt is segít megérteni, hogyan is „gondolkodik” a film.

Az első rész a 'Film és elbeszélés' címet viseli – gondolom, jobb híján, mert a négy ta-
nulmány közül csak az első szól kifejezetten a narrációról. A másik három inkább határ-
területeket vizsgál: a játékfilm és dokumentum találkozási pontjait ('Az újraélesztett fik-
ció'), a modern és posztmodern megkülönböztetési lehetőségét ('A Semmi eltűnése') és
a klasszikus és a modern film közötti időszak legjellegzetesebb tendenciáját, a film noir-
t ('A film új filozófiája – és az „átmenet” filmjei').

A könyv második részében a magyar filmé a főszerep. Sokan, sokszor leírták már, men-
nyire hiányzik egy átfogó magyar filmtörténet. Ennek elkészültéig különböző szerzők
munkáiból kell kiraknunk a hazai mozgókép történetét – ebben a játékban KAB tanulmá-
nyai sokat segíthetnek. A nyolcvanas éveket most már bátran beilleszthetjük az alakuló
képhez: 'A romlás virágai' egyértelműen hiánypótló munka. Ebben a szerzőtől már meg-
szokott formatörténet mellett nemzetközi összehasonlítást is kapunk, olvashatunk az előz-
ményekről, a filmgyártásról, a generációs problémákról, végül három alkotói portré
(*Gothár, Jeles, Bódy*) teszi teljesebbé a korszak jellegzetes tendenciáinak bemutatását. Az
'Öntudatlan rétegek' című, hetvenes éveket tárgyaló dolgozat azonban célkitűzésében és
módszerében is zavart kelt az olvasóban. A „feltételezett nézői elvárásokat” kritikákon ke-

resztül próbálja rekonstruálni az írás, s ezt erős csúsztatásnak tartom, hiszen KAB nem érvel amellett, miért gondolja, hogy a kétféle reprezentáció fedi egymást. A rendezői pályakepek közül a *Tarr*-ról szóló mestermunka. Hiányérzetet kelt viszont, hogy a *Jancsót* mint nemzeti klasszikust és formateremtő mestert tárgyaló dolgozat nem foglalkozik a rendező utolsó három alkotásával; érdemes lett volna a tanulmányt kiegészíteni.

KAB szerint a filmet a filmtörténeti folyamatok tükrében érdemes vizsgálni. Úgy gondolkodik a film történetéről, mint folyamatosan mozgásban lévő „autonóm kulturális világról”. Vagyis a filmek értelmezését nem a külső kontextusból (életrajz, gyártási körülmények, társadalomtörténet, politikai viszonyok) vezeti le, hanem az alkotások egymásra gyakorolt hatásából és az így kibontakozó filmtörténeti hagyományból. (Csupán egyszer lép ki ebből a megközelítési módból, amikor a „Kutya éji dalá”-nak interpretációjához Bódy titkosszolgálati tevékenységét is segítségül hívja.) A filmtörténetnek ezt a felfogását nálunk tudomásom szerint csak KAB képviseli következetesen (a nemzetközi filmelméletben *Bazin* és *Godard* bizonyos munkáit tekinthetjük előzménynek). Korábbi könyvében, a „Metropolis, Párizs”-ban (1992) – a térben és időben egymástól oly távol álló stílusirányzatokat, a német expresszionizmust és a francia új hullámot párhuzamba állító munkájában – alkalmazta először e teóriát a műelemző praxisban. Írásaiban most is folyamatosan összehasonlít, párhuzamot von, a felszín alatti összefüggéseket kutatja. A „Nagyítás” és „A rajzoló szerződése” esetében mindez kínálja magát, a *Tarr* és *Fassbinder*

A könyv második részében a magyar filmé a főszerep. Sokan, sokszor leírták már, mennyire hiányzik egy átfogó magyar filmtörténet. Ennek elkészültéig különböző szerzők munkáiból kell kiraknunk a hazai mozgókép történetét – ebben a játékban KAB tanulmányai sokat segíthetnek.

közötti párhuzam már meglepőbb. „Ez a párhuzam arra mutat rá, hogyan jönnek létre hasonló művészi megoldások a világ különböző részein hasonló látásmód és hasonló problémák talaján akár közvetlen hatás nélkül is.” Ezért foglalkozik sokat (két tanulmányban is) – és érezhet rokonságot – a deleuze-i elmélettel. A francia filozófus a filmtörténeten belül kategorizálja a filmet alkotó jeleket, vagyis olyan filmelméletet alkotott, amely nem független a filmtörténeti folyamatoktól.

