

A TUDÁSÁTADÁS TÖRTÉNELMI FORMÁI ÉS AZ ISKOLA

BEVEZETÉS

AZ INTÉZMÉNYEN KÍVÜL SZERZETT TUDÁS ELŐTÉRBE KERÜLÉSE

A neveléstudományi kutatók a tanulói tudás összetevőinek elemzésekor témánk vizsgálatában is fontos sajátosságra lettek figyelmesek. A tudást kifejező osztályzatok mint függő változók mögött sokféle független változót áttekintve arra a következtetésre jutottak, hogy általában nagyon kevés (leginkább négy) változó legalább ötven százalékos magyarázatot adott a mért tudást meghatározó tényezőkről. Néhány új változó fölvetélével pedig 65-70%-ban jutunk ismerethez a tudás származásának helyéről, ráadásul a megvizsgált változók rendszerbe foglaltak. A tantárgyi tudást meghatározó tényezők között mindenkor elsődleges szerep jut a verbális képességeknek, vagy azoknak, amelyek a verbális képességen keresztül fejtik ki a hatásukat, s amelyekre az írás-, olvasás-, illetve irodalomjegy utal. Másrészt a tantárgyon kívüli tényezők közül a matematikához köthető mért tudás, vagyis a matematikai attitűd szerepe is magas. Más kutatók azt állapították meg, hogy a matematikai ismeretek mértékéhez az ismert tényezők közül az irodalom inkább hozzájárul, mint például a matematikai tesztekben származók. Hasonló eredményekre jutottak további, reprezentatív pedagógiai mérések is. (Csapó, 2001)

Vannak tehát módszerek, amelyek a jegyekkel kifejezett *tanulói tudás összetevőinek* meghatározására alkalmazhatóak. Ezek értékelése során arra következtettek a neveléstudományi szakemberek, hogy a megvizsgált kognitív képességek az értékelt tudásban kevésbé jelennek meg, a meghatározó tényezők a kognitív szférán kívül esnek. Általában azonban minden tantárgyi tudásban kiugróan magas a *verbalizációhoz* és a *matematizáltsághoz* kapcsolt tényezők szerepe – s ez alkalmat kínál arra, hogy a művelődési javak továbbadásának csatornáiról óvatos kérdéseket fogalmazzunk meg.

Más empirikus neveléstudományi kutatásokból is meríthetünk példát művelődés- és neveléstörténeti okfejtésünkhöz. Az ún. *metafora-módszer* kutatás kialakulásához a kognitív pszichológia, a neveléstudomány és a nyelvészet (Csapó, 1998., Csapó, 2001, Pléh – Győri, 1998., Vámos, 2001) járult hozzá, s a fogalmak megértéséről, a fogalmak jelentéséről ígér ismeretet, széles vizsgálati keretet. Bárhonnan származzanak is a kettős képek, a metaforák vizsgálatából megközelíthető és értelmezhető az individuum és környezete kapcsolata. Vámos Ágnes a metafora pedagógiai fogalmak elemzésében betöltött funkcióját vizsgálta meg a felsőoktatás hallgatóinál. (Vámos, 2001) Jelzésszerűnek tekinthető – ámbár ennek elemzésére nem került sor –, hogy a résztvevők által a tanításképről felkínált metaforák java jól körbehatárolható művelődéstörténeti egységekhez kötődik. A hallgatók saját metaforáinak tartalma a reneszánsz vitalista, a felvilágosodás mechanikai világképeihez, illetve a pozitivizmus elemeihez kötődik, s az ezekre vonatkozó elképzelésekre is utal. Mindez evidencia-voltán – a korábbi világképek egészének vagy elemeinek korszakokon átnyúló továbbélésén – túl arra is figyelmeztet, hogy a

nevelési helyzetek kortárs értelmezésében a történeti sztereotípiák prototípusainak és hagyományozódásának vizsgálatához is hozzá lehet kezdeni.

A neveléstudomány is arra figyelmeztet, hogy az ismeretek, a gondolkodás történetének eredményei emberek, nemzedékek, korok közötti átadása több csatornán keresztül zajlik. A neveléstudomány számára sokáig az *intézményes nevelés* formai és tartalmi megragadását szolgálta a történetiség – s éppen ettől távolodott el. Amikor az 1950-es évek végével előtérbe került a tudás-fogalom kibontása, s kezdetét vette a kognitív forradalom, a belső mentális működésre, a készség- és képességfejlesztési gyakorlatra való figyelem koncentrálásában az ezen történeti formák iránti korábbi heves érdeklődés lanyhulni látszott. Az ismeret, a tartalom szerepének fölértékelődése azonban napjainkra a tudás fogalmának további átértelmezését eredményezte. *Jerome Bruner The Culture of Education* című műve (Bruner, 1996.) az egyéni és az emberi kultúra összefüggéseit kutatván nem az intézményes – természetes nevelés, hanem a közösségi vonások áthagyományozódásának módjaiban, továbbá az egyén és egyén, az egyén és közösség kommunikációs formáiban fedezi fel az átörökítés valódi forrását. A tudás rejtettebb formáit mindenekelőtt a közösségi civilizációs mintázatok közvetítik, s valójában ezek rögzítését, esetleg tudatosítását és szolgálatát látják el az intézmények. A megformált információk – a szimbólumok – a történeti vizsgálatok számára annak lehetőségét kínálták, hogy eltávolodva az iskolai környezettől azokat a formációkat vegyék figyelembe, amelyek magát az iskolai, illetve a tágra értelmezett intézményi szerepet és tartalmat alakítják. A tartalmakra, műveletekre, az egyedi helyzetekben alkalmazható tudásra összpontosító tudásfelfogásnak szüksége mutatkozott arra, hogy különbség tételeződjék a kulturális környezetből a szimbólumokon keresztül az egyéni értelemben jutó információk és az egyéni konstrukciók között, továbbá az ezek hitelesítését elvégző nevelési intézményi és a nem e célból létrehozott, éppen ezért egyelőre strukturálatlanabbnak látszó források között.

EGY TÖRTÉNETI PÉLDA: ROUSSEAU

Rousseau érdeme, hogy amikor megírta *Emiljét*, a botrányos fogadtatása és különféle értelmezései révén nagy hatást kiváltó nevelési regényt, akkor amellet a nevelési elképzelés mellett emelt szót, amely szerint a gyermek ártatlan lény (Rousseau, 1978). Rousseau az első bestsellerek egyikévé vált, regény terjedelmű véleményével azon történelmi emlékezetben fennmaradt személyek közé került, akik az európai nevelés legfontosabb eredményét, a pedagógia, illetve a neveléstudomány vallástalanítását szorgalmazták. Rousseau tagadta a kereszténység Augustinustól eredeztetett vélekedését, miszerint minden újszülött magával hozza az első emberpár paradicsomi bűnét, s ez lenne legfontosabb öröksége, és hogy végső soron a tanítás alapvető célja az ettől a bűntől való megszabadítás. A regényszerző moralista nézete szerint az ember mentes ettől a tehertételtől. A nevelőnek – s tán ez a legnagyszerűbb megállapítása –, leszámolva az eredendő bűnnel, nem feladata, hogy vallási szempont szerint alakítsa a nevelést. Nézete szerint a természetes fejlődésnek – vagy legalább a kezdetének – mutatkozik egy erkölcsi neveléstől tökéletesen mentes szakasza, melynek során kifejlődnek az egyéni képességek. E képességek pedig természetes – biológiai adottságok mentén alakuló – módon, érzékszervi, kísérletező ismeretszerzés útján alakulnak ki. Minde-

zekből következett, hogy a nevelés feladata az egyéni képességek kibontakoztatása, s nem célja az egyénen kívül létező törekvések megvalósítása.

Rousseau vélekedése szerint a természet a társadalom előtt fejlődött ki, s a természetes nevelés során az egyén a társadalom kialakulása előtti folyamatok-ismeretek ősi egységéből részesedik. Emil emiatt nevelkedett a társadalomtól távoli, természetellenes dolgokat nem ismerő világban, ahol a környezetből származó ismeretekre alapozott, szabályosan alakuló fejlődésében egyetlen önzetlen nevelő működött közre. Ez a tanító a mai, ideálisnak tartott pedagógus előképe: neveltjét önzetlenül támogatta, s mindent megtett azért, hogy saját tapasztalatokhoz jutva kezdje el önálló életét. Szüntelenül kérdez, de a válaszadás lehetősége, a tapasztalás gyümölcse a tanítványé. Emil mintaszerű térben, egy kerítéssel behatárolt kertben nevelkedett. Izolált tere hasonlatos *Daniel Defoe Robinson Cruose*-jának érintetlen szigetével, de emlékeztet a természetes nevelést népszerűsítő *Ibn Tufajl A természetes ember* című filozófiai munkájában felvázolt szigetre is. (*Ibn Tufajl*, 1961) Ibn Tufajl peripatetikus igazságokat előtérbe állító, több civilizáció és művelődési korszak számára jelentéssel bíró traktátusa a kettős igazság tanának, a tökéletes ismeret két lehetséges megszerzési útjának, a hittel és tudással egyként előbbre jutás eszméjének középkori népszerűsítője. Ibn Tufajl európai ismertségéhez állítólag Spinoza is hozzájárult. Defoe tudáshoz természetes módon jutó szigetlakója meg is jelent Rousseau *Emil*jében: ez az egyetlen regény, amelyet Emil első nevelése során kézhez vett, s elolvasott.

Ibn Tufajl, Defoe és Rousseau hőseiben közös, hogy számukra a természet kínálta az első példákat – s a példázatok nyomán, tanulás révén, a ráció segítségével általánosabb ismeretek indukálódtak számukra. Példájuk azt bizonyítja: a belső okokkal szorgalmazott tanulás köti össze az embert és közegét.

Rousseau a felvilágosodás korában is ható középkori keresztény organikus világkép, ahhoz tartozó antropológiát s azt a valláserkölcst relativizálta, amelyen a kortárs nevelési elmélet és gyakorlat intézményekkel is támogatott képzei alapultak. A természetes nevelés elvét sértette, ha a nevelő erkölcsi rendszere irányítja a nevelés folyamatát; amíg a természetes nevelés belső kényszer, és így támogatandó, a felnőtt erkölcsisége szerint alakuló nevelés külső kényszer, így korlátozásra szorul. A pedagógiai programját teológiájának alávető, nézeteit szilárdan képviselő egyház, amely másfél évezreden át a gonosz kipurgálásában találta meg legfőbb feladatát, s annak rendelte alá emberképét is, mélyen érintett e hol kibontottan, hol rejtetten jelentkező, újszerűen elrendezett világ- és emberképű elképzeléstől: ugyanis Rousseau nem az iskolai intézményekben átörökölt, elemeiben módosítható tudásrendszert kérdőjelezte meg. Sokkal inkább a műveltségkép mögött álló, sérthetetlennek látszó emberképet és az azt meghatározó univerzum-elképzelést. Fel sem vetette a régi világ restaurációját, hanem elutasította.

A tiszta nevelés metaforájával együtt Rousseau egy paradicsomhoz hasonló kertet is létrehozott. A paradicsom ugyancsak fontos metafora-komplexuma a kereszténységnek és természetesen az antik mitikus elképzeléseknek. A tökéletes kert nem külső szempontok alapján épült, hanem a saját törvényei mentén fejlődött ki. Rousseau vagy nem kívánt, vagy nem tudott lemondani egy, az intézményes nevelésen kívüli tudásforrásokból bőven táplálkozó jelképről. Amivel nem mást sugall, mint hogy az ideálisan megkonstruált környezet és a támogató tanár hatékony kettőse – a tudás intézményen kívüli és intézményes formái –, illetve az induktív és a deduktív ismeretszerzés együttese teszi lehetővé a civilizált polgárrá nevelődést.

Rousseau a nem intézményben megszerzett, a saját tapasztalaton nyugvó tudás fontosságát hangsúlyozta. De a kert, amelyből Emil ismeretei származnak, emberkéz alkotta, s akár intézménynek is tekinthető: olyan iskolának, amelyben nem tekintélyérvek, hanem saját tapasztalatok növesztik a kertlakó tudását.

* * *

Minden egyes korszak *világképében* meghatározott helye van az emberről alkotott elképzeléseknek. Az *emberkép* ugyancsak változatos, ráadásul rendszerint eltérő módon ítélték meg benne a férfit, a nőt, a gyermeket, s e megítélést még a társadalmi helyzet is befolyásolta. A világról szóló nézetek, a társadalomról referáló elképzelések és az antropológiai szempontok kitapinthatóak azokban a *műveltségképekben*, amelyeket a civilizációk önmagukról hoztak létre. A műveltségkép átörökítése egyrészt *intézményekben*, másrészt intézményekkel kevésbé szabályozott módon (pl. öltözködés, viselkedési formák, közösségi szokások, írástechnikák stb.) történt. Az intézmények között a nevelés-oktatás színterei is megjelentek, hiszen a nevelési módszerek, pedagógiák által kialakított *iskoláztatás* a leghatékonyabb ismeretátadásnak tűnt. A különböző korszakok pedagógiai nézeteit ezért úgy célszerű megközelíteni, hogy együtt tárgyaljuk annak világképét (-képeit), antropológiáját, műveltségképét (-képeit), intézményes és intézményen kívüli tudásközvetítését, s a neveléssel kapcsolatos helyszíneit, tartalmait és eljárásait.

VILÁGKÉPEK

Minden kornak szüksége van arra, hogy a rendelkezésére álló tapasztalatokat, ismereteket, hagyományokat, szemléleteket, nézeteket rendszerbe állítva jellemezze a maga világát, s e maga által választott teljesség áttekintésével megállapításokat tegyen, amelyek a cselekedeteket, a múltat, a jelent és a jövőt értelmezik. Mindazt az ismeretet, amely a világra vonatkozik, azaz a világképét, arra használja a kor embere, hogy magát, a környezetét, a világbeli tevékenységét minősítse, reflektáljon rá, s muníciót találjon önmaga sikerességéhez. A világkép az emberi gyakorlat eredményeként jön létre, s az emberi tevékenység vizsgálatának alapjául szolgál, a tapasztalatok értékelése bármilyen helyzet uralásában segítséget ígér. (Géczi – Striling – Tüske, 2000)

A különböző emberi képességek a világ teljességét egymástól eltérő módokon ragadhatják meg, s különböző világnézettípusokat eredményezhetnek. Az érzéki elrendezettséget hangsúlyozzák a *művészi világképek*, a hit érzelmén alapulnak a *vallási*, a ráció használatán a *tudományos vagy filozófiai világképek*. E három típus egyaránt összefüggő, ellentmondásmentes, saját szabályai által lehetőleg megmagyarázható rendszert épít ki. A hétköznapi világképek kialakítását az ember akarata hatja át; céljuk a célszerű igények kiszolgálása s interpretálása. A különálló, egységbe nem állítható összefüggések használata alkalomszerű, s a mindennapok teljességében ígér használható egyéni vagy közösségi útmutatást és magyarázatot. Az emberek *egyéni világképén* belül, értékei és érdekei szerint e világnézettípusok különböző elegye nyilvánul meg.

A világképek egymást követő s egymással együtt jelentkező *történeti formái*: az

ősi, *mágikus* (vagy archaikus) világfelfogás, a *mitologikus* világfelfogás, s az Európában az i. e. VII. században, a Mediterráneumban megjelent *tudományos (vagy filozófiai) világfelfogás*. Mindegyikben megjelent az ember szándéka, hogy hasson a környezetére, s azzal egységet alkosson – a tagolást éppen az ember és a természet egysége, illetve elkülönbözése jelentette. A mágikus világfelfogásokban közös tulajdonság az, hogy hasonlóság van az ok és az okozat között, az előzményhez hasonlatos lesz a következmény, továbbá, hogy az egyszer már megmutatkozó kapcsolatok tér- és időváltozástól függetlenül, a netán fennállt fizikai kapcsolat elvesztése után is megmaradnak. A mágikus kor embere egy olyan *antropomorf* világfelfogást konstruált, amelyben megtalálta a maga alávetett helyzetét is. Kevésbé ellentmondásos rendszerek születtek a *mitologikus* világképekben. Az ember és világa közötti viszony egyértelműbb, a történetekké összeálló mítoszok stabilan meghatározták az ember tevékenységét. Az emberi tevékenység ismételten megjelenő tudáselemei, amelyek az *élelemszerzéssel, egészségmegőrzéssel, szakrális tevékenységekkel* függtek össze, hozzájárultak, hogy a megfigyeléseket, a tapasztalatok alapján tisztázódó fogalmakat, a módszert, a gondolkodást összefüggéseik alapján rendszerbe álljanak. A filozófiai világképek (amelyek legkorábban csak bölceletnek, s még inkább természetbölceletnek láthatóak) tartalmazták a legtöbb kritikai elemet, s a leginkább ezek tekinthetők dezantropomorfoknak.

