

- (3) ILLYÉS SÁNDOR: *A különösség problémája a neveléstudományban. = A nevelésügy távlati fejlesztéséről.* Szerk.: GYÖRI ANNA-MAJZIK LÁSZLÓNÉ. VI. Nevelésügyi Kongresszus. Okker, 1994, 161–166. old.
- (4) VÁG OTTÓ: *Reformmódozatok és reformmozgalmak a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Bp. 1985, 214. old.
- (5) *Freinet-vel könnyebb.* Szerk.: BALLANGÓ JÁNOSNÉ és mtsai. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom 1990, 28–30., ill. 37. old.
- (6) KORCZAK, JANUSZ: „*A gyermek joga a tiszteltetésre.*” *Állampolgári technikák az iskolában.* Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja. Bp. 1995, 18. old. – Vö. VALEEVA: *Gumaniszticseszakja pedagógika Janusa Korcsaka.* Kazany 1994, 37. old.
- (7) KORCZAK, JANUSZ: *The Getto Years 1939–42. Ghetto Fighters' House and Hakibbutz.* Hameuchad Publishing House, 1983, 225. és 256. old.
- (8) KIRIAKOSZ, M.: *A jog és a proletárgyermek; OKI: A proletárgyermek társadalmi és jogi helyzete a Távols-Keleten. = A marxista pedagógia története dokumentumokban II.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Bp. 1971, 294–300. old.
- (9) EISELE, MARIE-PAUL: *Az ENSZ konvenciója a gyermekek jogairól. = Gyermeki jogok, jogsértő felhívások.* FICE, Bp. 1994, 8. old.
- (10) *Kézikönyv a gyerekekkel kapcsolatos jogi szabályozásról.* Szerk.: CSIZMÁR GÁBOR és mtsa. Magyar Úttörők Szövetsége Országos Tanácsa – Policoop Kiszövetkezet. Bp. 1989, 33–35. old.; BÍRÓ ENDRE: *A gyerekek jogairól. Állampolgári technikák az iskolában.* Iskolapolgár Alapítvány, Bp. 1993, 23–25. old.
- (11) MESAROVIC, MIHAJLO-PESTEL, EDUARD: *Fordulóponton az emberiség. A Római Klub második jelentése.* Kiadó és évszám nélkül.
- (12) KORÁN IMRE: *Világmodellek. A Római Klub jelentéséről az ENSZ kezdeményezéséig.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1980.
- (13) PECCEL, AURELIO: *Kezünkben a jövő. A Római Klub elnöke a világproblémákról.* Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1984, 179. old.
- (14) MIHÁLY OTTÓ: *Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. = Törvény és iskola.* Szerk.: GAZSÓ F.–HALÁSZ G.–MIHÁLY O. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp. 1992, 47–48. old.
- (15) GÁRDOS ATTILA-VAJDA ÉVA: *A gyermek jogainak védelme...*, i. m., 59. old.
- (16) *Gyermekek a jogok asztalánál.* Szerk.: PAPP GY.–VILUSZ A. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat – Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Bp. 1991.
- (17) BOKORNÉ SZEGŐ HANNA: *Hozzászólás. A boldog gyerekkorért, az ifjúság biztonságos jelenéért, jövőjéért. Kárjelentés. = Az 1991. május 23-i szakmai fórum jegyzőkönyve.* Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Bp. 1991, 7. old.
- (18) MAKAI ÉVA-TRENCSENYI LÁSZLÓ: *A tanulói részvétel korlátozása a közoktatási törvényben.* Köznevelés, 1994, 32. sz., 4–5. old.
- (19) SZABOLCSI MIKLÓS: *Problémák a műveltségkép körül.* Iskolakultúra, 1994, 22–23. sz.
- (20) *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón.* Szerk.: GAZSÓ FERENC-STUMPF ISTVÁN. Ezredforduló Alapítvány, Bp. 1995.
- (21) LENGYEL LÁSZLÓ: *Gazdasági és politikai értékrend az ezredfordulón.* Iskolakultúra, 1994, 22–23. sz.

