

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

Balogh Brigitta Zsuzsánna

**Az értelmes életre nevelés koncepciója
az ezredforduló nevelésfilozófiai antropológiáinak tükrében**

DOI: 10.15476/ELTE.2023.283

Neveléstudományi Doktori Iskola
Elméleti-történeti Pedagógia Doktori Program
Programvezető: prof. dr. Németh András
Témavezető: prof. dr. Schaffhauser Franz

Budapest

2023



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

ADATLAP a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Balogh Brigitta Zsuzsánna

A doktori értekezés címe és alcíme: Az értelmes életre nevelés koncepciója az ezredforduló pedagógiai antropológiáinak tükrében

A doktori iskola neve: Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Elméleti-történeti Pedagógia program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Prof. dr. Schaffhauser Franz főiskolai tanár

A témavezető munkahelye: nyugdíjba vonult (Simmelweis Egyetem, ELTE)

MTA Adatbázis-azonosító: MTA-azonosító: 10027157; MTMT-azonosító: 10050398

DOI-azonosító¹: 10.15476/ELTE.2023.283

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként²

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom a Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;³

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (.....*dátum*)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁴

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárom, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁵

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) a ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárom a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2023. augusztus 28.

Balogh Brigitta Zsuzsánna

¹ A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

² A megfelelő szöveg aláhúzendő.

³ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácsshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁴ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

⁵ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.

TARTALOM

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

BEVEZETÉS	1
I. Kérdésfelvetés	1
II. A kutatás célja	4
III. Kutatási kérdések	6
A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS FOLYAMATA	7
I. Kutatási keret, kutatási stratégia és módszerek	7
II. A kutatás folyamata	9
III. A kutatás ontológiája	14
A KUTATÁS.....	15
I. Az értelmes életre nevelés frankliánus elmélete	15
1. Viktor E. Frankl filozófiai antropológiája	16
2. A logoterápia és egzisztenciaanalízis nevelésfilozófiai antropológiája	30
II. Az értelmes életre nevelés nevelésfilozófiája és az enaktivista kihívás ..	54
3. Az enaktivista megközelítés	58
4. Az enaktivizmus nevelésfilozófiai antropológiája	77
5. Értelengközpontú nevelésfilozófiai antropológia és enaktivizmus ...	89
III. Inspirációk a magyar neveléstörténet megírásra váró fejezeteiből ...	100
6. Dienes Valéria nevelésfilozófiai antropológiája	102
7. Pető András nevelésfilozófiai antropológiája	112
8. Összegzés. Dienes és Pető – proto-enaktivizmus, szellem és személy	120
KÖVETKEZTETÉSEK	125
SZAKIRODALOM	137

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A disszertáció elkészültében nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért szeretnék köszönetet mondani mindenekelőtt témavezetőmnek, prof. dr. Schaffhauser Franznak, illetve prof. dr. Németh Andrásnak, az ELTE PPK NDI Elméleti-történeti Pedagógia Doktori Program vezetőjének, aki egyben az Elméleti-, Történeti- és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport keretében folyó életreform-kutatások motorja is.

Köszönöm a disszertáció végleges formáját megelőző kutatási tervek és változatok értő, türelmes bírálatát prof. dr. Boreczky Ágnesnek, dr. habil. Vincze Beatrixnak és dr. habil. Mészáros Györgynek.

Hálás vagyok a rengeteg inspirációért és segítségért kutatótársaimnak és kollégáimnak, akiket hosszan sorolhatnék, de hadd szorítkozzak most azokra, akik nélkül ez a disszertáció – legalábbis ebben a formájában – biztosan nem készülhetett volna el: Fenyves Márknak, Földesi Renátának, Pálosi Istvánnak, Bordás Andreának és Komár Lajosnak.

Köszönöm tanítványaimnak, különösen Lakó Lizának, Pelak Róbertnek, Orbán Istvánnak és Kemény Bertalannak, hogy annyiszor példát mutattak és mutatnak nekem kitartásból, elkötelezettségből, munkabírásból és kreativitásból.