A világról alkotott fogalmi rendszerben kezdetben nem különíthető el mindaz, ami utóbb a művészethez, a valláshoz, a tudományhoz tartozik. Az a tudás, amit az ember létezőnek talált, és fogalmilag megragadott, a bölceleti rendszerekben gyűlt össze. Bennük differenciálatlanul szerepelnek az utóbb a tudomány, a filozófia és a gyakorlat tárgyköréhez tartozó elemek: azok elkülönülése a társadalmi munkamegosztás, a tagozódás, a felgyűlő tapasztalatok eredményeként mutatkozott meg. Így érthető, hogy a tudományos vagy filozófiai világszemléletek első formái a természetre vonatkoztak. Az egésze vonatkozott a korai tudás, s csak később, a gyakorlat eredményeként jelentkeztek a szaktudások, amelyek csillagászatként, orvoslásként, geometriaként, mechanikaként stb. elkülöníthetőségüket és önállóságukat hangsúlyozták. Az egy csoportba sorolható tapasztalatok, ismeretek s a belőlük levezethető fogalmak a résztudományok kialakulásához vezettek, s ezek a résztudományok adták idővel a tudományt. Másrészt az igény, amely a részlegesség vizsgálata mellett fontosnak találja a teljes, az egész összefüggéseinek megjelenítését, eredményezte a filozófiát. A résztudományok (amelyek ekkor még leginkább a természet milyenségére tettek megállapításokat) és a filozófia elválása a görög világban, az i. e. IV. században következett be. Arisztotelész metafizikájában már azt állította, hogy a filozófia egyetlen, a részleteket vizsgáló szaktudománnyal sem lehet azonos.

A filozófia és a tudomány fejlődése párhuzamosan, egymást áthatva haladt. Kapcsolatuk vizsgálata nélkül egyiknek a fejlődése sem érthető meg. A tudomány a gyakorlat igényei, az általa felkínált lehetőségek révén differenciálódott, s nem sűrített magába világnézeti szempontokat, még ha nem is nélkülözte azokat. A filozófia a részterületek közösét vizsgálva, az egészet, a lényegeset, a mindenhol megjelenőt állítja vizsgálata tárgyául. Miként a tudomány, úgy a filozófia is részterületekre bomlik szét, megjelenik benne az emberi oldal (ismeretelmélet), az embertől független, általa megismerhető valóság oldala (lételmélet) és a konkrét-gyakorlati oldal (pl. a logika, esztétika, etika, vallásfilozófia, tudományfilozófia) kitüntetett vizsgálata.

Az európai természetfogalom történelmileg változó. A természettel a különböző korok más-más tudományos és/vagy filozófiai viszonyban voltak, másként határozták meg az univerzumot, s más-más arányú halmaznak tudták benne a természetet. Van, amikor a természet azonos valamennyi létezővel, van, hogy az ember elválik a természeti világtól, s van, amikor éppen a csillagok világa, átmeneti formát képezve a természet és a szellemvilág között, kerül ki a természet tiszta hatóköréből.

A különböző korszakok világképei az univerzumról, az annak részét képező természetről s a természetfölöttiről való különféle elképzelésekre épültek. A természetfilozófiák különféle természetfogalmakat alakítottak ki, s már a görög antikvitást is eltérő típusokkal jellemezhetjük. Az *archaikus* álláspont szerint (Anaximandrosz, Hérakleitosz) a lét és a létezők egységet képeznek, nincs különálló természet sem. A természet tartalma háttérben marad a határtalan, szüntelen változó mindenség működésében. Ez az álláspont – amelyhez közel állnak a keleti természetfilozófiák kínálta világképek – nem igényelte a természetre vonatkozó tudás résztudományokká szerveződését. A létesülést *phüszisz*-nek (természet), nevezték, amely maga a lét, s e fogalomba nem tartoztak bele a létezők. Ily módon az ember, bár nem különült el a phüszisztől, de nem is része annak.

Az analitikus szemléletűek a létező dolgok meghatározását, azok tulajdonságait, fennállásuk körülményeit vizsgálták. A dolgokat belső tulajdonságaikkal azonosították, a természet pedig a dolog természetével vált azonosíthatóvá. Vizsgálták a mozgást, az időt, a természet elemeit, az elemiség mibenlétét, a természet forrását, az elemek struktúrába állíthatóságát. Arisztotelész vagy a későbbi korok tekintélyei (akik Arisztotelész szemléletére hivatkoztak) a természet létezőit, a létezők tulajdonságait és egységképződéseit tanulmányozták. Arisztotelész az, aki a természetet nemcsak a dolgok tulajdonságainak, hanem a létezők sokaságának is tekintette, azaz kétféle jelentést tulajdonított a phüszisznak.

A görögség legelterjedtebb természetfogalma a természet terjedelmét vizsgálta, a létező dolgokat pedig azonosításuk után rendszerbe foglalta. Ennek az extenzív, rendszerező szemléletnek szüksége volt a résztudományok eredményeire, azokat fölhasználva szervezte meg természetképét.

A természetfogalom különböző használata mutatkozott meg a természetképek és a világképek történelmi formáiban. Ezek az ember és a természet primátusát különbözőképpen értelmező, a két pólus között elhelyezkedő változatokként jelentkeztek.

Az *antik mitikus világkép* az antik természetkép s a természetfilozófia megjelenésével együtt alakult ki. Több változata terjedt el, amelyek mindegyike a rendezett világ lényegének áttekintésére vállalkozott. Számos alternatív megoldás született, amelyek közül a milétoszi természetfilozófusok, Platón és a természettel, a csillagokkal, az állatokkal, a növényekkel és az emberrel egyként foglalkozó Arisztotelész nézetei, továbbá a hellenizmus korának sztoicizmusa, epikureizmusa és szkepticizmusa s az alexandriai természetfilozófia változatai léteznek.

A *középkori organikus világkép* kifejlődése két szakaszú. Az antik eredetű tudás krisztianizálódása a patrisztika idején következett be, s a Platónhoz és követőihez kapcsolt ismeretek szigorú hierarchizálása, a teológia előtérbe kerülése s kérdéseinek megválaszolása vált fontossá. A világ az isteni elrendezettség eredményét mutatta, s a dolgok megismerése voltaképpen Isten megismeréseként jelentkezett.

A patrisztikában e világkép „szellemvilágának” és „csillagvilágának” a struktúrája és tartalma tisztázódott, míg a skolasztika – Arisztotelész természetismeretét főlelevenítve – az „elemi világ” megismerését állította előtérbe.

A *reneszánsz vitalista világkép* a középkor világképét alakította át. Miközben elfogadta annak eleve elrendelt, merev, változtathatatlan struktúráját, a *Létezés láncolatában* az elemi világ legfelsőbb szintjén álló embernek akarattól függő mozgást adott. Az ember önértékesítési lehetősége az emberi tevékenység, a gondolkodás, az emberkép megváltozását és egy új világkép megjelenését tette lehetővé.

A *mechanisztikus (mechanikai) világkép* a reneszánsz természetfilozófia alapjain állva a 16-17. században, a tudományok differenciálódásával, a fizika eredményeinek világképbe épülésével teljessé lett ki. A világkép hangsúlyos elemévé vált az a természetkép, amely lényegét tekintve egy mechanikai modell. A mechanisztikus világmagyarázat mellett egyéb, azzal ellentétes eredmények is megnyilvánultak, összefüggésben azzal, hogy a kémia, a geográfia és a biológia szaktudománnyá alakult.

A spekulatív természetfilozófia a racionalista világkép számos változatához járult hozzá. Goethe, Alexander von Humboldt, Herder és követőinek tanai a mechanisztikus természetképhez illeszkedő világkép bomlásához vezettek. A 18-19. században Európában párhuzamos módon egymás mellett éltek a *romantika*, a *materializmus* és a *pozitívizmus* egymástól eltérő világképei. Éppen ezért ezt a korszakot a torlódó világképek időszakának tekintjük.

Az egymásra következő világképek vagy az elemeiket adó egységek váltakozásában megfigyelhető, hogy egyes gondolatok, módszerek kiiktatódtak, mások eredeti vagy átalakult formákban tovább éltek. Az egyes korszakok népessége egyidejűleg több világkép elemeit birtokolta. A világkép kialakítását hol a mindennapi praxis, hol a tudomány, hol a szaktudományok, hol a filozófia siettette, s leginkább a világhoz közelítés, az ismeretek megszerzésének módszerében ragadható meg az a változás, amely tárgyalhatóvá teszi e történetet.

A TUDÁSMINTÁZATOK

Tapasztaljuk, hogy ugyanazokat a tényeket Európa különböző pontjain nem egyszer különféleképpen értelmezték. A problémákra karakteresen eltérő választ adtak a más szempontból netán hasonló kultúrák is. Van, ahol egyes kérdéseket árnyaltan lehetett leírni, máshol már a kérdés fölvetése is nehézségeket okozott. A természetről másként gondolkodtak az antikvitás korában, másként a keresztény organikus világképet ismerők s másként a felvilágosodás idején élők: a pogány filozófusok némelyike szerint a természethez csak részben tartozik hozzá a csillagok világa; a középkori keresztények intelligenciával rendelkező, tisztán szellemi dolgoknak látták azt; a felvilágosodás fizikusai pedig azokkal a törvényekkel tudták jellemezni, amelyek a földi világra is igazak voltak. Az európai tudományok között például nem volt helye olyan diszciplínának, amelyeknek az iszlámban évezredek hagyománya volt, és fordítva. Amit a reneszánsz utáni kereszténységben művészetnek tekintettek, máshol nem.

A civilizációkat összehasonlító kutatások során az utóbbi időkben – igaz, csupán az európainak nevezett kultúrkörön belül – két kérdéskör került előtérbe. Az emlékezés, az *emlékezet kulturális alakzatairól* egyre több elgondolás született. (v. ö.

Assmann, 1992; Yerushalmi, 2000). S ugyan az európai civilizációk alakzatainak összevetését minden korszak elvégezte, de az utóbbi időben ismét vizsgálatba vonták a megkülönböztetések okát és magukat a különbségeket. (Brague, 1994). Európa négy *kulturális hasadása* következményének föltárása a kultúratudományok vizsgálataiban pedig a kiindulási pontot jelenti.

A négy nagy kulturális hasadás rávilágított, hogy a világképek – a múltról, jelenről, jövőről referáló ismeretek és szabályok rögzített elvek szerinti mintázata – a meghatározóak az univerzumból és az emberről szóló tudás kialakításában, az ember műveltségfelfogásában s abban, hogy a világról szóló ismereteket mely intézmények s miként strukturálva képesek azt az emberek kortárs csoportjai és generációi között átörökíteni. A világképbe rendezett ismereteknek a korszak mértékadó értelmiségijei (papjai) által kiválogatott lényegét az ismereteket átörökítő helyeken, köztük az oktatási-nevelési intézményekben történt meg az ellenőrzött átadása.

Túl azon, hogy a tudásátadás két alapvető formája logikai alapon került megnevezésre, az ismeretszerzésben a saját, induktív módon megszerzett tapasztalatnak és a mások által szerzettek átadásának egyaránt jelentősége van. Minthogy e kérdéssel az iszlám, a zsidó és a keresztény nevelés is szembesült, mielőtt tartalmuk kifejtésére sort kerítenénk, fel kell tennünk a kérdést, hogy mely kulturális átörökítési móddal rendelkező civilizációk, illetve e civilizációk milyen művelődéstörténetileg körbehatárolható alakzatai számára jelentett problémát a tudásátadás ilyen megkülönböztetése.

Jan Assmann szerint valamennyi kultúratudománynak új nézőpontot kínált az, hogy a művészetet, irodalmat, politikát, társadalmat, vallást és jogot, de tegyük hozzá, az emberi gondolkodással és a tudás átörökítésével kapcsolatban álló valamennyi tudományt is *összefüggésükben* kell látnunk. (Assmann, 1999) Az emlékezésben betöltött szerepük alapján bizonyulnak összevethetőnek e területek. A kulturális emlékezés formáiról, hordozóiról és a kommentálásról, a kollektív emlékezésről, annak nemzeti történeti változatairól iskolák sora számolt be. Az antikvitásban elterjedt formákat, a zsidó tradíció továbbélését, az emlékezés eszközeinek és hordozóinak történetét monográfiákban tárták föl, s ezzel újabb és újabb, eddig a művelődéstörténet tárgyát képező adatot és friss szempontrendszert kínáltak a történetírás számára.

A KULTURÁLIS EMLÉKEZET MODELLJEI

A civilizációk alapvető problémája, hogy milyen formába képesek öltöztetni az emlékeiket. Az emlékezés, amely a múltból szól, egyben iránymutatást jelent a jelen meg tapasztalásához és a jövő elképzeléséhez. S arról is szólt, hogy az embernek milyen kötelezettségei voltak. A kulturális folytonosság az emlékek által valósulhat meg, s az emlékeket az emlékezet technikái rögzítik.

Mint arra Assmann is rámutatott, az emlékezetnek négy formája ismert. A *mimetikus emlékezet* az utánzás révén születik. A használt és készített tárgyakban is tudás jegecesedik ki, s ezt tekinthetjük az emlékezet *tárgyas* formájának. A *kommunikatív emlékezet* a beszéd és a vele együtt járó kommunikáció. A *kulturális emlékezet* – a mimetikus-rituális, a tárgyi és a verbális és nem verbális kommunikáció formáin túl – az értelmezést is áthagyományozza.

Az emlékezet, amely a tudásnak a múlttal vonatkozó részét és a narratív aspektu-

sát foglalja magába, illetve a világkép azonosak abban, hogy útmutatást adnak az egyéni és a közösségi élet dolgainak magyarázatára, miközben az egyes elemeket rendszerbe foglalják, s így megőrzik. Az emberi faj első két világképtípusa, az *archaikus* és a *mitikus* forma közti határvonalat az írás megjelenése, a hagyomány írott szöveggé formázódása jelentette. De ez egyben azt is jelentette, hogy az *utánczás és ismétlés* helyére, ami az ismeretanyag fennmaradását biztosította a közösségekben, az anyagi hordozókon rögzített jelekkel, szimbólumokkal történt *megjelenítés* került. Az írás átveszi a mimetikus és szóbeli tudásátadás szerepét, s ettől kezdve a rituális cselekvésekben az ismétlések száma egyre csökken.

A világképbe rendeződött ismeretek szóbeli átadását a mezopotámiai kultúrákban először kiegészítette egy írott jelekkel történő rögzítés, amely a térben és időben távollevők közötti közvetítést biztosította. Az írás, amely egyidejű a tudásátadás intézményi átadásának igényével, a tudás tartalmát, a tudás megszerzésének eljárásait s az elképzelhető és megszerezhető tudás alakzatát is meghatározta – ezért nem csak narratív tartalmak hordozója. Az írásnak azonban egyéb funkciói is voltak, s ezek egyike az, hogy az ismereteket akkumulálta, s lehetővé tette, hogy azok is elraktározódjanak, amelyek csupán a speciális használók számára tartalmazznak jelentést. Az írással rögzített ismeretek három csoportja, a *gazdasági* jellegű adatok archiválását, az *uralkodást*, valamint az identitást biztosító mítoszokat, azaz a *világképet* biztosította.

A folyó menti társadalmakban vetődött fel először az, hogy az emlékezet olyan mintázatot hozzon létre, amely tartalmazza a csoport kultúrájának lényegi közös jegyeit. A közösség tagjainak azonosítása ezen mintázat: az elsajátított és megtartott, értelmezett és emlékezésben jelen lévő kultúra révén jött létre. Ezzel egyidejűleg az egyéni emlékezet jelentősége csökkent.

Az ókori világban a mezopotámiai-egyiptomi térségben jött létre az első, a saját kulturális hagyományozásra épülő társadalmi modell. Azonban nem ez a liturgiát, képet és írásbeliséget együttesen felhasználó mód volt az, amely a mai, európai identitást megeremtette. Ahhoz mindenekelőtt a zsidó, de még inkább a görög hagyományozás modellje járult hozzá.

Az *egyiptomi* társadalomban a kulturális áthagyományozás nem nyelvi, hanem kizárólagosan kvázi-nyelvi eszközökkel járt együtt. A cselekvés, a viselkedés, a képi és a nyelvi jelbeliség együttes használatára utasított e kultúra. A kívül-belül hieroglifákkal teleírt templomot, amelyet egy papvezető segítségével lehetett bejárni, tekintjük az egyiptomi áthagyományozás modelljének. Azaz templomi rítussal, irodalommal és képpel együtt történt a hagyományokba történő bevezetés. Az egyiptomiak konzervativizmusát jelzi, hogy a kánonok megsértését nem tűrték, s az örökség fölülírása tiltott volt.