## A neveléstudományok és a pedagógia helyzete

*A frankofon országokban határozottan, az angolszászoknál és az észak-amerikaiaknál a szakemberek implicite különbséget tesznek a neveléstudományok és a pedagógia között.*

Ezek szerint a pedagógia:

- a nevelés „gyakorlati teóriája”, ún. közép-szintű elmélet, azaz empirikusan, közvetlenül igazolható ismeretek, összefüggések együttese; több olyan „nagy elméletbe” is beilleszthető, amelyek különben ellentétesek egymással;
- reflexió a nevelési szükségletekre és célokra;
- elkötelezett, eleve értéktelező, de fegyelmezett elemzési keret a nevelés szerkezeti és funkcionális feltételeihez;

– ismeret- és képességreferencia arról, hogy mit és hogyan kell tennie a tanítónak, tanárnak az iskolában;

– a pedagógusi képességek tára, mely képességek kidolgozásához a gyakorlatban való elmélyülés is szükséges;

– a tanítás és nevelés „művészi” vonásainak kifejezője.

Német területeken a *Pädagogik* vagy *Erziehungswissenschaft(en)* mint tantárgy és tudomány szak jelenik meg a szakmai

közéletben és az egyetemeken. Az Egyesült Királyságban és az Amerikai Egyesült Államokban a neveléstudomány, a *science education* valamiféle gyűjtőfogalom, akár csak az oktatáskutatás, az *educational research*.

Az 1970-es évek végén a franciaországi A. Fabre a „tudományos pedagógia” kifejezést használva különbséget tett a diszciplináris és a gyakorlati megközelítés között.

A *neveléstudományok* elnevezés – így többes számban – azt jelzi, hogy a neveléssel kapcsolatos jelenségekben és azok tanulmányozásában többszörösen sajátos „tengelyek” (egyes események és egymással való kapcsolatuk, különböző elemzési és értelmezési vonalak) mutathatók ki, s hogy a tapasztalás, vizsgálódás és kutatás során szerzett, illetve alakulófélben levő tudás sokrétűvé vált, a szóba jöhető megközelítések útjai differenciálódtak. Mindazonáltal a neveléstudományok tudományágként is azonosíthatók. A tudományos kutató tartózkodik az „ab ovo” értéktételezéstől, a létezővel és nem a „kellővel” foglalkozik. Az érték csak funkcionális értelemben tárgya a tudományos vizsgálódásnak. A kutató nem minősíti. Viszont nyilatkozni képes arról, hogy adott értékek, értékrendek milyen feltételek között implikálódhatnak az oktatási-nevelési rendszerek programjába, módszertanába, azok intézményes keretei közé. A neveléstudományok egy nevelésértékkel, a koherenciával azonosulnak igazán. Arra érzékenyek, hogy az iskola-rendszer, az iskola oktatási-nevelési programjának elemei koherensek-e egymással, s hogy a nevezett program koherens-e a társadalmi (kliensi) szükségletekkel.

A neveléstudományok–pedagógia viszonyrendszerben nem lehet megkerülni a *kutatás* kérdését:

– a neveléstudományi kutatásoknak nemcsak tematikáján, hanem kutatási módszerein is ott van a társtudomány(ok) nyoma (akár egy tudományé, mint például az iskolai kudarcok szociokulturális hátterének vizsgálatánál a szociológiáé, vagy ugyanebben a kérdésben a változók teljesebb körének megragadása esetén a gazdaságtané, a pszichológiáé és az etnológiáé);

– a tudományos kutatás

a) új ismeretet hoz létre, azonfelül nem az egyes eset(ek)re aktualizál;

b) már kialakított vagy kialakulóban lévő elméleti konstrukciókhoz viszonyít;

c) intellektuális szigorral kezeli a kutatási eszközöket;

d) bizonyított érvényességű, azonosítható metodológiát alkalmaz;

e) az eredeti résztvevői körön túl más kutatói együttessel is megvitatható, hitelesíthető eredményt hoz létre;

– a neveléstudományi kutatások az operacionális meghatározottságra alapozott objektív, „semleges” alapállásból közelítenek a jelenségekhez és összefüggésekhez, míg a pedagógiai kutatások inkább az intuíciót, az értékítéleteken nyugvó interpretációt részesítik előnyben;

– a neveléstudományi kutatások elsődleges célja a jelenségek jobb megértése, a pedagógiaiaké a gyakorlat közvetlen gyarapítása;

– a tudományos kutatás inkább strukturált, viszonylag szigorú tervet követ, a pedagógiai inkább konjunkturális, a tevékenységek kibontakozása, az éppen felvetődő kérdések irányítják;

– a szándék és a végső cél szerint két neveléstudományi kutatástípus különböztethető meg: az értékelő és a folyamatelemző;