A „filmtörténeti formaváltozások teoretizálása” mellett KAB másik „vesszőpari-

pája” a film két alapidimenziójának, a képnek és az elbeszélésnek az együttes vizsgálata. E kérdéskört főleg *Deleuze* filmkép-felfogásának boncolgatásánál fejti ki, de az egyes alkotások megközelítésénél is gyakran kép és elbeszélés kompozíciós viszonyából indul ki. „Az éjszaka”, „A kis Valentino”, „A Nagyítás”, „A rajzoló szerződése”, a „Juta-lomutazás” értelmezése mintegy felfrissíti és konkretizálja az esetleg száraznak, talán kissé bonyolultnak tűnő filmelméleti okfejtéseket.

Kovács András Bálint szövegei fegyelmezettek és távolságtartóak, elvétele jelenik meg bennük az alkotásokkal való személyes találkozás élménye, ritkán ragadtatja magát a befogadói viszonyról árulkodó megfogalmazásokra (meg is lepi az olvasót, amikor „A kis Valentino”-val kapcsolatban a „csúcsteljesítmény” jelző kerül elő). Nem patetikus alkat – legalábbis ami az írásokat illeti –, nem szenvedélyesen szól a filmről, ugyanakkor csak az képes ilyen odaadó szigorral írni, aki a film kutatásának elkötelezett híve. KAB tényeket keres, a jelenségek egzakt megragadásának módját, miközben értékekre figyel, s határozottan leteszi a voksát egyes alkotások, alkotók és korszakok mellett. Mindenekelőtt annak a modern filmnek a kedvelője, amelyben a filmművészet még a világot átfogó formák megvalósítására törekedett. Talán ez az oka annak, hogy írásai túlmutatnak a film formavilágán, s arra a kérdésre keresik a választ: hogyan válik a mozgókép a gondolkodás kifejezőjévé.

Utak a holokauszthoz, történetek a holokausztról

Hosszú Gyula az összeállítója annak a Pedellus Kiadónál megjelent kötetnek, mely a középiskolások holokauszt-ismereteit bővíti. A gazdag dokumentumgyűjtemény záródarabja – a „Hazatérés” fejezetben – Kertész Imre „Sorstalanság” című művének utolsó passzusait idézi.

Tanárképzők

A pedagógusképzés körül megbolydult a szakma. A pedagógusképzés korszerű normáit és óraszámait megjelenítő úgynevezett 111-es kormányrendelet védelmében, a pedagógusképzés szakmai érdekvédelmét képviselve újabb és újabb rendezvényekre, konferenciákra kerül sor. Legutóbb a Tanárképzők Szövetsége tartott Veszprémben nagyszabású konferenciát.

Drogtörvény

Az Országos Köznevelési Tanács rendkívüli ülésén tárgyalta a Btk. azon pontjainak módosításáról, melyeket a nyilvánosságban sokan „liberalizációnak” értelmeztek. A tanács tagjainak túlnyomó többsége helyeselte a módosítást, mely a börtönbüntetés helyett az elterelés intézményére fordít nagyobb hangsúlyt bizonyos esetekben, így előtérbe helyezi az iskola világában a pedagógiai megoldásokat.

Debreceni egyetemi tankönyvek

„Pszichológia az iskolában”, „Pedagógiai pszichológia”, „Didaktikai szöveggyűjtemény” – e kötetek jelzik, hogy az alföldi diákvárosban a pedagógusképzést átgondolt program alapján új, korszerű tanköny-

vekkel segítik. A szerkesztők: *Tóth László, Balogh László, Szabó László Tamás.*

Kollégium, napközi, családpedagógia

A szociális és pedagógiai gondoskodást ötvöző oktatási-nevelési intézmények, intézményi funkciók szakmai érdekeinek képviseletében tanácskoztak, foglaltak állást a Magyar Pedagógiai Társaság szakmai szervezetei, szakosztályai – az esélyegyenlőség igénye jegyében.