Egyiptom a zártságra, a meg nem változtatható kinyilatkoztatásra példa: ahol a rendet a rítusok biztosítják, a rítusok formáját pedig legkevésbé éppen a nyelvi szövegek kínálták. Az egyiptomi fölfogás szerint a templom struktúrája az a kánon, amely biztosítja a kozmosz és a társadalom rendezettségét.

Izrael a kollektív emlékezést nyelvi úton valósította meg, egy szövegkánont hozott létre. A rögzített szövegekbe rendezett hagyomány a múltra emlékezésre szólít fel, de ezeket a kinyilatkozott és lezárt hagyományokat értelmezni is szabad. A huszonnégy könyv egy szétszóratott nép identitása számára adott közös keretet, a benne rögzítettek jelentették a lehetőséget a törvényekkel és a történelemmel való azonosulásra. A rovásírásos kultúrákban az emlékezés a jogi és közigazgatási emlékezésre szűkült le

– Izraelben kibővült a történelem szférájával. A zsidóság a szövegkánont, és az általa kanonizált rítusokat tekintette csupán sérthetetlennek. A kulturális örökség reprezentálója az Ószövetség, amelynek ismerete a zsidó lét kritériuma. A szövegen alapuló kulturális folytonosság azonban korlátozott érvényű: az írott nyelv kizárólag mássalhangzókat ismer, a szöveg megértése így kommentár nélkül lehetetlen. A zsidó hagyománynak csak az lehet részese, akit a közösség bevezet az írás helyes értelmezésébe.

A görög kulturális áthagyományozás a közösségi szempontok mellett az individuális elképzelések érvényesülését is támogatta. A magán- és mássalhangzókat is ismerő, a hangokat hűen követő betűírás *par excellence* lehetővé tette, hogy az, aki elsajátította az olvasást, olyan szövegeket is el tudjon olvasni, akár a közösség segítségével, amelyekről semmiféle előzetes ismerete nem lehetett. Görögországban alakult ki az összes hangot követő betűírás, melynek rugalmassága alkalmas a szóbeli hagyományok változatosságának követésére. A görögség szinte teljes egészében írásos kultúrának tekinthető. A görög írás az individuális nézetek rögzítésére és terjesztésére kínált lehetőséget – s ez az út, amely a történeti európai civilizáció irányát kijelölte. A sérthetetlen, közösségi kánon szerepe erősen csökkent, az egyéni elképzelés értéke pedig megnőtt. A sokféleség idővel felvetette az összehasonlítás és a rendszerezés igényét, azaz a filológia szerepét. Amellyel ugyan a görög szofisták és filozófusok is gyakran éltek, de az intézményesedése csak a hellenizmus idejében, Alexandriában, a ptolemaida fáraók könyvtárában következett be. A hellenizmusban megkezdik a múlt szövegeinek gyűjtését, rendszerezését és összehasonlítását: egy koherens rendszer jön létre, amely azonban nem tekinthető nemzetinek. A felgyűlt tudást szabad interpretálni, egyéni módon értelmezni: a szövegek között is létrejöhet az a szabadon alakítható viszony, amely a térség görög népességét jellemezte. A görög gyakorlat adja a későbbi európai fejlődés alapját.

EURÓPA KULTURÁLIS HASADÁSAI

Az európai kultúra ma is jelenlévő, egymástól karakterisztikusan különböző, nagy változatait célszerű kialakulásában áttekinteni. Az egymás ellenében létrejött, önmagukat eszerint is meghatározó civilizációk egymástól jelentős mértékben eltérnek, s érdemes a különözés okait éppúgy föltárni, mint azok következményeit. A civilizációs eseményekről történő legtöbb elmélkedés legtöbbször nem vezet igazolt eredményre, ha nem látjuk azokat a történelmileg kimutatható tények együttesét, amely hatása alatt formázódtak meg a vizsgált folyamatok, tények stb.

Az európai civilizáció történelmi okok miatt kialakult négy nagy megosztás eredményeként létrejött mintázatként írható le. Egységességét a földrajzi okok biztosítják, a különbségeket az eltérő gazdasági, kulturális és társadalmi fejlődés történeti változatossága magyarázza. Európa megosztása két tengely mentén, kelet és nyugat, észak és dél tengelyével írható le. Az első észak-déli tengely menti elválás kezdőpontja a Nagy Sándor és hadvezérei által létrehozott hellenisztikus birodalom kezdete s a Római Birodalom kialakulása által jött létre. A mediterrán világ polgárok által lakott területét, az oikumenét civilizáltnak, többi részét pedig barbárnak tekintették. A hellenizmus alatti és a római területek egybeesése nem teljes, ez a mintázat tehát csak közelítő mértékben írja le az első kulturális megosztást. Ugyanakkor a hellenizmus

kulturális hagyományán tovább fejlődött a római világ, s az abban a térségben megjelent kereszténység az időszámításunk utáni 4. századra egyetemessé (katolikussá) formálta e térséget.

A kelet-nyugati tengely mentén létrejött második felosztás a mediterrán térség magas kultúráját szinte pontosan kettéhasította. Ez az esemény a 7. és 8. században jött létre, s a római mare nostrumból (arabul bahr Rum) fokozatosan elkülönült a kezdetben csak arab népességből álló, s nem keresztény vallású térség. Az iszlám első 100-150 éve alatt Észak-Afrikán, Szicílián át Andalúziáig, Kis-Ázsiában Palesztinán, Szírián keresztül Anatóliáig és Dél- és Közép-Ázsiáig terjeszkedett. Ennek folyamán az arabság örökségévé vált nem csupán a hellenisztikus, de a helyi – például perzsa, indiai – hagyomány is. Ugyanakkor hatott rá a vele egyre élesebb konfliktusba kerülő bizánci, majd a bizáncit helytel-közzel támogató nyugati keresztény világ. Az arab-keresztény szembenállás a két térség kulturális centrumát eltávolította egymástól, a kezdetben legfontosabb kalifátus fővárosa, Damaszkusz szerepét a kereszténységtől távolabbi városok, például Bagdad, Kairó s mások vették át, az eleinte Róma-központú kereszténység központja pedig nyugatabbra, illetve északabbra, a Loire és a Rajna közé került. A keresztény világ terjeszkedése a továbbiakban Közép-Ázsia felé, majd a kontinens felfedezése után Amerikára irányult.

Az arabok által elzárt, illetve arab fennhatóság alatt álló területeken a kereszténység tovább élt, de az örmény, grúz, a közép-ázsiai és kínai nesztoriánus térség, az etióp, illetve a szír keresztények vallásalakulatai a Földközi-tenger térségének vallási fejleményeit nem követték.

A harmadik, észak-déli irányú kulturális hasadás is az összefüggő keresztény térséget érintette. A Római Birodalom keleti és nyugati térsége másként viszonyult a kereszténység kezdetének műveltségképehez. A keleti térségben a görög, a nyugatiban a latin örökséget tekintették inkább folytatásra érdemesnek. A skizma kialakította az egymással megbékélni képtelen, a mai értelemben vett katolikus, Róma-központú nyugatot, illetve a Bizánc körüli ortodox keletet.

A kelet-nyugati irányba futó utolsó hasadás a 16. században következett be, s Közép-, Nyugat- és Észak-Európát érintette. A reformáció-ellenreformáció a keresztény örökséghez való különböző viszony mentén protestáns és katolikus területre különítette el a kontinens addig egységesen katolikus népességét.

A folyamatok eredményeként ma Európát iszlám, ortodox, protestáns és katolikus hagyományon alapuló világnak láthatjuk, amelyekben azonban az antikvitás zsidó és pogány öröksége egyként kimutatható. A kulturális hasadások vallási jellegük ellenére az európai társadalomtörténet legnagyobb hatású folyamatai voltak: eredményükként jöhettek létre a különböző korszakok eltérő társadalomtörténeti, gondolkodástörténeti, mentalitásbeli sajátosságai. A térségek önmeghatározása többnyire a többi térség sajátosságának megítélésével járt együtt, s állandó, kölcsönös hatások révén alakult ki a vallási, világképi, s azt követő ember- és műveltségképi specifikumok sora.

A TUDÁSÁTADÁS EGYIK FORMÁJA: AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS

Az ember egyedi emlékezete mellett a közösségi emlékezetet is használja. A közösségi emlékezési formák a kultúra lényegére, működésére, közvetítésére világítanak rá. A

kulturális értékek megtartása szükségessé tette, hogy annak adatait ne az egyedek idegrendszerében, hanem valamilyen attól független módon, külsőleg tárolják. Ez egyszerre vetette föl az intézménytől független, másként természetes nevelés, az intézményes keretek, a szakemberek és a jelrendszerek szükségességét. A szimbolikus megjelenítésben, az írásban együtt jelentkezett a szokásosnál nagyobb hatóterületű kommunikáció és a tárolás. Ezt nevezzük a tudás, az információ objektíválásának. Erre egyként szüksége volt a gazdaságnak, a politikai hatalomnak és az identitást adó mítoszokat igénylő közösségeknek.

Az írás kialakulása átalakította az emlékezetkultúrát: homogenizálta a közösségi tudást, relativizálta az egyéni emlékezetet, túlterjedt egy korszakon, megváltoztatta a kommunikáció gyakorlatát, a tudás és a kompetenciák fölvételének módjait. Az individumokra kifejtett hatásánál jelentősebb a társadalmi kommunikációban betöltött szerepe, hiszen óriási mértékben megnövelte a kulturális emlékezet lehetőségeit.

A tudás fenntartását és átadását intézmények és *intellektuális technikák* szolgálják, amelyek különbözőségei és egyediségei az egyes korszakokat jellemzik. Másként használta, értette és fogadta be az írást és az olvasást az antikvitástól kezdve egymást váltó társadalmak embere, másképpen alakultak az író és/vagy olvasó emberek kompetenciái, mint az írástudatlanoké, mások a normák és a konvenciók a különböző közösségekben, s korhoz kötött annak a tudásnak az értéke is, amely írott, akárcsak az, ahogyan azt elolvassa és értelmezi az olvasója.

Az *olvasás története* élesen szakaszolható. Eltérő gyakorlatok mutatkoztak a görög és a hellenisztikus világban: a szóbeliség és az írásbeliség együttese különböző változatokat eredményez: írott diskurzust, nyilvános olvasást, felolvasást, néma olvasást, hagyományrögzítést és szórakoztatást ugyanúgy, mint az univerzális és a racionálisan kezelhető gyűjteményt, a könyvtárat, amely munkaeszközzül szolgált vagy éppen olvasók különböző igényeit elégítette ki.

A görögség *szövegtekercseit* a latinitásban a 2. századtól a *kódexek* váltották fel. A nyilvános és magánkönyvtárak az olvasási igény megváltozását jelezték, s az olvasók között a nők is megjelentek. A lapozható könyv más írási, szövegszerkesztési és olvasási szokásokat eredményezett, s ezt a latin nyelvű, nyugati kereszténység inkább folytatta, mint a görögkeleti. A bizánci területeken a laikus olvasás, az alsó- és felsőfokú nyilvános oktatás a középkor végéig fennmaradt, s a hangos, antik olvasási módot követték. A nyugati civilizáció ellenben kifejlesztette a csendes vagy mormoló olvasási módot. A patrisztika idején az olvasható művek száma korlátozott volt, ezek csakis az egyházi és szerzetesi világ tagjai számára voltak elérhetőek. A kódex formai átalakulása a funkció változásait követi: szétválasztják a szavakat, grafikai jeleket alkalmaznak. A skolasztikában a korábban szétvált írás- és olvasástudás közelebb került egymáshoz, a könyv az intellektuális munka eszközévé vált, a könyvtár nemcsak a hagyományok gyűjtőhelye, de az olvasást kiszolgáló intézmény is lett. Kialakult a skolasztikus, közösségi olvasási mód, és az olvasói igények alapján megjelennek a válogatások, gyűjtemények és különböző segédkönyvek. A 15. században, a könyvnyomtatás megjelenése után a könyv továbbra is a kódexek formáját követte, csak utóbb jelentkeznek azok az újítások, amelyeket a technika lehetővé tett. A humanisztikus olvasási mód a tudós gyakorlat megerősödése volt: az egyéni idézési módok, az összehasonlítás lehetősége a korábbi tudás átrendeződéséhez vezetett. A humanista, értelmező olvasási mód az olvasás első nagy forradalmasítója. A 16-17. századi vallási

reformok eredményezik a másodikat, amikor a külső kontrollt veszített egyéni olvasás szabaddá vált. A 19. század a nőket és a gyerekeket is bevonta az olvasók körébe: ettől kezdve szinte mindenki elsajátította az olvasás képességét.

Az írás- és olvasástörténet nélkül a civilizációs sajátosságok leírhatatlanok. Az európai kultúra írásos kultúrává válása a homéroszi szövegek lejegyzésével egyidőben indult el. Mindezzel együtt a szövegek egymással összevethetősége s jelentésük ily módon történő szétterülése lesz e kulturális emlékezet egyik értéke. S ehhez hozzátartozik az eredetnyomozó *filológiai* szemlélet, amely a kanonizáció formáihoz nagyban hozzájárult. A szöveg alkotója és olvasója a kanonizáló eliten kívül álló személy is lehet. De ezen írásmód következményei között kell számon tartani a *filozófia* megjelenését is: az intertextualitás ezen formája értelmében a régi szöveg olyan jelentéssel egészül ki, amelyről korábban nem esett szó.

AZ ISKOLAI, INTÉZMÉNYES TUDÁS

Létezik-e a tudásnak intézményes és intézményen kívüli formája? S ha igen, van-e köztük különbség? Mi az eltérés azon tudáseggyüttes között, amelyhez az intézmények egyikében, az iskolában, s amelyhez nem intézményesített formában jutunk?

Az iskola intézménye a társadalom elitje által, csoportosan konstruált ismeretek átadásáért és azok életben tartásáért felelős, s egyidős az emberi társadalom kialakulásával. Itt történik meg a tudásátadás legfontosabb technikáinak, az írás-olvasásnak és a matematizált gondolkodásnak az elsajátítása. Kiknek, miért és mi a célja a tudás átörökítésével a különböző korok folyamán? És az iskolában algoritmizált minták mellett van-e lehetőség más módokra is? Melyek azok a fejlemények, amelyek elvezetnek a modern neveléstudomány sajátosságaihoz?

A diszciplína

A neveléssel foglalkozók nézeteit befoglaló diszciplína sem művelődéstörténeti korszakoként, sem a kulturális hasadásokkal megosztott Európa különböző térfelein nem lehet azonos. Amikor a kulturális javak átadásának legsikeresebb módjává az írásbeliség válik, az ehhez a technológiához hozzáférők lesznek az értelmiségiek. Az írás funkciója szerint pedig megkezdődhet az értelmiségi státusz változatainak elkülönülése. A mezopotámiai-egyiptomi kulturális áthagyományozás esetében az államszervezetben a vezető funkció az istenkirály hatalmát legitimizáló, a világképet és az írást egyként birtokló papé, akihez képest az orvos vagy az írnok szerepe másodrendű. A templom, majd a világiasodó írnokiskola intézménye a mitikus rend megmaradását szolgálta. A képzetebbek célja nem más, mint a papi rétegbe történő fölemelkedés.

A görög világban önálló, a mezopotámiai-egyiptomi modelltől eltérő kulturális áthagyományozási eljárás körvonalazódott, s ebben – a múltat és a jövőt tekintve egyedülálló módon – a vallási és a nevelői-oktatói szerepek nem kötődtek egymáshoz. Ezzel magyarázható, hogy a különböző kultikus eljárásokról, a vallási szokásról kevés a forrásunk, különösen ahhoz képest, hogy mennyire gazdagok vagyunk az oktatási intézményekről, elvekről és gyakorlatról szóló bölcséleti és filozófiai feljegyzésekben. Érthető ez, mert az előző a közösség által gyakorolt volt, s kiesett az írásbeliség vilá-

gából. A görög hagyományok ellentmondása, hogy a széles körökben elfogadott, s ezért a nevelési intézményekkel meg nem támogatott ismeretek alig maradtak fenn, s a görögökre következő rómaiság nevelésébe sem kerültek be. A görög világban a tanítói élesen elvált az egyéb értelmiségi szereptől. A nevelő a tanítványaival a kalokagathia eszméje szerint való, a szakmai és általános műveltség kialakítása érdekében enciklopédikusan összefogott ismeretrendszerrel és magatartást sajátított el.

Miként a görög, úgy a római világban sem az állam feladata a nevelés. És bár fajnyelvi-nemzeti-mitikus identitást kifejező, világképpé rendeződő eszmények is alakították, a papság itt sem jelent meg a nevelő intézményekben. Már csak azért sem, mert a műveltség megszerzésének támogatása a mindennapok szintjén a család kötelessége.