– a tudományos kutatás módszertani arzenáljához a kísérleti, a klinikai, a komparatív, a történeti módszer és bizonyos tekintetben az akciókutatás tartozik, valamint a reflexív közelítés, azaz a neveléstudományok jelenségeknek a nagy elméletekkel és a folyamatban lévő kutatások eredményeivel való kapcsolatba hozása;

– a neveléstudományok művelésének központjai az egyetemi fakultásokon található tanszékek vagy intézetek, amelyek a kutatás, az oktatás és a reflexió színhelyei, ahol közvetlenül egymás szomszédságában különböző tudományos, „univerzális” megközelítések – egymással összhangban vagy egymással ütközve – hatnak egymásra a nevelési intézmények, tevékenység és folyamatok tanulmányozása közben;

– a pedagógiai kutatások az oktatás- és nevelésügyi „szolgáltatások” ellátására

hivatott intézetekben és – természetesen – az iskolákban folynak, ahol a fejlesztés és a disztribúció is feladat.

A neveléstudományok többek között a következőkkel írhatók le:

– tudományok, amelyek a „makro”-nevelésjelenségeket tanulmányozzák, egye-

bek közt ebben a dimenzióban demográfiai, gazdasági, társadalmi, intézményi (vagy „kulturális”) összefüggések mérülhetnek fel, ezek a tudományok a nevelésgyakorlatot széles érdekközösség-egységben karolják át, s a tanulmányozásnak ez a szintje meghaladja az egyedit;

– tudományok, amelyek a „mikro”-nevelésjelenségekkel foglalkoznak, többek között a lélektani és élettudományi mozzanatok ragadják meg, kezdve az egyed, a növendék élettörténetétől, az ismeretszerzési folyamaton keresztül egészen a társas kapcsolati viszonyokig; a vizsgálódás tárgya itt a nevelés alanya;

– az oktatásban, oktatásmódszertan tudományai, amelyek az iskolai tantárgyi ismeretek feldolgozásának, a kognitív és más képességek kidolgozásának metodikáját alkotják meg.

Egy másik rendszerezés szerint három neveléstudományi tényező különböztethető meg:

– tudományok, amelyek a nevelőintézmények működésének általános feltételeivel foglalkoznak (nevelésfilozófia, neveléstörténet, nevelésszociológia, neveléset-

nográfia, iskolademográfia, oktatásgazdaságtan, összehasonlító pedagógia, iskolamenedzsment stb.);

– tudományok, tudományösszetevők, amelyek az iskolaintézmények működésének különös (helyi) feltételeivel foglalkoznak (a helyi közösség nevelésadottságai, az

intézményműködés tárgyi feltételei (pl. az iskolaépítéssel), az iskolaklíma stb.);

– tudományok, tudományösszetevők, amelyek a nevelőintézmények működésének egyedi, közvetlen feltételeivel foglalkoznak (a fiziológiai, pszichikai, pszichoszociális, pszichopedagógiai összetevők, az oktatás és a nevelés elmélete és módszertana, a docimológia stb.).

A neveléstudományok változatossága, különböző volta mindazonáltal problémákat is felvet. Mindegyik tudományos közelítés – kimondva vagy kimondatlanul – vezető szerepre törekszik. Ez a jelenség egyébként a modern tudományszerveződés sajátja. Ugyanez tapasztalható például a földtudományokban,

a politikatudományokban, az orvostudományokban. Ez utóbbiak, akárcsak a neveléstudományok, egynemű intézményes keret szolgálatában állnak. Így az egy diszciplínához tartozás nemigen vonható kétségbe. A tudományok együttéléséből, a sajátosság kölcsönös tiszteletéből, a neveléstények bonyolultságából következő sokágú viszonyrendszer elfogadásáról van szó. Viszont gyakorta éppen a türelmes-

*A neveléstudományok változatossága, különböző volta mindazonáltal problémákat is felvet.*

*Mindegyik tudományos közelítés – kimondva vagy kimondatlanul – vezető szerepre törekszik.*

*Ez a jelenség egyébként a modern tudományszerveződés sajátja.*

*Ugyanez tapasztalható például a földtudományokban, a politikatudományokban, az orvostudományokban.*

*Ez utóbbiak, akárcsak a neveléstudományok, egynemű intézményes keret szolgálatában állnak.*

*Így az egy diszciplínához tartozás nemigen vonható kétségbe. A tudományok együttéléséből, a sajátosság kölcsönös tiszteletéből,*