BEVEZETÉS

I. KÉRDÉSFELTEVÉS

Az értelmes életre nevelés elméletének vizsgálatához egy olyan elméleti probléma vezetett, amely korántsem napjaink neveléstudományának kizárólagos problémája. Arról a kettős emberi szükségletről van szó, amelyből az egyik úgyszólván antropológiailag és történetileg is evidens, a másik pedig elvileg kifejezetten modern, ám ettől nem kevésbé sürgető.

Az antropológiailag és történetileg is evidens szükséglet az ember orientációs szükséglete, amely számos formában nyert megfogalmazást, és a lényege az, hogy az emberi lénynek – épp komplexitása és kognitív fejlettsége miatt – szüksége van elméleti és erkölcsi orientációs pontokra (előzetes elméletekre, meggyőződésekre, sémákra és keretekre, értékekre) a világban való gyakorlati és erkölcsi eligazodáshoz. A jelenség elméleti igényű kifejtését számos tudományterületen megtalálhatjuk: filozófiai szinten először Hegel írta le a 19. század elején, kultúrtörténeti (és egyben szintén filozófiai) perspektívából Charles Taylor fogalmazta meg (Taylor, 1989), az ezredforduló pszichológiai és antropológiai irodalmában szinte magától értetődőnek számít, neveléstudományi szinten pedig a klasszikus elméletektől kezdve (pl. Scheler, 1979) napjaink konstruktivizmusáig (Nahalka, 2002) központi gondolat.

A másik, történetileg a modernitás során megjelenő, de nem kevésbé sürgető szükséglet a szabadság, illetve az önrendelkezés szükséglete: az a szükséglet, hogy az ember maga választhassa meg céljait és életmódját, anélkül, hogy bárki más akaratának alá lenne vetve (s mivel a szükséglet minden emberre érvényes, értelemszerűen következik belőle, hogy a magam szabadsága nem jelentheti másoknak az én akaratom alá való vetettségét sem). Mint explicit követelés a felvilágosodás szülte, de nem zárható ki, hogy a felvilágosodás kulturális–politikai klímája pusztán lehetővé tette egy mélyebben rejlő emberi szükséglet artikulálását (lásd erről, Hegel, 1979).

Talán nem túlzás azt állítanunk, hogy napjainkban a két szükséglet – vagy akár nevezhetjük két elvnek is – konfliktusba került egymással, hiszen a társadalmi viszonyok radikális átalakulása (hagyományok fellazulása, pluralizálódás, globalizáció) napjainkra tették látványossá, hogy a szabadság-szükséglet társadalmi normaként való

dominanciája az orientációs szükséglet sérelméhez vezethet, az orientációs szükséglet dominanciája viszont jó eséllyel torkollik társadalmi és politikai elnyomásba. A feszültség a politikai ideológiák palettáján is jól nyomon követhető, hiszen a szabadságigényt elsősorban a liberális–individualista, az orientációs igényt pedig a konzervatív–kommunitárius doktrínák tűzik zászlajukra.

A probléma ugyanakkor a neveléstudományban is számos szálon megjelenik (lásd erről részletesebben Skiera, 2022a, 2022b); a nevelés hatalomelméleti (Foucault, 1990) és kritikai (Freire, 2005) megközelítései például inkább a szabadságelv felől, a kultúrpedagógiai és hermeneutikai megközelítések (pl. Taylor, 1994; MacIntyre, 1981) inkább az orientációs elv felől közelítik meg a nevelési szükségleteket, értékeket és folyamatokat. (Hozzátehetjük, hogy a 20. század reformpedagógiai mozgalmában mindkét elv fellelhető, gyakran ellentmondásos vagy egyenesen feszültségteljes formában – lásd erről pl. Skiera, 2022a; Zander, 2007; Oelkers, 1999)