Az európai antikvitásban a neveléstani problémák a magánélet részét formázó bölcséletben és filozófiában összegződtek. A kereszténységben azonban – a filozófia teológiába történő beolvadásával együtt – a nevelés a teológiához illeszkedett, és így közösségi funkciót kapott.

A reneszánszban a nevelést érintő kérdések a teológián belül az etikába, a retorikába és a közösség elmés meggyőzéséhez szükséges poétikába összpontosultak, s a 19. századig ott is maradtak.

A filozófia részeként tételezett pedagógia csak ekkor, a társadalmi, mentalitásbeli változások következményeként, s az irányadó világkép párhuzamos világképzelésekké hullásával egyidőben kezdett diszciplinárizálódni. A filozófiától meghatározott pedagógia elképzelése kizárólag Európa egyik térfelén, a német felvilágosodás utóhatása alatt álló térségben nyert elfogadást. Ott, ahol a pozitívizmus és az abból kifejlődő neopozitívizmus markáns hatást gyakorol a társadalomra, a filozófiai alapokon nyugvó pedagógia, mint önálló diszciplína kifejlődése nem következett be. A francia térségben önálló tudománnyá fejlődéséhez a szociológia és a társadalomtudomány eredményei járultak hozzá. Ebben az esetben az empirikus alapozás igénye és az törekvés jellemezte, s az, hogy a probléma értelmezése multidiszciplináris módon történt. Az angol-amerikai térségben, ahol a pozitívista elvárások ennél erősebben érvényesültek, a pedagógia a szakmai elvárások megoldására professzionalizálódott, s a pragmatikus kérdések módszeres feltárójává vált.

Az európai örökség hellenisztikus hagyományához kapcsolt, és a középkorban három, egyre elkülönültebb irányt vevő, a peripatetikus, a vallástudósok által fejlesztett s a misztika képviselői által konstruált pedagógiai nézetei sem egységesek. Az arisztotelészi hagyományt vállaló elképzelésben a nevelési tartalmak hasonlóan az európai középkorhoz, ahol a pedagógia a filozófia része. A két másik alapvető világkép szerint kialakult nevelési tartalmak más-más diszciplinakör – a jogtudomány, a teológia – nehezen körvonalazható, diffúz összetevői voltak.

S ugyancsak más tudományhoz illeszthető a szintén görög-hellenisztikus hagyományokon nyugvó, azok örökségét követő, a görög hagyományt ápoló kereszténység nevelését meghatározó pedagógia. Ebben a térségben, mivel az állam nagyon hamar felügyelete alá vonta az oktatást, és annak monopóliumát az egyháznak sosem sikerül megragadnia, a képzés tartalma az államhivatalnokok jogi-államigazgatási műveltségi igényét tükrözte.

A mai Európában a neveléstudomány funkciójáról más-más vélemény körvonalázódott a különböző kulturális hagyományokkal rendelkező térségekben, s ezért azok diszciplináris elhelyezése is eltérő. A hellenizmussal egykor közvetlenebbül rokonsá-

got tartó iszlám, a keleti kereszténység s az erről leváló nyugati katolicizmus történetileg nem egyszer átformált hagyományai azonban nem oldódtak fel nyomtalanul a manapság világszerte leginkább követett modern – angolszász, francia és német – európai mintákban.

A nevelés kérdéseivel foglalkozó tudomány helye a nevelésügyet meghatározó vallás és a társadalom fölötti állam egymáshoz való viszonyától, s az értelmiségi réteg pozíciójától függ.

A vallás és a társadalom elválása

Az intézmények, így a nevelési intézmények létrehozói kitüntetett helyzetűek: önmagukat s az általuk képviselt eszméket legalizálják. Amikor i. e. 4000 környékén a suméroknál az írás megjelent, s azzal rögzített és kanonizált lett az első, az emberi közösség rendjét követő, szabályozó, s az ember normáit érvényesítő mitikus világkép, az írás birtokosai nem csupán a kultúra áthagyományozóivá, de a hatalom alakítóivá is voltak. A közösség működése és az értelmiségi működtetők viszonyát megingathatatlanra egyedül az írás- és olvasásképeség tette. Ekkor, és még hosszú ideig az írás- és olvasástudás az első lépcsőfok a legteljesebb műveltség-együtttest birtokló papi pozícióhoz.

Az egyén teste és az emberi faj igényeinek kielégítése mentén kifejeződtek az „őskori tudományok”-nak nevezett ismeretrendszerek, melyek egyik része a természet, másik a társadalom leírását tartalmazta. S mert az istenkirályi hatalmat szolgáló társadalomra a klerikus réteg, a papság adott magyarázatot, miközben annak rendjét fenn is tartotta, mind a papi réteg utánpótlását biztosító, mind az egyéb közösségi szerepekre felkészítő, a korabeli tudás valamennyi halmazát (agronómia, geometria, asztrológia, medicina, technika) magába foglaló oktatás e csoport kezében volt.

A történeti korszakok és kultúrák nevelésügye – a görög-római szakaszt kivéve – a mitikus elképzelések fenntartóinak, a vallás(ok) szolgálatában álló, képzett elit tagjainak kezében volt. A görög és római vallás papjai kevésbé jutnak szerephez a nevelési intézményekben – vélhetően éppen azért, mert az oktatás tartalmi magvát amúgy is a világkép mítoszrendszere adja. A görög kultúrához tartozás a nevelés mindkét, klasszikus és hellenisztikus korszakában erőteljesebben kötődött az íráshoz és az olvasáshoz, mint a valláshoz.

A római nevelés, a *vir bonus*hoz igazítva, sajátjának fogadta el a hellenisztikus eszményeket, s az állampolgári kötelességnek tekintett vallásgyakorlásnál fontosabb egy-egy etikai irányultságú filozófiai rendszer ismerete.

A kereszténység Róma-központú nyugati változata s a görög hagyományoktól és annak tisztelőitől a 11. századra végképpen elhatárolódó pápista katolikus kereszténység a Frank Birodalom létrejöttéig egy nemzetektől független, kizárólag az egyházi normákat figyelembe vevő művelődési rendszert dolgozott ki. A 9. század elején ír szerzeteseket segítségül hívó Nagy Károly a birodalmában a keresztény teológiát középpontban tartó, pápai törekvéseket figyelembe vevő, területi elvet követő intézménystruktúrát honosított meg – amely a 16. századig működőképesnek mutatkozott. Az ekkor megszerveződő nevelési folyamatok szervezésében a klerikus értelmiségi állt a középpontban.

Ugyan a reneszánsz felvetette a klerikusokat képző universitas felhasználásával történő literátorképzés lehetőségét – de ez ugyanúgy kevés ember számára biztosított művelődési alkalmat és életpályát, miként a papi képzés hagyományos egységei, illetve

stációi (kolostori iskolák, plébániai iskolák, székesegyházi iskolák, studium generalék és universitasok). Az oktatás különböző helyszínein éppen annyi értelmiségi nevelésére vállalkoztak, amennyire az egyház befolyása alatt álló államoknak szüksége volt.

Az oktatási-nevelési intézményrendszer előbb szorosan, majd lazább módon, az egyház intézményrendszerén belül, majd amellett működött. Az egyházi hivatalokban kívánt tartalomtól legtávolabb az udvari nevelés, valamint a céhes nevelés kívánalmai estek, de létüket indokolta a praktikus szükségletek tömeges megjelenése. A 13. századtól a városi polgárság a városi plébániai iskolák tartalmát világiasabb igényei alapján képes volt ugyan átformálni, de a fenntartótól való távolodás lehetősége föl sem vetődhetett.

A reneszánsz világi műveltségű embere végezte el a műveltség kettéválasztását: a klerikus és a literátori tudás más-más karrierhez vezetett, s mindez a civilizációs hagyomány bevált eljárásait – a latin nyelven történő oktatást, a műveltségképnek megfelelő tantárgyakat, a nevelői képzést – relativizálta.

A reneszánszban a társadalom, az állam s az individuum tartalommal rendelkező fogalmának kialakulásával együtt az is megjelent, mindennek milyen lehetőségei mutatkoztak a nevelésben és az oktatásban. A platonikus örökség értelme szerint az ókori elitképzés eszméje tovább élt, s a közösségben betöltött pozíció határozta meg az ismeretekhez jutás mértékét. A nevelés, ami a tömeges képzést illeti, egyelőre nem volt közügy.

A felvilágosodásig megbonthatatlan maradt a nevelés kisajátításában a keresztény állam és a vallás közötti egység. A nevelés közegét, tartalmát és célját a papi műveltség igényei alakították – amelyet pedig a matematika tisztaságával és bonyolultságával rendelkező konstrukciójú teológia uralt. Amint megkezdődött a modern értelemben vett tudományok körvonalazódása, megjelent az igény a tanári kompetenciák bővítésére is. Megkülönböztették az erkölcsre ható, a vallásos és a társadalommal összekapcsolt világi tárgyakat, a könyvnyomtatás jóvoltából hatékonyabb lett a tudás közvetítése, az olvasási szokások átalakultak, értékelni kezdték a mindenoldalúságra, azaz az önálló döntés lehetőségére törekvést. A nevelés célját meghatározó keresztény organikus világkép, emberkép, műveltségeszme s az ezeket kiszolgáló intézmények szerepe csak akkor esett át lényeges változásokon, amikor az állam és az egyház egymáshoz való viszonyát vita tárgyává teheték. Az ártértelek eredményeként a keresztény állam már nem érezte kötelességének, hogy kizárólagossá tegye a keresztény teológia univerzumképet. S az a néhány, az évezredek hagyományt nem, kevésbé avagy másként követő világképi konstrukció alig kétszáz év alatt tovább növelte az állam és az egyház távolságát.

A gyereknevelés és az iskoláztatás a 18. században vált közüggé – s alakult ki az állam által felvállalt népoktatás eszméje. Az állam átvette az egyháztól az intézményhálózatot s törekedett az irányítás átvállalására is. Kezdetben csak az ellenőrző szerepe növekedett, majd egyre bátrabban szölt bele a tartalmi kérdésekbe is.

A nemzetgazdasági rendszerű, anyanyelvi kultúrájukra büszke államokban a klérus szerepe csökkent, de jelen maradt úgy a katolikus térségben, mint a három felekezetre tagolt protestáns világban. A népoktatás esetében, ha az erkölcsi nevelésben meg is mutatkozott a normaadó tevékenysége, valóban átadta a papság a terepet, de az elitképzés lehetősége még sokáig a kezében maradt. A felsőbb rétegek nevelését a katolikusoknál a jezsuiták, a protestánsoknál a protestáns akadémiák és universitások végezték el.

Mindez a 19. század végével institucionalizálódott. Az új, egymással párhuzamosan létező és ható világképek (romantikus, materialista, pozitivista) következményei megkerülhetetlenekké váltak. Az ember társadalmi szerepe, a nő és a gyerek képe minősé-

gileg átalakult, a keresztény hagyomány megtört, a műveltségkép és a tantárgyi rendszer leszakadt a középkor eszmevilágáról, s az etika, ha nem is vált le a vallástól, de megengedőbbé, emberiesebbé, mindenekelőtt szeretetet elfogadóbbá alakult. A nevelésügy számos területe az intézmény fenntartójának megváltozása után még inkább kivonódott a vallás befolyása alól.

A nemzeti nyelv oktatásban történő elterjedése is az állam szerepének megnövekedését követte. Az írás- és olvasástudó emberek arányának emelkedése az önképzés esélyeit növelte, s az író-olvasó ember könnyebben kivonhatta magát a közösségi cenzúrák – pl. a közös vallásgyakorlatok - alól. Megjelentek a természettudományos és a köznapi gyakorlat fejlesztését vállaló képzőhelyek, s az állam morális kötelessége, mert egyre több gyermek került az iskolákba, a többféle képzési lehetőség fenntartása, valamint a képzési szintek határozott megkülönböztetése. A nemzeti nyelv, a természettudományos ismeretek tömege, a matematizálódás, a kisebb csoportok egymástól eltérő, de kielégítést igényelő praktikus képzése mind-mind támogatta az oktatás választól történő függetlenedését, de az attól történő végleges elszakadást már nem.

Az európai oktatás a tömeg- és elitképzés megoldására a 19. században mindenhol elfogadta a kettős képzési rendszert. A népoktatás, amelyet az állam kötelezővé tett és finanszírozott, az általános képzés területévé vált. A középiskoláztatás az elitképzés kiinduló, többnyire az általános műveltséget adó tere, amelyet a speciális ismereteket kínáló felsőoktatásban ki lehetett teljesíteni.

Az elitképzéstől a népoktatásig, az oktatás családi finanszírozásától az állami részvállalásig, a társadalmat fenntartó eszmék és rétegek szolgálatától az annál kisebb létszámú csoportok, avagy az individuális nézetek elfogadásáig, a mitikus világkép teológiája, teogóniája, kozmogóniája, kozmológiája és antropológiája helyett a diszciplínák formázta világképek rendszeréig mintegy 5-4000 év alatt jutott el Európa nevelésügye. Ebben a folyamatban két tudásátadási eljárás játszott mindvégig szerepet: az egyik a hatásosan elsajátítható írás-olvasás, a másik a fokozódó matematizáltság, s az, hogy ezen algoritmizált módok segítségével mindenkor az elit által konstruált műveltségmintázat került a nemzedékek között átadásra.

Enciklopédikus ismeretektől a készségekig

Az az áttekinthetőség és megmagyarázhatóság, amellyel a különböző korok emberei ábrázolják a természetet, a természetfölöttit és az embereket, azaz a mítoszokat, azt is feladatául szabja a korszak emberének, hogy utódai számára ismereteit rendezetten származtassa át. Az intézményekben felkínált ismeret-komplexum sosem lehet ugyan teljes, de a teljesség ígéretével, ha már az univerzumból tudósít, rendelkezik. A szofista Hippiasz enkükliosz paideia-eszméje, miszerint a teljes képzés köre megvalósítható, a görögség előtti civilizációkra inkább vonatkozott, mint a görögökére: a hellének a neveléssel olyan, mindenben átlagos embert akartak létrehozni, ha a szükség úgy hozza, emberfölöttivé képes növekedni.

Arisztotelész szerint a dialektikát, a megismerés törvényeit Platónról tanulva kezdték művelni az emberek, ámbár van, aki szerint azt Zénón alapozta meg. Azonos az elképzelésekben, hogy a dialektika együtt keletkezett a fizikával és az etikával, azaz a makrokozmosz és a mikrokozmosz vizsgálatával, és segítségével mindkét terület vizsgálható. A sztoikusok értelmezésében a dialektika a gondolkodás, azaz a belső

beszéd szabályairól szolt. A külső beszéddel a grammatika, a szabályokkal pedig a retorika foglalkozott. A rómaiak e hármat a *septem artes liberales* mikrokozmossszal foglalkozó triviumává vonták össze az enciklopédikus törekvés kíváncsága szerint. A természetbölcslelettől eltérő módon, a világban a számokkal, hangokkal, arányokkal harmóniát kereső püthagoreusok, illetve az eredményeikre hivatkozó Platon négyes ars-együttese: s a makrokozmosz vizsgálatát lehetővé tevő aritmetika, geometria, asztrológia és muzsika képezte a *septem artes liberales* quadriviumát. Tévedés lenne azonban arra a következtetésre jutni, hogy a makrokozmosz leírására alkalmas ismeretek az 'antik természettudományok' – hiszen a csillagok világa az antik görög világkép értelmében nagyobb lélektartalommal rendelkezik, mint pl. a növények, az állatok vagy éppenséggel az ember.

A trivium és a quadrivium szerves egységet alkotott: általuk tökéletesen leírhatónak találta a görög s nyomában a római világ az univerzum valamennyi hierarchiáját. Nem véletlen, hogy az antik világkép platóni és arisztotelészi eredetű stuktúrája fennmaradt a keresztény középkorban is: ez pedig azt szorgalmazta, hogy a *septem artes liberales* által képviselt, az enciklopédikus elképzelést közvetítő műveltségkép és művelődési program ugyancsak jelen legyen.

Igaz, nem változatlanul. Amikor az i. e. 2. évszázadban a rómaiak átvették és a sajátjukká alakították a görögöktől az univerzális műveltséghez szükséges ismeretanyag-felosztást, a szabad emberek számára normaként állítva azt, a rómaiaktól a keresztényekhez jutó hét szabad művészet is a monoteizmushoz, a szentháromságtanhoz, és a neoplatonizmus duális univerzum-szerkezetéhez formálták és ezzel krisztianizálták.