*a neveléstények bonyolultságából következő sokágú viszonyrendszer elfogadásáról van szó.*

ség, a konfrontáció hiánya az oka egyes oktatás- és neveléskutatási programok „össze nem érésének”, gyakorlatban való használhatatlanságának. Mindenesetre a legproblematikusabb nevelésjelenségek csak multireferenciális közelítéssel tanulmányozhatók, mint például az esélyegyenlő(tlen)ség, az oktatáspolitikai és oktatásirányítás, az iskolaintézmény működtetése, az új oktatástechnológiák alkalmazása és hasonlók. Figyelemreméltó kibontakozás a fenti „tudománytani” dinamikában az, hogy a neveléstudományok többes számát mind ez ideig igenlő teoretikusok közül némelyek arra a következtetésre hajlanak, hogy bár a nevezett struktúrák komplexek, ugyanakkor viszont egyre inkább eredetiek, eddig nem volt, mondhatni ismeretlen közelítések mutatkoznak a szóban forgó területeken, ezért az egységes tudományá szerveződés jelenségének lehetünk tanúi. Így aztán az egyes szám használatának kérdése előbb-utóbb ismét előtérbe kerülhet.

Ezek után fel lehet tenni a kérdést: milyen társadalmi szükségleteket elégítenek ki a neveléstudományok? Mindenekelőtt gazdagítják a nevelésjelenségekről kialakított pluridisziplináris tudást, s új szervezési (praxeológiai) irányt, tájékozódást szabnak a társadalmi, intézményi nevelésfeladatok teljesítéséhez. Áttekinthetőbb, analitikusabb megjelenítésben, a neveléstudományoknak döntő szerepük van

- a nevelésjelenségek tudományközi kutatására felkészült szakemberek kiművelésében;
- a pedagógusok alapképzésében;
- a mindenféle nevelésszituációban felmerülő csoportmozgósításhoz, a kommunikációs és más kapcsolati viszonyok kialakításához szükséges tudás és képesség kidolgozásában;
- az iskolarendszeren belüli és kívüli továbbképzési, átképzési szerveződések és folyamatok kiváltásában.

Franciaországban huszonkét egyetemen van neveléstudományi tanszék vagy intézet. Ezek a tudományos képzés és kutatás központjai, s nem vesznek részt a pedagógusképzésben, legfeljebb egyes oktatók,

kutatók működnek benne közre külön megegyezés alapján. Mindenféle pedagógusképzés a legalább hat szemeszteres egyetemi szaktudományi alaptanulmányok után, az egyetemi tanárképző intézetekben eltöltött újabb négy félév teljesítésével történik. Itt a tanárok felkészítése mindenképp pedagógiai jellegű. A tanárképző intézetek egyetemi státusza nem teljes értékű. Franciaországban a neveléstudományi kutatások zöme az egyetemeken folyik, de az Országos Pedagógiai Kutató Intézet (INRP) is nagy tekintéllyel bír ezen a téren. Ezenfelül az Országos Tudományos Kutatási Központ (CNRS) különböző önálló, illetve az egyetemekkel együttműködő intézményeiben is vannak nagy hírű egységek, mint például a Dijon-i Bourgogne Egyetemen működő nevezetes Oktatásgazdaságtani Kutató Intézet (IREDU). A francia neveléstudományi intézményi modell hatása felismerhető a belgiumi vallom közösségben, Spanyolországban, Portugáliában és a kanadai Quebecben. Svájcban a neveléstudományok kifejezetten a kutatásból fejlődtek ki, s egészen a közelmúltig kevés kapcsolatuk volt a tanárképzéssel.

Témánk tekintetében a németországi viszonyok igencsak sajátosaknak tekinthetők. A pedagógiai professzorok kiváló nemzedéke a nagy egyetemek filozófiai karán tanult. A német pedagógia erőteljesen filozófiai indíttatású (*Kant, Fichte, Fröbel, Herbart*). A jelenleg is tevékenykedő professzorok egyharmada „didaktikus” (Didaktiker) és/vagy az iskolapedagógia szakértője. A professzorok egynegyede az általános pedagógiával és a neveléstörténettel foglalkozik. Tíz-tíz százalék körüli a speciális pedagógia és a szociálpedagógia művelőinek aránya. Egyebek közt a pedagógia tudományos megerősödése is közrejátszott abban, hogy a felsőfokú tanárképző intézeteket az egyetemekhez csatolták, még pontosabban, ez a folyamat most is zajlik. A német pedagógiatudomány teoretikus, ismeretelméleti jellegű, autonómiára törekvő, stílusában filozofikus, értelmező, reflexív.