Újuló oktatási törvények Erdélyben

A kormány programjával és az európai jogharmonizációval összhangban a Nevelésügyi Minisztérium meg kívánja szüntetni a ma létező egyedüli oktatási törvényt, és külön akar a közoktatás és külön a felsőoktatás számára egy-egy törvényt kidolgozni.

Már mind a két tervezet elkészült, melyet el is juttattak a magyar szakmai szervezeteknek, és azt kérték tőlük, hogy fogalmazzák meg annak kapcsán észrevételeiket. *Asztalos Ferenc*, a képviselőház oktatási bizottságának alelnöke elmondta, hogy a törvénytervezet elkészítése kapcsán összehívott felsőoktatási tanács olyan álláspontot dolgozott ki, hogy azt az RMDSZ politikusai egyértelműen fel tudják vállalni.

A tervezetet azonban a Rektorok Országos Konferenciája, és az egyetemek sem fogadták el. Ezért most egy olyan megoldáson dolgoznak, melyet a minisztérium szakemberei, a Rektorok Országos Konferenciájának képviselete és a két ház szakbizottságának tagjaiból létrejött közös bizottság dolgoz ki. A közoktatási törvény tervezetét pedig már ebben a hónapban kormány elé akarják terjeszteni.

(*Educatio Press*)

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolics Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tiiske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismernete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Iszlám: a tudás vallása (2002)

Előkészületben:

17. *Géczi János*: Rózsahagyományok
18. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv. Írások filmművészeti kötetekről
19. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája

Kelemen Elemér **Oktatásügyi** **törvényhozásunk** **fordulópontjai** **a 19–20. században**

Az elmúlt két évszázad egyik legjelentősebb társadalmi változása Európában a modern – nemzeti vagy országos – oktatási rendszerek kialakulása és megerősödése. Ennek a folyamatnak legfontosabb ismérvei az iskoláztatásnak a népesség mind nagyobb hányadát érintő expanziója; a különböző oktatási formák és képzési szintek, a követelmények és a végzettségi struktúra egymásra épülése; az oktatás tartalmi egyesülése, külpolitikai szabályozása, elsősorban az oktatás alsóbb szintjein; az erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami az alábbiakban mutatkozik meg: a rendszert országos érvényű törvények és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotás szabályozzák; a finanszírozás döntően közpénzekből történik; mindinkább állami ellenőrzés, felügyelet alá kerül.

Brezsnyánszky László – **Sümeгинé Törőcsik Tünde** **Rendeletek és** **követelmények a tanári** **professzió tanulásában**

Az egyetemek, az integrációval létrehozott nagyegyetemek, mint a sokrétű szakmai, interdiszciplináris kooperációra lehetőséget adó szellemi műhelyek, igen kedvező esélyt jelentenek a tanárok színvonalas képzéséhez, a tanárjelöltek felkészítéséhez választott hivatásukra. Az iskolák világa is változatosabb, rugalmasabb lett, a tanári munkával kapcsolatos igények, várakozások módosultak, ami arra késztet

bennünket, hogy a pedagógusok képzésével, továbbképzésével kapcsolatos feladatainkat továbbgondoljuk.

Molnár Gyöngyvér – Csapó Benő **A képességek fejlődésének** **logisztikus modellje**

A képességek fejlődése és fejlesztése az iskolai oktatás legfontosabb kérdései közé tartozik. A pedagógiai kontextusban gyakran használt fejlődés-fejlesztés szókapcsolat pontosan érzékelteti, hogy a problémának két oldala van.

Láng Benedek **Titkosított mágikus** **források egy középkori** **könyvtárban**

Richard de Fournivale (1201 körül–1260 körül), az udvari szerelem poétája, csillagász és asztrológus, orvos és matematikus, Amiens katedrálisának kancellárja és a 13. századi Franciaország egyik legeredetibb szerzője igen különös forrást hagyott ránk. Műve, amelynek a „Biblionomia” címet adta, nem több, mint egy katalógus, Fournivale saját könyveinek listája. A bibliográfia egyébként viszonylag unalmas műfajának e példánya egymagában akkora érdeklődést váltott ki a modernkori filológusok körében, mint Fournivale francia és latin nyelvű művei, teológiai és filozófiai versei, eposzai és rejtélyes alkímiai traktátusa együttvéve, és nem azért van, mert Fournivale-t az irodalomtörténet elhanyagolná.

300,- Ft (ÁFA-vál)