A görög műveltség római átvételét a hagyományok szerint Marcus Terentius Varro (i. e. 116-27) *Disciplinae* (Ismeretek) című, elveszett munkája végezte el. Varro az építészetet és a medicinát is értékes és folytatásra érdemes ismeretegyüttesnek állította. A hetes felosztást Cicero (i. e. 106-43) nyomán Seneca (i. e. 4-65) is elfogadni javasolta.

A nyugati Római Birodalom bukásáig a korabeli tudományosság legnagyobb része pogány kezekben maradt. A pogányság fölszámolása a birodalmi keleten gyorsabban zajlott, ott az erősebb államhatalom privilegizálta az oktatást és az államigazgatás igényei szerint meghatározta annak tartalmát. A nyugati közoktatás az 5-6. századra széthullt, a keresztény világszemlélet követői fogják azt magukhoz ragadni – Afrikában és Andalúziában pedig az ott megjelenő moszlim arabok.

A 6. században Cassiodorus a meglévő ismeretanyag keresztény felhasználását készítette elő. *Institutiones divinarum et humanorum lectionum* (Az egyházi és emberi tudományok rendszere) című munkájához nagyban hozzájárult, hogy már 450 táján Martianus Capella (*De nuptiis Mercurii et Philologiae*; Mercurius és Filológia házassága), előtte pedig Szent Ágoston (354-430) (*De ordine*, A rendről) kidolgozta a keresztény tanítások elvi tartalmát, s hangsúlyozták a római enciklopédikus hagyomány nyomán konstruált hét szabad művészet elengedhetetlen szerepét. Cassiodorus kortársa, az Arisztotelész munkáit görögről latinra fordító Anicius M. S. Boëthius (480 k.-524) is értekezett minderről (*De consolacione philosophiae*; A filozófia vigasztalása).

Az előbbieket valamennyien a középkor keresztény művelődési és iskoláztatási rendszerének sokat kommentált szerzői voltak. Sevillai Isidorus (560 k.-636) és munkatársai végezték be az Ágostonnal kezdődő s Cassiodorusig érő műveltségi programot, s még összefoglalóbbá s egyben kivonatossá tették az ókor szellemi örökségét. 636-ban jelent meg az a műve, amelyben a műveltség alapozásához a hét szabad művé-

szet komplexumát s további ismeretek művelését (medicina, jog) javasolja (*Etymologiae vel Origines*; Etimológia vagy az Eredetek). Az enciklopédiai ismeretek tömege az ő – amúgy vizigót király kérésére készített – sokkötetes munkájában egységgé állt össze, s ez az egység az, ami a középkori klerikus műveltség sajátja lett. Isidor enciklopédiájának szerkezetét (miként egykor az arisztotelészi corpusét is) a kor világképe kínálta: egy-egy könyv egy-egy hierarchiához kapcsolódó műveltség bemutatója.

A karoling reneszánszban Alcuin (735 k.-804) és tanítványa, az önálló gondolatot felkínálni sem akaró Hrabanus Maurus (776 k.-856) kiegészítette az isidorusi monumentumot, s mivel Alcuinnak köszönhető a nagy károlyi, területi elveken nyugvó iskolahálózat előkészítése és tartalmi kidolgozása, kézírataikat számosan forgatták, nézeteiket sokan követték. A tudományok tárházának másik újrafogalmazója Gerbert d'Aurillac (II. Szilveszter pápa) (945-1003), akinek munkássága ugyancsak klerikusok számára készült. A hét szabad művészet immár a keresztény univerzumkép magyarázatához szükséges elemeket tartalmazta.

A skolasztika sem csökkentette e műveltség tartalmát, mi több, új elemekkel bővítette azt. Hugo de Saint Victor (1079 k.-1141) *Didascalion* műve kolostori iskolája tanítványai számára készült tanítási-tanulási tervezet, melyben azonban az enciklopédikusság mellett más kézíratszervezői törekvés is jelen volt. A skolasztika összegző munkáihoz hasonlóan e summa tartalmazta pl. a septem artes mechanicae-t is. Szinte ezzel egyidőben e summázó-enciklopédizáló mentalitás a világi nevelés kezdetére is kifejtette hatását: a lovagi, illetve a céhes műveltség anyagai azonos mintázatúvá vált, rájuk is jellemző lett a hetes szám.

Az európai enciklopédizáláshoz munícióval szolgáltak az érdeklődéssel fogadott, frissen latinra fordított arab művek. Mivel a muszlimok világában is létrejöttek a tanult és a tudós emberektől elvárt műveltséget összegző műveltségképek, azok tartalmáról az intézményesülés kezdetétől művek sokasága született. A tudományok hierarchiájának feltárását Al Kinditől (800 k.-870), al-Farábitól (870 k.-954) Ibn Szinán (980-1036) át Ibn Khaldúnig (1332-1406) sokan elvégezték: művelt embernek valamennyi szerző szerint azt nevezhették, aki egyszerre minden tudományban járatos. Az arab tudomány- és műveltségrendszerezés az európai skolasztikára jelentős hatást gyakorolt, a latinitás világára ható munkákat többnyire Andalúziában fordították le. A keresztény és a muszlim gondolkodás egyként táplálta azt az alkotást, amelynek szerzője a ferences Raimundus Lullus (1232 k.-1319 k.). Lullus arabul írt munkája propedeutikai jellegű: a fia számára írta, s azt a helyes utat vázolta benne, amellyel az ismeretek lépésről lépésre megszerezhetők; ilyennek írja le a teológiát alapozó triviumot és quadriviumot is.

A skolasztika jogi, medicinai és teológiai gondolkodói számosan csupán az antik, a keresztény és az arab hagyományok szaktekintélyeinek nézetei felsorakoztató, összefoglaló művek tömegét állították elő. Vincent de Beauvais (1190-1264), Albertus Magnus (1206 k.-1280), Roger Bacon (1212 k.-1292) és mások azonban az enciklopédikusság eszméjét másként értelmezték. Akadt, aki valamennyi emberi ismeretanyag átfogó képét vázolta fel, a másik egyetlen szakterületét, pl. a növények, illetve az állatok világát avagy a gyógyító anyagokét, s volt, aki csak a módszerrel – mégpedig a kísérletek útján történő megismeréssel – foglalkozott. A középkor végéig felhalmozódott bölcséleti-filozófiai-természetismereti tények mennyisége olyannyira megnőtt, hogy áttekintésére egyre nehezebben vállalkozhattak, amint arra is, hogy ez alapján szervezték meg a tanulmányi programokat.

A reneszánsz, sőt a korai újkor polihisztorságra törekvő értelmisége azonban nem kívánt lemondani arról a tudásszervezési módról, amelyet az enciklopédikusság biztosított. Egyelőre a világkép és az annak rendjét követő reneszánsz-, illetve felvilágosodás kori tudományok együttállása erős, s nem a tudomány határozza meg az univerzumról alakított elképzelést, hanem éppen fordítva.

A reneszánsz és a reformáció a praktikus ismereteket felértékelték ugyan, de csupán a régi tananyagtartalmak mellé helyezték azokat. A *studia humanitatis*, a Petrarca által felélesztett és az etikai-poétikai-retorikai, azaz az individuumra vonatkozó tartalmakkal kiegészített római művelődési elképzelés átalakította a tananyag belső tartalmát. A humanizálás a tekintélyelvvet kezdte ki így. Az enciklopédikusság eszméje megmaradt – szinte nincs egyetlen olyan reneszánsz, neoplatonizmustól átitatott mű sem, amely, legyen bár erotológiai, viselkedéstani, hadászati elmélkedés vagy önéletrajz, építészeti följegyzés, útleírás, illetve utópia, amely ezt az igényt ne igyekezne kiszolgálni. Másrészt jelentősen csökkent azoknak a műveknek a száma, amelyek egy-egy tudáseggyüttesnél tágabb terület bemutatását célozták meg. Ez az igény, érthetően a kivonatosság szintjének növekedésével, majd csak a tanulmányaikat végzők számára készült, immár nyomtatással előállított munkák sajátja lett.

A tankönyv jelentősége a könyvnyomtatás után értékelődött föl. Addig többnyire a diktálás után készült – sok-sok szempontból romlott – másolatokból, de még inkább szóbeli útmutatások alapján tanultak a diákok, s emlékezetükre bízta a tényeket. A 16-17. század tankönyvei – legyen akár Comenius (1592-1670) több nyelvre lefordított, Európa-szerte népszerű *Orbis pictusa*, vagy Apáczai Csere János (1625-1659) magyarul írt *Magyar enciklopédiája*, avagy az *Újszövetség* – továbbra is a régi emberek által egykor tökéletesen megismert és le is írt teljességet ígért. S ugyanez a jellemző a korai tudományos munkákra.

A természettudományban és a matematikában bekövetkező változások eredményeként s Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1727) s mások nyomán a gondolkodási eljárásokról, annak törvényeiről élénk nemzetközi disputa bontakozott ki. A tekintélyelvűséggel szemben az ember jogot szerzett az önálló, érvekkel alátámasztott vélekedéshez – s ez a szemlélet, az állam támogatása mellett, megjelent a nevelési intézményekben is. A nemzetek fölötti pedagógiájú jezsuita iskolaprogramban a tanulók tanórai kísérletek által juthattak tapasztalathoz, a legújabb elképzelések, eljárások és eszközök is felbukkantak a nevelésükben. A tapasztalatra, a kísérleti eljárásokra hivatkozó nézetek és a mérések rendszeressé váltak az iskolákban, s a természet vizsgálata alapján kialakított tudásnak az értéke növekedett.

A felvilágosodás végére, ha nem is a mai igények szerint, kialakult a tudomány, a tudományosság kritériuma Nemzetközi normák alapján minősített tudósok közössége művelte a tudományt, s megingathatatlan befolyással bírtak az oktatás tartalmára, a pedagógia, a pszichológia és a szociológia megjelenésével egyidejűleg pedig magára az iskolai munkára. A műveltségkép kialakításában saját gondolataikat is érvényesíthették a vallási és az állami elképzelések mellett. A gyakorlatias ismeretekhez ekkor még nem társult az a felismerés, hogy mekkora jelentősége van a képességek és készségek fejlesztésének, de az érzékszervi tapasztalatok és az önálló munka presztízse megnövekedett.

A klasszikus hagyományoktól való eltávolodás a 17. századdal kezdődött s a 19. században következett be, mintegy a klerikus neveléstől leszakadó nemzetállami neve-

lészűg kialakulásával párhuzamosan. A tananyag enciklopédikus tartalma lecserélődött a formálódó szaktudományok és a szaktudományokhoz békésebb viszonyt kínáló vallás által. A nemzeti jellegű ismeretek, a történelem, a nyelvészet, az irodalom s az államtudományok széttagolták a korábban nemzetek fölötti oktatási tartalmat, s a nem nemzeti jellegű, azaz a természettudományos gondolkodási módszereket és az algoritmizáltságot állították előtérbe. Az állam segítségével meghatározott, a nemzetképzéshez elengedhetetlen ismeretek előtérbe helyeződése a felvilágosodással egyidejű. S az is, hogy nemzeti karakterű pedagógiák alakulhattak ki, amelyek a maguk módján meghatározták az értelmi, a vallásos és az erkölcsi nevelés kritériumait. A társadalmakban a szóbeli műveltség szerepét leváltotta az íráshoz, az irodalomhoz kötött műveltség, s a következményként megjelenő individualizáció, azaz az egyének gondolati szabadságának és cselekvési lehetőségének megnövekedése kiteljesítette a tudomány szekularizációs hatását.

A felvilágosodástól kezdve a nevelés a kiművelt egyénnek már nem csupán közösségi szerepet tulajdonított. Túl azon, hogy a nevelés feladata nem a túlvilágra történő felkészítés, hanem az evilági boldogulás elősegítése, mindez nem ellentéte a valóságosságnak. A nevelésnek szolgálnia kellett az egyéni képességek kibontakoztatását, melynek folyamatában nem a tanár a meghatározó, hanem a tanuló és a társadalmat képviselő tanár – és egyéb tényezők, akár személyek, akár intézmények – együttese. Az iskolai nevelés e felismerések ellenére sem volt képes, ismerték fel egyre többen, egész életre szóló munícióval ellátni az iskolába járókat.

A 20. század második felére – az életmódreformok, a reformpedagógiák, az alternatív pedagógiák és a pedagógia tudományát leváltó neveléstudomány hatására – felülvizsgálatra került az iskolai tudás mibenléte s az intézményes oktatásnak a tudás kialakításában betöltött szerepe. A tudománytól kapott, diszciplináris ismeretek, melyeket az oktatás a 17-20. század között fogadott el és épített be, a tudomány sajátosságait hordozták magukkal. Az iskola a tudomány előnyeit – pl. történetiség és halmozhatóság, rendszerezettség, ellenőrizhetőség, közösségi érték – éppen úgy hordozta, ahogy a hátrányait, mint amilyen az egységes világkép széttöredezettsége, az egyén saját szerepének elértéktelenedése. A tudományok szerint tagolt tudás mellett egyre nagyobb szüksége volt a társadalomnak és a benne sikeressé válni akaró embernek a gyakorlati felhasználás igényei alapján szervezett ismeretekre. A társadalom érdeke, hogy minél nagyobb legyen az intézményesen felajánlott műveltségéből eredő alkalmazható tudás, amely az iskolában sajátítható el. A tanítás gyakorlatában a képességek, az intelligencia, a szakértelem, a műveltség kifejlesztése és alakítása vált céljá.

A TANULÁS ISKOLÁTLANÍTÁSA?

A nem intézményes nevelés kérdéseinek előtérbe állítása paradox módon nem a korszakok komplex megközelítésével foglalkozó tudományok részéről történt meg: a másféle hozzáállást a neveléstudomány egyik erős irányzata, a kognitív pedagógia szorgalmazta. A kognitív pedagógia az ellenőrizhető keretek között, azaz az iskolában lezajló gondolkodási képességek fejlesztésének, a tanulási potenciált befolyásoló lehetőségeknek, azoknak az értékeknek a fejlesztésével foglalkozik, amelyek a tudással és tanulással kapcsolatban állnak. Mindezek nem egyetlen intézményhez, hanem első sorban személyiséghez kötődnek.

A tudást ígérő helyszínnek között az intézményes oktatást nyújtó iskola szerepe a 21. századra alaposan megváltozott. Az iskolában szerzett tudás mennyiségénél többet biztosít szinte valamennyi, a tanulók által kitöltött színtér. Egyenként is több felhasználható információt kap a tanuló a kortárs csoportból, a családból, a médiumokból és a nem iskolai intézményekből – múzeumból, könyvtárból, vallási közösségtől stb. –, mint az iskolai oktatás folyamatában. Emellett az iskoláztatás előtti tudás mértéke is megnövekedett, így az iskolába behozott ismeretek és az iskolaiak is egyeztetésre várnak.

A modern pedagógia, amelyet szerencsésebb neveléstudománynak nevezni, ugyanúgy az őt létrehozó társadalmak lenyomata, mint a régebbi nevelési nézetek. A neveléstörténetnek az az (önmagát leginkább önérvényesíteni képes) változata, amely eszmetörténeti alapon konstruálja meg a tárgyat, hajlamos a különböző korszakok pedagógiái között a valóságosnál erőteljesebb összefüggést látni, s egyetlen történetként mondani el a társadalmak tudásátadási tradícióit. Nem véletlenül, hiszen hermeneutikai és fenomenológiai módszerei, illetve önlegitimációs eljárásai azonosak a társtudományokéval, s a tagjai ugyanannak az elitnek a köréből kerülnek ki. A bőséggel megragadható források, a hivatkozott dokumentumok többsége azonban az eszmetörténet tárgya, és ezek ugyan rendelkeznek pedagógiai jelentéssel, s a következők is számottevőek, de java részük az intézményes ismeretátadás különböző szeleteiről referál. Az iskolai intézményekben átadott tudásból – a reformációig, illetve a felvilágosodásig – csupán a mindenkor társadalmi elit részesedik; a népoktatás, illetve a tömeges oktatás eszméje ugyan nem, de a megvalósítása az európai kontinensnek a 19-20. századi eredménye.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Assman, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz. Budapest
- Báthory Zoltán – Falus Iván (2001, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris. Budapest
- Brague, Rémi (1994): *Európa. A római modell. Elsajátított önazonosság*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba
- Brown, Peter (2000): *Az európai kereszténység kialakulása*. Atlantisz, Budapest
- Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi, Budapest
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályatok? In: Csapó B. szerk.: *Az iskolai tudás*. Osiris. Budapest 72-75. p.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó B. – Vidákovich T.: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest 2001. 88-105.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Davies, Norman (2002): *Európa története*. Osiris. Budapest
- Eco, Umberto (1998): *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz, Budapest
- Eliade, Mircea (2006): *Mítoszok, álmok és misztériumok*. Cartaphilus, Budapest
- Fináczy Ernő (1984): *Az ókori nevelés története*. Reprint, Könyvértékesítő Vállalat, Budapest
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Egyetemi jegyzet. PTE-TKI, Pécs. Kézirat. 160 p.
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2000): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Forrásgyűjtemény. PTE-TKI, Pécs. Kézirat. 100 p.