Az Egyesült Királyságban hozzávetőleg három évtizede jelentek meg igazán a ne-

veléstudományi tanszékek. (Skóciában a század első felében is volt példa ilyen tanszékek alapítására.) Ezeknek azonban eleinte nem volt közülük a pedagógusképzéshez. Időközben viszont megalakultak az egyetemi diplomát adó tanárképző főiskolák, amelyek nagy számban igényelték a felkészült oktatókat. A leendő pedagógusképző tanárok az új tanszékeken szerezték meg elvárható tudományos felkészültségüket. A szóban forgó egyetemi egységek négy alapterületen voltak igazán erősek: a neveléstörténetben, a neveléslélektanban, a nevelésfilozófiában és a nevelésszociológiában.

Az 1970-es évektől kezdve a kormányzat elengedhetetlennek ítélte meg a pedagógusjelöltek tudományos felkészítésének fejlesztését. A neveléstudományok művelői a gyakorlatban is hasznosítható tudás kidolgozására kezdtek összpontosítani. Bárha a hetvenes–nyolcvanas években visszaesés volt tapasztalható a tanárképzői létszámokat illetően, az Egyesült Királyságban pillanatnyilag csaknem száz egyetemi és tanárképző főiskolai neveléstudományi tanszék található.

A hatvanas évektől kezdve a neveléstudományi és pedagógiai kutatások jelentős állami és más alapítványi támogatást kaptak. Különösen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű zónák oktatásügyi fejlesztését, a tantervkészítést és az értékelést részesítették előnyben. A kutatások főképp a tudományegyetemi, műszaki egyetemi és tanárképző főiskolai neveléstudományi tanszékeken folytak. Közben az oktatói-kutatói magatartás egyre inkább átalakult. A pszichológus és szociológus múltú szakembereket felváltották a neveléstudományi indíttatású oktatók és kutatók. Az elmúlt évtizedre kialakult egy, a nevelésügy körül felsorakozó tudományos közösség. Napjainkban az egyes régiókban erős és sajátos kutatási és fejlesztési profilok formálódnak (tantervfejlesztés, az osztályban folyó tevékenység ösztönzése, az iskolaszervezés- és működtetés, a természettudományos oktatás stb.).

Az USA-ban már az elmúlt évszázad végén megjelentek az állami egyetemi

„nevelési” tanszékek. Ezeknek szinte kizárólag csak a tanárképzés volt a küldetésük. Az oktatók és kutatók szándéka az volt, hogy a nevelésfolyamatok elemzéséből az akadémia által is elismert tudományt alkossanak. Egyik-másik tanárképző főiskola ezzel szemben inkább a gyakorlatias képzést célozta meg (új specializációk kifejlesztése, mint amilyen például a szakképzés módszertana, az „átnevelés”, az iskolairányítás és -felügyelet). Századunk harmadik évtizedétől az egyetemi tanszékek egyre erősebbekké váltak. Kísérletek történtek egy átfogó, „A nevelés alapjai” elnevezésű program bevezetésére, ami felfogható a neveléstudomány(ok) amerikai kibontakozásaként is. Az új tudomány azonban csak kevés valódi tudós szaktekintély érdeklődését nyerte el. Ezért is, meg a sajátos társadalmi szükségleteknek a nevelésre gyakorolt nyomása következtében, a nevelésügyre összpontosító oktatás és kutatás arculata gyakorlatias formát vett fel. Csak a második világháború után értékelődött fel újra a tudományos szempontok jelentősége. A közhatalom szívesen hozott jelentős áldozatot a neveléskutatás, a pedagógusképzés és az oktatásügy fejlesztése érdekében. A gazdasági felfordulás, valamint a társadalmi mobilitásigény olyan kihívást jelentett, amelyet nem lehetett figyelmen kívül hagyni. Az ötvenes és a hatvanas években a neveléstudomány, a pedagógia és az oktatásügy fontosságának hangoztatása, sikereinek elismerése mellett az „ágazatra” vonatkozó kemény kritika is hangot kapott. Néhány egyetemen (pl. a Yale-en) még a tanszéket is megszüntették.