Mindezek nyomán a 20. század végének társadalomfilozófiáiban – politikaelméleti irányultságuktól függetlenül – megjelent az az elméleti igény, hogy a két elvet integráló modelleket hozzanak létre, ahol tehát érvényesül az orientációs igény, de anélkül, hogy a szabadságelv sérülne, avagy érvényesül a szabadságigény, de anélkül, hogy az orientációs szükséglet sérülne. Liberális–baloldali részről Axel Honneth elismeréstudományát említhetjük, amelynek explicit célkitűzése, hogy olyan társadalomelméletet alkosson meg, amelyben az orientációs elvek olyan keretként működnek, amelynek konkrét tartalma kultúrától, egyéni meggyőződéstől és szabad választástól függően alakítható. (Honneth, 1996) Konzervatív–jobboldali részről MacIntyre arisztotelianus etikáját és Charles Taylor „liberális kommunitarizmusát” említhetjük. MacIntyre épp azért tűzi ki célul egy 20. század-végi arisztotelianus etika kidolgozását, mert meglátása szerint az arisztotelészi etika a maga dominanciájának több mint ezer éve alatt rendkívüli stabilitásról és rugalmasságról tett bizonyosságot, vagyis számos történelmi korhoz és életmódhoz volt képes alkalmazkodni anélkül, hogy alapelvei sérültek volna. (MacIntyre, 1981) Charles Taylor pedig bevallottan olyan politikaelméletet szándékozik megalkotni, amely a közösségi értékek időnként kimondottan preskriptív követését igyekszik összeegyeztetni a modern szabadságelvvel. (Taylor, 1994)

Ezeknek a társadalomelméleti modelleknek a hatására tettem fel magamnak a kérdést, vajon a neveléstudományban terén lehetséges-e olyan elméleti keret, amely a két szükségletet egyazon modellben integrálja. Kutatási perspektívám sajátos korlátját – és

egyben fogódzóját – képezte, hogy nem arra voltam kíváncsi: az egyes pedagógiai irányzatok hogyan kísérlik meg a gyakorlatban az elsősorban a tanulók/neveltek orientálására vonatkozó feladataikat a tanulók/neveltek (aktuális vagy potenciális) szabadságának tiszteletben tartásával, hanem arra, hogyan lehet nevelésfilozófiai szinten leírni egy olyan modellt, amelyben a kettő integrált módon van jelen, olyasféléképpen, ahogyan azt Honneth elismerés-elmélete, MacIntyre arisztotelianus etikája vagy Taylor liberális kommunitarizmusa a társadalomfilozófia terén tárja elénk.

Így jutottam el az értelmes életre nevelés elméletéhez mint olyan modellhez, amelynek legfőbb gyakorlati szempontja az ember orientációs szükséglete, legfőbb célja ennek az orientációs szükségletnek a kielégítése, ám az orientációs pontokat nem kívülről, a társadalmi konvenciók és a kulturális minták felől közelíti meg (noha nem is hanyagolja el azokat), hanem magát az embert igyekszik hozzásegíteni azoknak a képességeknek a kifejlődéséhez, amelyek segítségével megtalálhatja a maga orientációs pontjait. (Frankl, 1997, 2005; Sárkány, 2014; Schaffhauser, 2000, 2018)

Nem elhanyagolható nehézséget jelentett ugyanakkor, hogy az értelmes életre nevelés elmélete a maga eredeti formájában nem pedagógiai, nem is nevelélméleti kontextusban látott napvilágot, hanem Viktor E. Frankl egzisztenciaanalízisében és logoterápiájában, azaz egy pszichológiai elméletben és az arra épülő pszichoterápiás gyakorlatban. A nehézséget könnyen áthidalhatóvá tette azonban két fontos körülmény.