- Husserl, Edmund (1998): *Az európai tudományok válsága I-II*. Atlantisz, Budapest
- Ibn Tufajl (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest
- Illich, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében*. Gond-Cura Alapítvány – Palatinus Kiadó, Budapest
- Jany János (2006): *Klasszikus iszlám jog*. Gondolat, Budapest
- Johnson, Paul (2004): *A reneszánsz*. Európa, Budapest
- Johnson, Paul (2005): *A kereszténység története*. Európa, Budapest
- Kéri Katalin (2001): „Egyetemes” neveléstörténet-írás – iszlám neveléstörténet nélkül? *Valóság*, 2001/8.
- Kéri Katalin (2005): Átpillantását vágyva az egésznek. Adalékok az enciklopédikus gondolkodás korai történetéhez. *Neveléstörténet*, 3-4. 80-95.
- Mankiewicz, Richard (2003): *A matematika története*. HVG, Budapest
- Maróth Miklós (2002): *A görög filozófia története*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó. Budapest
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest
- Németh András – Szabolcs Éva (2001): *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In: Báthory Z. – Falus I. szerk. (2001): 46 –76.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat, Budapest
- Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest
- Pavić, Juraj – Tenšek, Tomislav Zdenko (1997): *Patrológia*. Agapé, Szeged
- Pléh Csaba. – Győri M. (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla – Németh András (1997): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Vámos Ágnes (2001a): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó. Budapest
- Vámos Ágnes (2001b): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 101. évf. 1. szám 85-108.
- Yerushalmi, Yosef Hayim (2000): *Záchor*. Osiris, Budapest

1. feladat:	<p>Tanulmányozza az alábbi forrásokat. Különítse el a kulturális emlékezetre valló szöveghelyeket. A forrás alapján rövid esszében jellemezze azokat.</p> <p>[HOGYAN JÖTT A GABONA SUMERBE?]</p> <p>Midőn az emberek még füvet ettek, mint a juh legeltek, s hajdankor napján a Gabonát An az ég mélyéből leküldte. Enlil, mint a vadjuh, felment a hegységbe, szemét felemelte.</p> <p>Szeme lefelé nézett: ott a tenger, a vízzel teli; szeme felfelé nézett: ott a hegység, ízes füvű, jó cédrusú. Enlil az árpát egybegyűjtötte, a hegységben halomba rakta; az Ország bőségét egybegyűjtötte, a tápláló gabonát a hegységben halomba rakta. Majd s hegység bejáratát, mintegy kapuval, elzárta: zárja eget, földet szilárdan elzár, retesze [...] [...]</p> <p>Egy napon Nizazu testvéreinek, Namadának, így mondja a szót: „Rajta hát, menjünk fel a hegységbe, a hegységbe, hol árpa, köles terem, az ott fakadó folyóhoz, hol a földből édes víz tör fel: hozzuk le onnan, a hegységből az árpát, hozzuk le ide, az Országba a tápláló gabonát, s az Országot, mely az árpát nem ismeri, az árpával ismertessük meg.”</p> <p>Nimada, ki féli Ant, így adja vissza szót: „De hisz atyánk nem adott erre parancsot, de hisz Enlil nem adott erre parancsot: hogyan mehetnénk fel a hegységbe?, hogyan hozhatnánk le onnan, a hegységből az árpát?, hogyan hozhatnánk le ide, az Országba a tápláló gabonát?, s az Országot, mely az árpát nem ismeri, az árpával hogyan ismertethetnénk meg? Rajta hát, menjünk Utu, az égben lakozó elé, hozzá, kire hódolattal tekint mindenki, akár ül, akár fekszik. Ő, a vitéz, Ningal fia, kire hódolattal tekint mindenki, akár ül, akár fekszik, Utu majd kitarja előttünk a hetven kaput...”</p>
-------------	---

[A KAPA TEREMTÉSE]

„Az úr tökéletes dolgot ...”

Az úr tökéletes dolgot csinált.
Az úr, kinek sorsot szabó parancsa másíthatatlan,
Enlil, hogy az Ország magját a földből kisarjassza,
eget a földtől eltávolított, önként támadt akarata,
földet az égtől eltávolított, önként támadt akarata;
hogy a test-termő földből fej növekedhessék,
ég s föld köldökévé kötötte el a vágást.

Midőn a Nap felragyogott, csinált egy kapát,
megszabta a teendőket, a kapálás rendjét,
karjával a kapa, a kosár felé nyúlt,
Enlil a kapájáról dicsérő dalt énekelt.

Kapája színarany, színezüst; feje lazúrkő;
kapálja erős kötésű; pántja finom ezüst,
a kapa foka lazúrkő,
feje öklelő bika, nagy falat rontó.

Az úr a kapa nevét kimondta: sorsát megszabta;
a földbe mélyedőt, fénylő koronáját,
fejét reá illesztette:
kapájával mélyen a test-termő földbe vágott.

Az emberiség feje ott volt a kapanyomban.
Az Ország népe Enlil felé kibújik a földből,
fekete fejű népére ő kegyes szemmel tekint.
Az Anunnák mindannyian hozzá sietnek,
kezüket szájukhoz emelik:
Enlilnek imával hódolnak,
fekete fejű népének átadják a kapát.

* * *

A kapa, a kosár városokat épít.
Az igaz házat a kapa építi,
az igaz házat a kapa emeli,
az igaz házat ékessé teszi;
ám a házat, mely a király ellen lázad,
a házat, mely a királynak nem engedelmes,
a kapa a király előtt a földre dönti.

Gyom, gaz fejét a kapa levágja,
gyökerét tépi, szárát elmetszi;
ám a termesztett növényeket gondozza.

A kapa sorsát Enlil atya megszabta:
a kapa feje dicsértessék!
Ó, Niszaba, dicsértessél!

(In.: Válogatások a Hippokratészi Gyűjteményből. Budapest: Gondolat, 1991. p. 32-39.)

1. [Az emberi természet egységéről vallott természetfilozófiai tan elvetése] Bárki, aki hozzászokott ahhoz, hogy meghallgassa az emberi természetről szóló, az orvostan szűkebb területén túllépő értekezéseket, nem sok használhatót talál abban, hogy meghallgassa ezt az okfejtést. Mert én egyáltalán nem szólok arról, hogy az ember levegőből, tűzből, vízből vagy bármely más elemből áll, ezek ugyanis nyilván nincsenek meg az emberben. Számomra mégis úgy látszik, hogy akik ilyen kijelentéseket tesznek, azok nem ismerik pontosan a dolgokat. Bár valamennyien ugyanazt az elképzelést osztják, de nem ugyanúgy fejezik ki magukat. Nézetükhöz ugyan egyforma okfejtést fűznek: azt mondják, hogy ami van, az egység, és ez egy is, meg minden is – ám az elnevezésekkel kapcsolatban már nincsenek egy véleményen. Van, aki azt állítja közülük, hogy ez az egy, és ez a minden: a levegő; van aki szerint ez a víz; más ezt tűznek; megint más földnek mondja. Tételét azonban mindenki semmit sem érő érvekre és bizonyítékokra alapozza. Minthogy a lényegét illetően egyetértenek, a nevekben azonban nem, ez nyilvánvalóvá teszi, hogy tudásuk egészen hamis. Erről főképp úgy győződhetünk meg, ha részt veszünk szópárbajaikon: legyenek ugyanazok a vitázók, legyen ugyanaz a közönség, ugyanaz a személy sohasem fog háromszor egymás után győztesként kikerülni a szóváltásból, hanem hol ez győz, hol a másik, hol a harmadik, az, aki történetesen a legjobban eltalálja a hangot a tömeg előtt. Mégis joggal várjuk el, hogy aki igényt formál a helyes tudásra, az mindig diadalra tudja vinni az álláspontját, már amennyiben tudása megfelel a valóságnak, és azt pontosan ki is tudja fejezni. Nekem viszont úgy tűnik fel, hogy ostobaságuk révén ezek az emberek már a vitáikban felvonultatott kifejezéseikkel megcáfolják önmagukat, és Melisszosz elméletének szereznek érvényt.
2. [Az emberi természet egységéről vallott orvosi felfogás elvetése] Elég már az, amit ezekről az emberekről mondtam. Egyes orvosoknak az a véleménye, hogy az ember csak vér, mások szerint csupán epe, megint mások úgy vélik, hogy pusztán nyálka. Ők maguk is azonban valamennyien ugyanazt az érvelést vonultatják fel. Azt állítják ugyanis, hogy az ember egyetlen lényegből áll (akármilyen nevet is akarjanak ennek egyesek adni), és hogy ez a meleg és a hideg hatására megváltoztatja formáját és tulajdonságát: édessé, keserűvé, fehérré, feketévé és más egyébbé alakul át. Szerintem azonban ez egyáltalán nem így van. Nos, nagyon sok orvos ilyen és ehhez hasonló nézete vall; én azonban azt tartom, hogyha az ember egyetlen dologból tevődne ki, akkor sohasem érezne fájdalmat, mert semmi ok nem létezne, amiktől ez az egyedülvalóság szenvedhetne. De még ha gyötrődne is, akkor is szükségképpen egyvalami lenne számára az orvosság. Márpedig sokfajta gyógyszer van. Ezért a test számos olyan elemből áll, amely egymással kölcsönhatásban fölmelegedve és lehűlve, kiszáradva és nedvességgel telítődve, természete ellenére betegséget idéz elő. Így tehát sokfajta betegség van, és sokféle kezelés is létezik. Én viszont azt kérem attól, aki azt hajtogatja, hogy az ember csak vér és semmi más, mutasson nekem olyan valakit, aki nem változtatja meg a külsejét, és nem vesz fel mindenféle tulajdonságot; mutasson nekem egy olyan időpontot, évszakot vagy életkort, amikor látnivalóan pusztán a vér alkotja az embert. Mert csak természetes, hogy lennie kell egy olyan időszaknak, midőn az önmagában létező úgy jelenik meg, mint kizárólagos alkotórész. Ugyanez az ellenvetésem azzal szemben is, aki azt állítja, hogy az ember csupán epe vagy csupán nyálka. Ami engem illet, én majd azt adom elő, hogy szerintem az embert alkotó elemek - a használatnak és a természetnek megfelelően – állandóak és változatlanok, függetlenül attól, hogy valaki fiatal vagy öreg, illetve: hideg-e vagy meleg. Arra is bizonyítékot hozok majd fel, és azt is bemutatom: milyen szükségszerű okok miatt növekszik és csökken minden egyes elem a testben.

3. [Arra vonatkozó érvek, hogy az emberben több hatóanyagot kell feltételeznünk] Először is, elengedhetetlen, hogy a nemzés ne egyetlen elemből induljon ki. Hogyan lenne képes ugyanis egyetlen lény nemzeni, ha nem egyesül egy másikkal? Ráadásul akkor sem következik be a fogamzás, ha nem azonos fajtájú és tulajdonságú lények fonódnak össze. Továbbá akkor sem kerülhet sor semmiféle nemzésre, ha nem áll fenn helyes arány és egyensúly a meleg és a hideg, a száraz és a nedves között, sőt az egyik elem túlsúlyba kerül a másikkal szemben, vagyis az erősebb a gyöngébbel szemben. Így hát hogyan is lenne elképzelhető, hogy a fogamzás egyetlen lény részéről történjék, amikor még akkor sem következik be a nemzés, ha nem áll fenn a kölcsönösen helyes keveredés lehetősége? Mivel pedig minden létező és az ember természete ilyen, ezért az ember nem egyetlen elemből áll, hanem a nemzéshez hozzájáruló minden egyes tényező megtartja a testben a neki tulajdonított hajtóerejét. Úgyszintén: amikor az emberi test kimúl, minden egyes elem visszatér tulajdon természetéhez: a nedves a nedveshez, a száraz a szárazhoz, a meleg a meleghez, a hideg a hideghez. Ilyen tehát az élőlényeknek és minden más dolognak a természete. Valamennyien hasonló módon kezdődnek, és valamennyien hasonlóképpen érnek véget. Természetük ugyanis a fentebb említett összes elem egyesüléséből jön létre, s úgy szűnik meg - mint már mondtuk -, hogy minden visszatér a kiindulópontjára.
4. [A négy nedv az egészség és a betegség oka] Az emberi test vért, nyálkát, sárga és fekete epét 12 rejt magában; ezekben lakozik a test természete, s ezek miatt szenved vagy egészséges. Akkor örvend tehát a legtökéletesebb egészségnek, amikor ezek az elemek helyes arányban keverednek benne minőségi és mennyiségi szempontból egyaránt, s ezért eszmény a keveredésük. Van olyan betegség, amikor ezen alkotóelemek egyike vagy hiányzik, vagy túlsúlyba kerül, vagy pedig a testen belül elkülönülve nem olvad össze az összes többivel. Mert amikor egy rész elkülönül és kénytelen önmagában állni, akkor szükségképpen nemcsak az a hely válik beteggé, amelyet elhagyott, hanem az is fájdalmat és szenvedést okoz, ahol szétárad és felgyülemlik. Valóban: ha valamelyik nedvből több folyik ki a testből, mint ahogy az a többlet levezetéséhez szükséges, akkor ez a kiürülés gyötrelmet vált ki. Ha viszont a testen belül megy végbe a kiválasztódás, a többi nedvtől való elkülönülés és elhatárolódás, akkor a mondottaknak megfelelően az embernek elkerülhetetlenül kettő fájdalmat kell éreznie, egyfelől az üressé vált, másfelől a túltelített helyen.

2. feladat: Értelmezze a kommunikatív és a kulturális emlékezet jellemzőit az alábbi táblázat segítségével:

	kommunikatív emlékezet	kulturális emlékezet
tartalom	történelmi tapasztalatok az egyéni életút keretei között	mitikus őstörténet, az abszolút múlt eseményei
forma	informális, kevésbé megformált, természetadta; személyközi érintkezésben alakul ki; köznapi	alapítást igényel; nagyfokú megformáltság; ceremonális kommunikáció; ünnep
közvetítő-csatornák	eleven emlékezés az organikus emlékezőképesség révén, személyes tapasztalás és szájhagyomány	rögzített, kifinomult tárgyas eszközök; hagyományos szimbolikus rögzítés, ill. szóbeli, képes, táncos stb. megjelenítés
időszerkezet	80-100 év; 3-4 nemzedék idő horizontja, mely a jelennel együtt halad tova	a mitikus ősidők abszolút múltja
hordozók	aspecifikus; kortársi emlékezet-közösség	a hagyomány szakosodott hordozói

(Assman, 1999. 56)

3. feladat:	Jellemezze az alábbi mitikus világgépet közvetítő szöveget a következő szempontok alapján. Ismételtes. Interpretáció. Hagyomány. Kanonizáció. Variáció. Minta.
4. feladat:	A Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra és az Új Pedagógiai Szemle honlapjának segítségével gyűjtsön össze az intézményes és az intézményen kívüli tudását-adással kapcsolatos tanulmányokat. Készítse el azok bibliográfiáját.
5. feladat:	<p>A forrás alapján állapítsa meg, az milyen világgépet képvisel. Ismertesse annak sajátosságait: az emberképét, a műveltségképét és a pedagógiáját.</p> <p style="text-align: right;">Szemelvények MACROBIUS COMMENTARII AD SOMNIUM SCIPIONIS című művéből I. 5. 5. – I. 6. 28.; I. 11. – 14.; I. 17.; I. 22.; II. 12. – 13.</p> <p>I. 5. 5. Minden testet felület határol, és ez a testek legkülső része. Mivel a határ mindig akörül a test körül van, amelynek a határa, testetlennek tartjuk. Meddig mondható valamiről, hogy test, de még nem önmagának a határa? Egy fogalom a határ, amely nem foglalja magába a testet.</p> <p>I. 5. 6. Tehát az első lépés a testektől a testetlen dolgokhoz a határuk, ez az első, a testen lévő testetlen természetű dolog, de mégsem tisztán, mégsem tökéletesen test nélküli, mert bár léte a testen kívül van, de csakis a test körül jelenik meg. Elvégre amikor az egész testet említéd, ez a szó magába foglalja a felületet is, mert nem valóság, hanem az értelem választja el a testektől.</p> <p>I. 5. 7. A felület, minthogy a testek határa, vonalak határozzák meg, melyeket Hellász a saját megnevezésével grammá-knak hívott; a vonalakat pedig pontok alkotják. Ezek olyan testek, melyeket a matematika határoz meg, melyeket a geometria hozzáértő elmélete vizsgál.</p> <p>I. 5. 8. A felület tehát, mivel a test valamelyik részéről van szó, a vele határos test alakja szerint a vonalak száma szabja meg. Mert ha három csúcsa van, akkor háromszöget, ha négy, akkor négyszöget alkot, vagy ha több, akkor annyi, egymást a csúcsokban metsző vonal foglalja magába a síkidomot.</p> <p>I. 5. 9. Itt kell emlékeztetnünk arra, hogy minden testet a hosszúság, a szélesség és a magasság dimenziója határoz meg. E három közül a vonalnak egy kiterjedése van – t.i. hossza szélesség nélkül –, a síkidomnak pedig, amit a görögök epiphaneia-nak hívnak, hosszúsága és szélessége van, nincs magassága, s hogy hány vonal fogja körbe a síkidomot, azt már kifejtettem. A testek térbelisége pedig akkor jön létre, ha a korábbi két dimenzióhoz társul a magasság, mert így lesz három kiterjedéssel rendelkező térbeli testté, amit sztereon-nak hívnak, amilyen a kocka is, melyet kübosz-nak mondanak.</p> <p>I. 5. 10. Ha azonban az egész testnek, s nem csupán egy részének a felületére gondolsz, tegyük fel, hogy egy hasábról van szó – elég, ha egy példát megvizsgálunk -, már nem négy, hanem nyolc csúcsot számlálsz. Figyelemmel kísérheted, ha egy négyszög fölé magasabban elhelyezve egy másik négyszöget képzel, hogy magassága is legyen, amivel a síkidom nem rendelkezett, és így három kiterjedéssel rendelkező térbeli test jön létre, amit sztereon-nak hívnak a kocka mintájára, melynek kübosz a neve.</p> <p>I. 5. 11. Mindebből nyilvánvaló, hogy a nyolcas szám és a térbeli test összetartozik. Ha pedig a geometriával foglalkozók számára az egy a pont lényegét jelenti, a kettő a vonalnak az irányát szabja meg, melyet két pont határoz meg, akkor a négy pont két sorban egymás-</p>

sal szemben kettesével elhelyezkedve négyszögformát alkot az egyes pontokból a mellette lévőkhöz húzva a vonalakat. A négy, ahogy mondtam, megkettőzve, azaz nyolccá bővítve két egyforma négyszöget ad, melyek egymás fölé helyezve, s ezzel magasságot nyerve hasábformát hoznak létre, amely térbeli test.