A hetvenes–nyolcvanas években az oktatási rendszer siralmas teljesítménye a pedagógusképzés fejlesztésére ösztönözték az Amerikai Egyesült Államokat. A legjobb egyetemi neveléstudományi tanszékeket jelentősen megerősítették és szoros kapcsolatot építettek ki közöttük, amíg a keveset erőket megszüntették. A fokozott együttműködés lényege a tanárképzés programjának gyakorlatias, a professzionális modell szerinti átszerkesztése volt. Ugyanakkor a neveléstudományi szakemberek képzésére,

a kutatásra való felkészítésére is maradt elegendő kapacitás. Pillanatnyilag a felsőoktatási intézményeknek hozzávetőleg a 40%-ában folyik pedagógus- és neveléstudományi-specialista-képzés.

A neveléstudományi kutatások sok száz központban – egyetemeken, képzési központokban, a különböző államok minisztériumi függőségű intézményeiben és a magánszektorban – folynak. Közülük mindössze negyedszáznak van nemzeti (szövetségi) státusza. Ezért a pozíció megszerzéséért időről időre programokkal lehet pályázni, s a nyertesek ötéves, tisztességes mértékű állami támogatást kapnak.

A fentiekből is megállapítható, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a neveléstudományok jobbra a pedagógusképzést szolgálják, viszont fejlettek és számottevő kutatási eredményeket érnek el.

A három nagy neveléskultúra tanulmányozásából levonható a következő: a neveléstudományok állapotán és művelé-

sén erős nyomot hagy a tanárképzésben való érintettség, ám ez esetben az oktatáspolitikai, a tanárjelöltek toborzása esetlegességének, illetve körülményeinek a befolyása alá esik. Ezért itt egymást váltják a felfutó és az enervált periódusok. Azt azonban szinte minden, az oktatásügyért felelős tényező – politikus, közoktatást irányító szakember, egyetemi vezető, oktató és kutató, iskolaigazgató és tanár – állítja, hogy a neveléstudományok táplálta tudásfelhalmozás a tanári szakmai kapacitást sokszorosan megnöveli. *Tudományos felkészültség nélkül a tanár fegyvertelen „funkcionárius”, aki ki van téve az ellenérdekeltnek, adott esetben a politikusok kénye-kedvének.* Ha tevékenységét a tanár nem képes tudományosan is átgondolni, akkor képtelen a nevelésproblémákat kellő mélységben elemezni, a megoldások érdekében hatásosan cselekedni.

Kovács Sándor

## Az érzékileg létrehozott értelem

*Voltaképpen a címben a jelentésadás – ahogyan Roland Barthes mondaná: signifiante (1) – fogalmazódik meg. Most ideidézve Platón epigrammáját:*

„Csillagokat nézel, szép csillagom. Ég ha lehetnék két szemedet nézném, csillagom ezreivel” (2)

– *azt a kérdést kell föltennünk, vajon tudjuk-e, mi van ebben a versben: bölcsélet vagy szerelmi vallomás? De a cím szellemében akár úgy is föltehetjük: mennyibe érzékileg, mennyiben értelem.*

És ezzel nyomban a probléma kellős közepébe kerültünk, hiszen képtelenség elvonatkoztatnunk attól az ismeretinktől, hogy Platón bölcselő, méghozzá nemcsak az ókor jelentős gondolkodója, hanem az európai filozófia egyik legfontosabb nyomvonalának kijelölője is – máig ható érvénnyel. A költő Platónról mindössze annyit tudhatunk, hogy az *Anthologia Greca* harminckét epigrammát jegyez nevével. Szerzősége ebből – *Diels* véleménye szerint – tizenkét esetben vitathatatlan. Érthető, ha bölcséleti életművét – súlyánál fogva – dominánsabbnak véljük; költészetét alkalmasint annak másféle

megfogalmazásaként is hajlamosak vagyunk olvasni, annál inkább, mivel filozófiai árbeszédei ugyancsak lenyűgöző írói kvalitásról árulkodnak.

A szerelmes vers témája ebben az esetben az Ég elirigylése amiatt, hogy a kedves figyel rá és gyönyörködik benne. Holott éppen a kedvesben rejlik annyi gyönyörűség, hogy őt kellene a csillagok ezreinek csodálniuk, és nem kétséges: a szerelmes önnön csodálatát ilyenek is érzi. A bölcséleti elem ott villan be, amikor az Ég, a csillagok képe megidéz a kozmoszt, és a sajátos fordulat, a föltételes módban előadott kívánság mintegy kozmikus értéké,