Az egyik ilyen segítő körülmény az egzisztenciaanalízis, illetve a logoterápia „paidetikus”, sőt „autopaidetikus” jellege. A továbbiakban „paidetikus”-nak nevezek minden olyan megközelítést, amely a vizsgált jelenség leírásában/értelmezésében az emberi nevelhetőségnek és nevelésre-utaltságnak (Wulf–Zirfas, 2014) alapvető vagy egyenesen konstitutív jelentőséget tulajdonít. Ebben az értelemben Frankl elmélete annak a vonásának köszönhetően nevezhető „paidetikus”-nak, amelyet fentebb úgy fogalmaztunk meg, hogy alapelve magának az embernek a hozzásegítése azokhoz a képességekhez, amelyek szükségesek a maga orientációs pontjainak megtalálásához. Lényegileg nevelésközpontú megközelítés tehát, azzal a fontos kiegészítéssel, hogy – mint később látni fogjuk – ezt a fajta nevelést Frankl alapvetően önnevelésként értelmezi. (Frankl, 2005)

A másik segítő körülményt az képezi, hogy Viktor E. Frankl nemcsak az egzisztenciaanalízis és a logoterápia elméletét alkotta meg, de kidolgozta az annak háttérét képező filozófiai antropológiát is. Ennek elsődleges dokumentumai a *Der unbedingte Mensch* és a *Homo patiens* című munkái (Frankl, 2005), amelyekből

feltételezésem szerint ki lehet bontani annak a pedagógiai antropológiának az alapvonalait, amelyre az értelmes életre nevelés elmélete építhető.

Ennek a kísérletnek a során azonban egy további terminológiai módosításra kényszerültem: a „pedagógiai antropológia” kifejezést eredetileg a „filozófiai antropológia” mintájára kezeltem, abban az értelemben használva a terminust, hogy az a nevelési modellek mögött rejlő, elméleti igénnyel kidolgozott emberképet jelöli. A terminus ilyen használata korábban elfogadottnak számított a német elméleti pedagógiában (Roth, 1968; Schaffhauser, 2000), kutatásom során viszont szembesülnöm kellett azzal, hogy a terminust a mai neveléstudományban inkább a kulturális antropológiai megközelítésekkel rokonítható értelemben vagy a pedagógiai etnográfia értelmében használják. A félreértések elkerülése, illetve terminológiám egyértelművé tétele érdekében döntöttem végül úgy, hogy az általam jelölni kívánt elméleti diszciplínát „nevelésfilozófiai antropológiának” fogom nevezni, ily módon jelezve, hogy vizsgálódásom tárgyát a nevelési elképzelések mögött meghúzódó, filozófiai igénnyel leírható elméleti emberképek képezik.

II. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásom célja, hogy megvizsgáljam: az értelmes életre nevelés Viktor Frankl filozófiai antropológiájára építhető elmélete lehet-e aktuális napjainkban, az ezredforduló kulturális és tudományos klímájának környezetében.

Kutatásom keretében ugyanakkor nem vállalkozhattam arra, hogy a kérdést mintegy kimerítően, a kortárs kultúra és tudományosság minden számba vehető eredménye felől igyekezzek megválaszolni, ezért két szempontot emeltem ki: a személy, illetve a szellem fogalmát.

Választásom indoka, hogy Frankl antropológiájának alapvető fogalmairól, úgyszólván annak sarokköveiről van szó, miközben a 20–21. század elméleti fejleményei számos kihívás elé állították őket: a neveléstudományi szakirodalomban gyakran hangoztatott posztmodern irányzat (Lyotard, Derrida), a posztstrukturalizmus (Foucault) és a kritikai neveléstudomány (Freire), illetve a kognitív tudomány szinte exponenciálisan gyarapodó eredményei (Minsky, Varela, Glasersfeld, Siemens stb.) felől joggal tehető fel a kérdés, vajon érvényes lehet-e napjainkban az a klasszikus személyfogalom, amely ugyanakkor nemcsak társadalmi életünknek és jogrendünknek,

de pedagógiánknak is egyik leglényegesebb alapköve (vö. pl. Noddings, 1998), illetve az a szellemfogalom, amelyet sokan az intellektualizmussal és a totalizáló tendenciákkal azonosítanak.