- I. 5. 12. Mindezekből világossá válik, hogy a szám előbb való a felületnél, a vonalaknál, amelyekből – ahogy említettem – a felület létrejön, és előbb való minden idomnál. Mert a vonalaktól fel kell emelkedni a számhoz mint előbb valóhoz, hiszen a vonalak különböző számából érthető meg, hogy milyen geometriai formáról van szó.
- I. 5. 13. A felületet pedig az öt alkotó vonalakkal az első, testeken kívüli testetlen természetnek mondtam, mégsem választható el a testektől a velük való állandó kapcsolat miatt. Ami tehát a felületen kívül van, az már testetlen, a számok pedig előbb valók a felületnél, ahogy a korábbi gondolatmenet nyilvánvalóvá tette, tehát a testetlenség tökéletessége először a számokban található meg, és – amint mondtam – ez tesz minden számot teljessé.
- I. 5. 14. Az még külön teljességet ad bizonyos számoknak – ahogy fentebb említettem –, hogy testet alkotnak, vagy egyesítő erővel rendelkeznek, s nem kétkem, lehetnek más okok is, amelyek teljessé teszik a számokat.
- I. 5. 15. A nyolcas szám térbeli testet alkot, amint az előbbieken részletesen bebizonyosodott. Tehát térbeli test létrehozása miatt is joggal mondják egyedülállóan teljesnek, de kétségtelen, hogy ez a szám még inkább kapcsolódik az égi harmóniához, azaz a zenei összhanghoz, mivel nyolc mozgásban lévő szféra van, melyekről majd egy következő értekezés szól.
- I. 5. 16. Ennek a számnak minden alkotórésze olyan, hogy összekapcsolódásukból teljesség származik. Mert vagy az egyből és a hétből áll, melyek nem származtathatók más számokból, és nem hoznak létre újakat, ezek mibenlétét a maga helyén bővebben kifejtem. Vagy abból a megkettőzött számból áll a nyolc, amely egy másikból származik, és ő maga is egy újabb alkotója, azaz a négyből –, mert a négyes szám maga a kettőből jön létre, és a nyolcat hozza létre. Vagy a három és az öt a nyolc összetevője, az előbbi az összes szám közül az első páratlan szám, az ötös jelentőségét pedig majd egy későbbi gondolatmenet tárgyalja.
- I. 5. 17. A püthagoreusok a nyolcast tulajdonképpen igazságosságnak nevezték, mivel a számok közül elsőként bomlik egyforma páros számokra úgy – ez a kétszer négy –, hogy maguk az alkotórészek is teljesen egyforma számokra bonthatók, azaz kétszer kettőre. E tulajdonság alapján össze is kapcsolódnak, azaz kétszer kettőször kettő a nyolc.
- I. 5. 18. Minthogy ez az összeg egyformán felbontható tagokból áll, az egyenlő részekre való felbontása visszatér egészen az egy(ség)ig, amelyet számtani eljárással nem lehet tovább osztani; így méltán kapta az igazságosság nevet az egyenlő felosztás okán a nyolcas. A fentebb mondottakból kitűnik a jelentősége, és minthogy alkotórészeinek és önmagának a teljességén alapszik, jogosan mondják teljesnek.
- I. 6. 1. Hátra van még az, hogy az általánosan elfogadott felfogás igazolja, miért is kell a hetes számot teljesnek mondani. Először is nem mehetünk el csodálat nélkül mellett, hogy a két szám, amelyek egymással összetartozva a bátor férfi (t.i. Scipio Aemilianus) életkorát adják, egyike páros, a másik páratlan. Mert ettől igazán tökéletes az, ami ezeknek a számoknak a kapcsolatából jön létre. Ugyanis a páratlan számot férfi, a párosat női természetűnek mondják, éppen ezért a számokkal foglalkozók a páratlan számot az apa, a párosat az anya elnevezéssel ruházták fel.
- I. 6. 2. Azt Platón Timaiosza is úgy mondta el, hogy a világlélek alkotórészeit az öt alkotó isten a páros és páratlan, illetve a kétszeres és háromszoros számok szerint vegyítette össze úgy, hogy a megkésztetés és megháromszorozás felváltva tart egészen nyolcig, illetve huszonhétig.

- I. 6. 3. Mert ezek, az első köbszámok születnek meg a két eljárással, t.i. a páros számokból a kétszer kettő, a négy felületet alkot, a kétszer kettőször kettő, a nyolc térbeli testet formál; a páratlanokból pedig a háromszor három, a kilenc is felületet ad, és a háromszor háromszor három, a háromszor kilenc, azaz a huszonhét a második eljárás során éppúgy először hoz létre kockát. Ezért válik érthetővé, hogy ez a két szám, t.i. a nyolc és a hét, amely összekapcsolódik az államban tökéletes férfi éveinek meghatározására, bizonyult egyedül alkalmasnak a világlélek létrehozására, amelynél a teremtőn kívül semmi sem lehet tökéletesebb.
- I. 6. 4. Azt is meg kell jegyezni, hogy korábban az összes szám közös értékét fejtegetve rámutattam arra, hogy előbb valók a felületnél, annak vonalainál és minden idomnál; a további fejtegetés pedig megállapította, hogy a számok előbb voltak a világléleknél, melyekről azt állítja a Timaiosz legnagyobb tanítása, a természet avatott ismerője, hogy a számok segítségével jött létre a világlélek.
- I. 6. 5. Ezért nem haboztak kijelenteni a bölcsek, hogy a lélek önmagát mozgató szám. Most pedig lássuk, hogy a hetes számot miért tartják önmagában is méltán teljes számnak. Hogy világosabban felismerhető legyen a teljessége, először alkotórészeinek jelentőségét tárom fel, majd végül azt, hogy önmaga mit ér.
- I. 6. 6. A hét vagy egy meg hatból, vagy kettő meg ötből vagy három meg négyből tevődik össze. Sorra veszem az egyes felbontások tagjait, melyek alapján meg fogom erősíteni, hogy egyetlen más szám sem bővelkedik ennyi különféle értékben.
- I. 6. 7. Az első felbontás az egy meg hat. Az egy, amelyet monasz-nak, azaz egységnek mondanak, egyszerre férfi és női természetű, páros és páratlan, nem is szám, hanem a számok eredete és forrása.
- I. 6. 8. Ez az egység mindennek a kezdete és a vége, és ő maga nem ismerve a kezdetet vagy a véget visszatér a legfőbb istenhez, és értelme elválasztja őt az utána következő dolgok és erők sokaságától; nem hiába érezted, hogy az isten után kell következnie. Ez az a legfőbb istentől származó értelem, amely nem ismerve az idő múlását mindig egy korban marad a jelenben, és bár tudvalevőleg az egy nem számlálható, mégis önmagából a származás számtalan formáját hozza létre és foglalja magába.
- I. 6. 9. Majd némi éleslátással figyelve az egységre, a lélekhez való visszatérését veszed észre. Mert a lélek, amely mentes a durva anyag érintésétől, csak a teremtetőjétől és önmagától függ, egyszerű természetet kapott, s bár a meglevenítendő mindenség mérhetetlenségébe árad ki, mégsem szenved csorbát szemernyre sem az egysége. Látod, hogy az egység a dolgok végső okától kezdve egészen a lélekig mindenütt sértetlenül és mindig feloszthatatlanul tartja meg hatalmának folytonosságát. Ennyit az egységről, ami bizony kevesebb, mint ahogy azt az anyag bősége megkívánja.
- I. 6. 10. Ne riasszon vissza, hogy, noha úgy tetszik, ez áll az összes szám előtt, mégis kiváltképpen a hetessel való kapcsolatában emlegetik: ugyanis a romlatlan egység legszorosabban s szűzhez kapcsolódik. A hetes számhoz pedig egészen hozzánőtt a szüzesség képze, ahogyan Pallaszt is nevezik.
- I. 6. 11. Ezt a számot azért tartják szűznek, mert megkettőzve nem ad tízen belüli számot, s a tíz a számok első egysége. Pallasz pedig azért szűz, mert önálló egység nemzéséből és megsokszorozódásából jött világra, miként Minerváról is azt állítják, hogy egyedül ő származott egy szülőtől.
- I. 6. 12. A hatosnak pedig, ami az eggyel a hetet alkotja, különböző és sokszoros tisztelet és képesség a sajátja. Először, hogy a tízen belüli számok közül az egyetlen, amelyik a saját alkotórészeiből tevődik össze, mégpedig a következőképpen. A hatnak fele, harmada és hatoda van, a fele három, a harmada kettő, a hatoda egy, s ezek összege hat.
- I. 6. 13. Vannak a tiszteletének más indítékai is, de hogy a hosszas fejtegetés ne okozzon csömört, mindössze egy dologról, a tisztelet fogok beszélni, s ezt azért hoztam elő, mivel

ezt taglalva nemcsak a hatos, hanem egyúttal a hetes jelentőségét is bizonyítom.

- I. 6. 14. A természet a számok bizonyos összhangzó rendje alapján úgy szabta meg, hogy az ember megszületéséhez kilenc hónap szükséges, de a már méltatott hatos szám megsokszorozásával számolva hét hónapnak is elegendőnek kell lennie.
- I. 6. 15. Minél rövidebben és teljesebben igyekszem ezt elmondani. Korábban részleteztem, hogy a két első köbszám: a nyolc a párosok közül, illetve a huszonhét a páratlanok közül, továbbá, hogy a páratlan szám a férfi, a páros a női természetű. Ha mindkét köbszámot meghatszorozzuk, összeadva hét hónapot tesz ki a napok száma.
- I. 6. 16. Mert egyesülnek a számok, az említett férfi és nő, azaz a nyolc és a huszonhét, ezek összege harmincöt, meghatszorozva kétszázöt, s ez hét hónap. A természet szerint tehát attól teljes ez a szám, hogy az ember ekkor már megszülethet, így szinte az érettség beteljesítője.
- I. 6. 17. Az utód neme a méhben dől el, mint Hippokratész állítja. A magzat a hetvenedik vagy a kilencvenedik napon mozdul meg, bármelyik is a megmozdulás napja, megháromszorozva a hetedik vagy a kilencedik hónapot jelöli ki. A hetes első felbontásából ezek a titkok tárultak fel.
- I. 6. 18. A második felbontás: a kettő meg öt. Közülük a kettes, mivel az egy(ség) után következik, az első szám. Ez hanyatlott le elsőként az érzékelhető test irányába az egyedüli mindenhatóságból, ezért a csillagok és a bolygók mozgó gömbjeihez kapcsolódik, mivel ezek az amplanész-nek (álló, nem mozgó) mondott szférából szakadtak ki., és különböző mozgással ellentétes irányba forognak. Tehát ez a szám az ötössel a legmegfelelőbbben kapcsolódik össze, mivel az egyik - mint mondtam - a bolygókra vonatkozik, a másik az ég öveire, de míg ez utóbbi az elkülönülés miatt, addig az előbbi a szám révén.
- I. 6. 19. Az ötös számnak tulajdonított sajátosság, hogy t.i. a többi dolog fölé emelkedik jelentőségével, kiviláglik abból, hogy egymaga magába foglalja mindazt, ami létezik és ami létezni látszik. Meggyőződése, hogy a dolgok érzékelhetőek, hogy minden úgy tűnik, van teste, akár isteni, akár mulandó. Ez a szám egyszerre jelöl mindent, égieket és alantabb lévőket.
- I. 6. 20. Mert van a legfőbb isten, majd a belőle származó ész, mely magába foglalja a dolgok fajtáit, továbbá a világlélek, minden lélek forrása, és vannak az égitestek, kívül a mi Földünkön, valamint a földi természet; és így öt dolog mindent magába foglal.
- I. 6. 21. A hete szám második felbontásáról legyen elég ennyi, mert rövidegre kell törekednem. A harmadik felbontás a három meg négy, ezekről a számokról újra felidézem, hogy mi a jelentőségük.
- I. 6. 22. A páratlan oldalú geometriai síkidomok közül az elsőt három vonal alkotja, ezek egy háromszöget zárnak közre, a páros oldalúak közül az elsőnek négy oldala van.
- I. 6. 23. Hasonlóképpen Platon nyomán tudjuk, azaz magának az igazságnak a titka szerint, hogy erős kötelékkel kapcsolódnak össze azok a számok, melyeknél az összetartozás erősségét a középárányos biztosítja. Amikor pedig két középárányos van, a két szélső szám nemcsak erősen, hanem elválaszthatatlanul kapcsolódik össze.
- I. 6. 2. Az első eset a hármas számra vonatkozik, ugyanis egy középső számot vesz maga közé két szám, s így ezek szélsők lesznek, s a középső kapcsolja őket össze; a négyes szám pedig minden szám közül az első, amelynek két középárányosa van.
- I. 6. 24. Ezeket kölcsönözve a négyes számtól az Isten, az anyagi világ művészi megalkotója és létrehozója, az elemeket felbonthatatlan kötelékkel kapcsolta egymáshoz, amint az Platon Timaioszában olvasható. Az egymástól oly különböző, egymással ellentétes, közös természettel nem rendelkező elemek nem vegyülhettek össze másként - a tűzről és a földről beszélek - , és nem egyesülhettek másként összeillően, csak úgy, hogy két közöttük lévő elem, a levegő és a víz kötötte össze őket;
- I. 6. 25. mert így az egymással legellentétesebb elemeket kapcsolta össze megfelel elrendezéssel

a teremtő isten, hogy könnyebben egyesüljenek. Mert hogy két tulajdonság van az egyes elemekben, mindegyikben a kettő egyike olyan, hogy általa rokona és hasonló hozzá a vele kapcsolatban lévő elem.

- I. 6. 26. A föld száraz és hideg, a víz pedig hideg és nedves. Ez a két elem, noha a szárazság illetve a nedvesség miatt egymással ellentétes, a hideg okán mégis összetartozik. A levegő nedves és meleg, és bár a víz hidegével ellentétes a meleg, mégis a nedvességben való azonosság összeköti a levegőt és a vizet. Továbbá a tűz, mivel meleg és száraz, a szárazsága révén idegen a levegő nedvességétől, de a két elem összetartozik a meleg azonossága miatt.
- I. 6. 27. Így lehet, hogy az elemek mindegyikét két másik szomszédja mint valami karral öleli át egyik és másik oldalról egyes tulajdonságokkal: a víz a földet a hideggel, a levegőt a nedvességgel kapcsolja magához. A levegő a vízzel a nedvességben azonos, a tűzhöz a meleg révén kötődik: a tűz a levegővel a melegben egyezik meg, a földhöz a szárazság révén kapcsolódik; a föld a tüzet a szárazság miatt tűri, a vizet a hideg okán nem taszítja el.
- I. 6. 28. Ha két elem lenne, közöttük semmiféle, változatosságában erős kapcsolat nem volna, ha három, valamilyen kötődéssel összetartoznának, de nem túl szorosan, a négy elem között viszont elszakíthatatlan kötődés van, mivel a két szélső elemet két közöttük lévő kapcsolja össze, s ez kézzelfoghatóbb lesz, ha e felfogásnak azt az összefüggését említem, melyet Platón Timaioszából vettem.
- I. 11. 1. El kell mondanom, hogy az eddigiekhez az igazságnak mely részét tette hozzá a későbbiekben a filozófiai kutatás serény művelője. Előbb Püthagorasz, majd Platón követői azt vallották, hogy kétféle halál van, az egyik a léleké, a másik az élő testé. Az élő test a léleknek a testből való távozáskor hal meg, a lélek pedig megítélésük szerint akkor, amikor a természet egyetlen és természetes forrása révén szétszóródik testet öltött részekbe.
- I. 11. 2. Az első halál nyilvánvaló és mindenki által ismeretes, a másikat csak a bölcsek ismerik fel, míg a többi ember azt hiszi, hogy az az élet; azért nem tudja a legtöbb ember, hogy a halál istenét azért hívják egyszer Disnek, máskor kérlelhetetlennek, mert a lélek egy másik halál árán, az élő test halála árán szabadul ki, és térhet vissza a természet valódi kincseihez és saját szabadságába, áldott neve legyen erre bizonyosság; másrészt pedig vallom, bár félek kimondani, hogy amit életnek tartunk, az a lélek kiűzése halhatatlanságának fényéből a halál sötétségébe.
- I. 11. 3. Ahhoz, hogy az élőlény létezzék, a léleknek a testbe kell költöznie, ezért a testet demasz-nak (testalkat, külső) nevezik, ez börtön, és a szóma (test) mint valami széma (sír), a lélek sírja: ezért Cicero mindkettőt egyaránt használva azt mondja, hogy a test börtön, a test sír azért, mert az eltemetettek börtöne, „akik, miként börtönből, megszabadultak testük béklyóiból”.
- I. 11. 4. Egyesek kétfelé osztották a világot, egyik fele cselekszik, a másik pedig elszenvedi az előbbit, s azt nevezték cselekvőnek, amelyik változatlan volta miatt megszabja a világ másik felének a változásait és azok szükségességét; a szenvedő fél pedig az, amelyik a változástól mássá lesz.
- I. 11. 6. Továbbá változatlannak tartották a világnak a szférától - ----aplanész-nek mondják - egészen a holdpályáig tartó részét, változónak pedig a Holdtól a Földig levőt; s a lelkek addig élnek, míg a változatlan világrészben tartózkodnak, akkor pedig, mikor a változó részbe hullanak, meghalnak. Ezért a Hold és a Föld közötti területet a halál és a halottak lakhelyének nevezték, s a Hold az élet és a halál határa, Ezért joggal vélték úgy, hogy az innen Földre hulló lelkek meghalnak, az innen felfelé tartó lelkek az életbe térnek vissza. Mert a Holdtól lefelé kezdődik a múlandóság világa, s általa a lelkek a napok és az idő hatalmába kerülnek.

- I. 11. 7. Végtére is a Holdat égi földnek nevezték el a természettudósok, és az ott élőket holdlakóknak mondták, s hogy így van, igen sok érvel bizonyították, melyekről hosszú lenne most számot adni. Nem kétséges, hogy a halandó testeknek sem nem alkotója, sem nem létrehozója a Hold, különösen, mivel vannak testek, melyek a Hold megtelésekor megnövekednek, és fogyatkozásakor kisebbednek. De hogy a nyilvánvaló dologról való hosszúságos magyarázat ne szüljön unalmat, áttérek arra, amit az alvilág hollétéről mások állítanak.
- I. 11. 8. Szerintük a világ háromszor négy elemre oszlik, miszerint az első csoportba a földet, a vizet, a levegőt és a tüzet sorolják, amely a levegőnek a Holdhoz közeli ritkább része; továbbá újra ugyanannyi, de tisztább természetű elem a második csoport tagja: a földnek a Hold felel meg, amit - mint mondtam - a természettudósok égi földnek neveztek el, a víz Mercurius szférája, a levegő Venusé, a tűz a Napban található. Az elemek harmadik csoportja úgy helyezkedik el hozzánk képest, hogy a föld megfelelője a legtávolabbi szféra, a többi elem pedig középre kerül, s a földhöz képest annyival van lejjebb, mint amennyivel feljebb van az utána következőnél; tehát a Mars szféráját tűznek, Jupiterét levegőnek, Saturnusét víznek tartják, a föld pedig az aplanész (nem mozgó), s a régiek ránk hagyott felfogása szerint itt vannak az elysiumi mezők a tiszta lelkek számára.
- I. 11. 9. A lélek, amikor a testbe kerül, ezekről a mezőkről az elemek három csoportján át háromszoros halállal száll alá a testbe. Ez a második nézet a platonikusok között a lélek haláláról, amikor a testbe kényszerül.
- I. 11. 10. Ismét mások pedig - mert három különböző nézet van, amint korábban jeleztem - szintén két részre osztják a világot, akár az először említettek, de más határok szerint. Ezek ugyanis az eget tekintették az egyik résznek, amelyet nem mozgó szférának szoktak hívni, a másik rész pedig a hét bolygónak mondott szféra, valamint a Föld, s ami közöttük van.
- I. 11. 11. Őszerintük tehát, s elgondolásuk egész megnyerő, a boldog lelkek bármiféle testtel való érintkezéstől mentesen az égben tartózkodnak, az a lélek pedig, amelyik a magasságok magasságából és az örök fényből letekintve titkos kívánsággal a test és a földi élet után vágyakozik, e szándék terhétől lassanként lejjebb süllyed.
- I. 11. 12. Nem egyszerre ölti magára a sárból való testet a tökéletes testetlenség után, hanem lassanként jut el a csillagtest valamiféle csírájáig, észrevétlen veszteségek árán és a természetes, legteljesebb tisztaság fokozatos elvesztésén át. Ugyanis minden egyes szférában, amely az ég alatt helyezkedik el, éteri öltözetet vesz magára, hogy a szférákon át fokról fokra egyesüljön a földi megjelenés közösségével, és ezért ugyanannyi halál árán jut el ahhoz, amit a Földön életnek neveznek, mint ahány szférán áthatol.
- I. 12. 1. Az alászállásnak, amelynek során a lélek az égből a földi élet alacsonyabb fokára jut, a következő a menete. Az állatövet úgy fogja körül a tejút, elkerülve a haránt irányú kanyarulattal való találkozást, hogy ott metszi, ahol a két trópusi csillagkép: a Bak és a Rák található. Ezeket a Nap kapuinak nevezik a természettudósok, mivel a nyári napfordulók megakadályozzák a Napot útja folytatásában, és visszafordítják az öv területére, melynek határait a Nap sohasem hagyja el.
- I. 12. 2. Azt tartják, hogy a lelkek ezeken a kapukon át érkeznek az égből a Földre, és itt térnek vissza a Földről az égbe. Ezért az egyiket az emberek kapujának, a másikat az istenekének mondják: az embereké a Rák, mert ezen keresztül szállnak le a lelkek az alant lévő világba, a Bak pedig azért az isteneké, mivel rajta át jutnak vissza halhatatlanságuk székhelyére és az istenek sorába.
- I. 12. 3. Ez az, amit Homérosz isteni bölcsessége az ithakai barlang leírásában megjelenít. Így gondolja Püthagorasz is, hogy Dis birodalma a tejúttól lefelé kezdődik, mivel az innen lecsúszott lelkek már az égietől megválni látszanak. Ebből adódóan mondja, hogy az újszülötteknek az első táplálékot a tej nyújtja, mert az alászállók első útja a tejúttól vezet

a földi világba. Emiatt hallotta Scipio és a boldogok lelkéről, miközben a tejutat láthatta: „innen szállnak alá, s ide térnek vissza”.

- I. 12. 4. Tehát az alászállni készülő, mikor még a Rák csillagképben vannak, minthogy ott tartózkodván még nem hagyták el a tejutat, az istenek sorában vannak. Amikor azonban leszállásuk során elérik az Oroszlánt, elkezdődik jövőendő sorsuk, mert az Oroszlán csillagképben vannak a megszületendő emberi természet csirái és első megnyilvánulásai; a Vízöntő pedig az Oroszlánnal szemben van, s a Vízöntő feljöttekor az Oroszlán lehanyatlik, ezért amikor a Nap a Vízöntőnél jár, a halottak szellemeinek áldoznak, tudniillik abban a jegyben kel fel a Nap, amely ártalma és ellensége az emberi életnek.
- I. 12. 5. A lélek megválva a gömbalaktól, az egyedüli isteni formától, az állatöv és a tejút határától leereszkedve szögletes formában jelenik meg, ahogyan a pontból megszületik a vonal, s így az oszthatatlanságból hosszúság jön létre; ezzel a pontból, ami az egység, kettős szám jön létre, s ez az első kiterjedés.
- I. 12. 6. Ez az a lényeg, amit Platón, a Timaiosban oszthatatlannak és ugyanakkor oszthatónak is mondott, amikor a világlélek megalkotásáról beszél. Mert a lélek, mind a világé, mind pedig az egyes emberé, mivel az előbbi a világ részeiben, utóbbi az ember tagjaiban árad szét, hol feloszthatatlannak bizonyul, ha az isteni természet egységéről van szó, hol pedig részekből állónak látszik.
- I. 12. 7. Amikor a lélek a testbe kényszerül, tehát önmagából való első kilépéskor, az anyag zavarát, azaz a belé áramló hülé-t (anyag) kezdi érezni. Ez az, amit Platón a Phaidónban így ad elő, hogy a lélek új mámortól vergődve enged a test csábításának, mert érzékelni akarja a kiáradó anyag új italát, s a testbe megrészegedve és megterhelve kerül.
- I. 12. 8. Ennek a titoknak a bizonyítéka Liber atya Serlege, ez a csillagkép a Rák és az Oroszlán közötti területen helyezkedik el, elsőként jelezve az alászállni készülő lelkeknek, hogy részegség tör rájuk a sűrű tömeg beáramlásával, és ettől kezdve a részegség kísérője, a feledés is belopózik a lelkekbe.
- I. 12. 9. Ha a lelkek magukkal hozzák a testbe az isteni dolgok emlékét, melyeket az égben ismertek, semmiféle nézeteltérés nem lett volna az emberek között az istenséget illetően, de bizony az alá-szállás során a felfedést is magába szívta minden lélek, némelyik jobban, a másik kevésbé. Noha egykori tudásuk nem mindegyik számára egyformán világos, mert megromlott az emlékezetük, azért a Földön még bizonyos dolgokat sejtene.
- I. 12. 10. Akik kevésbé merültek alá a feledésbe, jobban rájönnek erre, mivel könnyebben felidéz-
zik, amit ott azelőtt tudtak. Ezért hívják a görögöknél ismételt megismerésnek azt, amit a latinok tanulásnak mondanak, hiszen az igazság megtanulása során azokat a dolgokat ismerjük meg, amelyeket eredendően tudtunk, mielőtt az anyag behatolása a testet öltő lelket megrészegítette volna.
- I. 12. 11. Az pedig a hülé, ami a világban látható összes testet az ideákra emlékezve megformálta. A legmagasztosabb és legtisztább részét nektárnak hívják, ez élteti és tartja meg az isteneket, ezért az istenek italának hiszik, valójában azonban a lelkek legalacsonyabbrendű és tisztátalanabb itala. Ezt nevezik a régiek Léthé folyónak.
- I. 12. 12. Az orphikusok eddig magát Liber atyát tartják nousz hülikosz-nak (anyagi értelem), aki ama oszthatatlanból származva maga oszlik egyes részekre. Ezért hagyományozódik közöttük úgy misztériuma, hogy titánok haragja tépte szét darabokra, és miután ezeket külön-külön eltemették, egyben és sértetlenül feltámadt, mivel a nousz, amiről azt mondtam, hogy észnek nevezik, az oszthatatlanból saját maga átadásával oszthatót, és fordítva, a felosztottból ismét oszthatatlant csinál, valamint betölti a világ hivatását, és nem válik meg természetének titkaitól sem.
- I. 12. 13. A lélek az első teherrel az állatövből és a tejútról a lentebb lévő szférákon át ereszkedik le, mindegyikben közelebb kerül a fénylő testhez, amint már mondtam, sőt egyes mozzanatokkal is gazdagszik, melyekkel majd a gyakorlati életben fog rendelkezni.

- I. 12. 14. Saturnus szférájában a megfontolás és gondolkodás képességét ölti magára, amit logisztikon-nak és theorétikon-nak hívnak; Juppiterében a cselekvés képességét, amit praktikon-nak mondanak, Marsében a szenvedélyesség hevét, amit thümikon-nak neveznek; a Napéban az észlelést és az ítélőerőt, amit aiszthétikon-ként és fantasztikon-ként emlegetnek; a vágyakozás szenvedélye pedig, amit epithümetikon-nak hívnak, Vénus szférájában lesz a sajátja; az észlelt dolgok kinyilvánítását és értelmezését - ezt mondják herméneutikon-nak - Mercurius övében sajátítja el; a fütikon-t pedig, azaz a testek létrehozásának és növelésének a Hold pályáján.
- I. 12. 15. Végül itt van az istenségektől legtávolabbi, ezért hozzánk és minden földi dologhoz a legközelebbi dolog: mert a test mintegy az isteni dolgok salakja, ezért az első elő testű létező.
- I. 12. 16. Az a különbség a földi és föntebb lévő testek között - utóbbi alatt az ég, a csillagok és a többi elem testét értem -, hogy ezek fölfelé, a lélek székhelyéhez közelednek, és a halhatatlanságra törekszenek helyük természetéből és a fölemelkedésből adódóan; a földi testekbe pedig leszáll a lélek, és ezért tartják úgy, hogy meghal, amikor a múlandó világ, a halandó hely foglalja magába.
- I. 12. 17. Ne ingasson meg, hogy a halhatatlannak mondott lélekkel kapcsolatban annyiszor emlegetem a halált. Ugyanis nem enyészik el saját halálakor a lélek, hanem egy időre elhomályosul, az ideiglenes alámerüléstől nem szűnik meg az örökkévalóság ajándéka, mert a testből, ahol a bűnök mélyétől alaposan megfertőzve rászorgál a megtisztulásra, visszatér az örök élet fényére, elfoglalva a korábbi helyét.
- I. 12. 18. Úgy vélem, a lélek életéről és haláláról tökéletesen világos Cicero megfogalmazása, amit tanítása és bölcsessége elénk tárt a filozófia szentélyéből.
- I. 13. 1. Miután Scipio álmában meglátta apját, akiről azért érdeklődött, mert nem tudta, hogy él-e, a halhatatlanság ígéretétől lelkesen, és attól, hogy a boldogok kiváltsága az ég, egyre jobban megerősítette a dicsővé és nevezetessé lett eredményt.
- I. 13. 2. Már inkább a halálra vágyott az élet helyett, s nem elégedve meg apja látásával, akit halottnak hitt, mihelyt meg tudott szólalni a sírástól, erről akart először hallani, mert semmire sem vágyott jobban, mint hogy apjával lehessen. Mégsem választotta azt, amit pedig meg kívánt tenni, mielőtt körültekintően és istenfélően megfontolta volna döntését. Most fontolgatását, illetve elgondolkozását idézem:
- I. 13. 3. „Kérem tőled, szentséges, jó atyám, miért késlekedem a Földön, ha a ti életetek az igazi, ahogy Africanustól hallom. Miért nem siethetek oda hozzátok? Nem úgy van - felelte. - Nem nyílik meg az ide vezető út számodra, hacsak az isten, akinek temploma mindaz, amit látsz, meg nem szabadít tested rabságától. Az emberek azzal a szent rendeléssel születtek, hogy oltalmazzák ezt a gömbölyű égitestet, amelyet ennek az égi térnek a közepén látsz, és amelyet Földnek neveznek.

6. feladat: Tanulmányozza a két honlapot:

<http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/projektbeschreibung.html>

<http://education.umn.edu/edpa/iconics/default.htm>

Válasszon ki egy fényképet illetve egy grafikát a gyűjteményekből, s elemezze annak világképi, antropológiai és pedagógiai jelentéseit.