Mindezek a megközelítések azonban még mindig túl szerteágazóaknak bizonyultak ahhoz, hogy vizsgálatukat szisztematikus elemzés keretében el tudjam végezni, ezért tovább szűkítettem a kört, és a két fogalom vizsgálatát a kognitív tudomány felől érkező kihívásra, azon belül is az enaktivista megközelítésre (Varela–Thompson–Rosch, 1993) szűkítettem, mivel úgy ítélt meg, hogy az enaktivizmus sok szempontból radikális megközelítése két oldalról is releváns és megfontolandó kritika elé állítja a kiválasztott alapfogalmakat:

- a) a „megtestesült elme” (*embodied mind*) megközelítés keretébe tartozó elméletként radikálisan újraértelmezi az ember Frankl-i értelemben vett „dimenzióinak” (test, elme/lélek, szellem) klasszikus nyugati értelmezéseit;
- b) bizonyos eredményei radikálisan megkérdőjelezi az individuális személyfogalom ontológiai jogosultságát, s vele együtt implicit módon a Frankl-i értelemben vett szellem (mint az individuálisan felvállalható szabadság és felelősség képessége) fogalmának jogosultságát is.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolája Elméleti-történeti Pedagógia Programjának doktori képzésében való részvételem azonban további, nem várt szempontok felbukkanásához is vezetett. A doktori képzés során alkalmam volt bekapcsolódni a Kar Elméleti-, Történeti- és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjának életreform-kutatásaiba, amelyek keretében kezdetben Dienes Valéria, később pedig Dienes Valéria és Pető András pedagógiai koncepciójával foglalkoztam, illetve foglalkozom továbbra is. A két szerzőt nemcsak az köti össze, hogy életművük feldolgozása még folyamatban van, de az is, hogy nevelési koncepcióik hátterét koherens, szisztematikusan kidolgozott és a maguk nemében eredeti filozófiai elméletek képezik. (Dienes, 2016; Pető, 2021; Fenyves–Balogh, 2018; Balogh–Földesi, 2023) Ugyanakkor van még egy nagyon sajátos közös pont is, amit az életreform-kutatásokba való bekapcsolódásomkor még nem tudhattunk, viszont épp e kutatások során kristályosodott ki: úgy tűnik, a magyar neveléstudomány mindkét kiemelkedő alakja a megtestesült elme, illetve az enaktivizmus koncepcióit bizonyos értelemben megelőlegező elméleti és gyakorlati konstrukciókat alkotott meg a 20. század első felében, miközben mindkettőjüknek sajátos mondanivalója volt a személy és a szellem fogalmaival kapcsolatban is.

Mindezek miatt arra a következtetésre jutottam, hogy a két szerző munkássága fontos inspirációs forrást jelenthet a frankl-i személy-, illetve szellemfogalomnak a potenciális enaktivista kritika felől történő értelmezéséhez, és ebből a perspektívából kapcsoltam be őket szűkebb értelemben vett doktori kutatásomba is. A történeti értelemben vett enaktivizmustól való jobb elkülöníthetőségük érdekében a nevelésfilozófiai antropológiájukban megjelenő, az enaktivista megközelítést megelőlegező szempontokat „proto-enaktivista” motívumoknak nevezem.

III. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A fentebb kifejtettek fényében három kutatási kérdést állítottam vizsgálódásaim középpontjába:

1. Képes-e válaszolni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom arra a kihívásra, amely a Frankl-i értelemben vett antropológiai dimenzióknak az enaktivizmus elméletében megvalósuló átértelmezése felől éri?
2. Képes-e kiállni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom az individualitás enaktivista dekonstrukciójának próbáját?
3. Az a mód, ahogyan a magyar neveléstörténet két jelentős alakja, Dienes Valéria és Pető András a maguk nevelésfilozófiáiban kezelik a proto-enaktivista motívumokat, valamint a személy, illetve a szellem fogalmát, jelenthet-e érdemi inspirációs forrást az első két kutatási kérdés megválaszolásában?

A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS FOLYAMATA

I. Kutatási keret, kutatási stratégia és módszerek

Kutatásom tisztán elméleti kutatás, s mint ilyen, az ún. deduktív vagy analitikus kutatások közé sorolható, ahol a kutató nem dolgozik empirikus adatokkal, „csak” olyan forrásokkal, amelyek maguk is elméleti szövegek. Ilyenkor a kutatás alapját „a megfelelő szempontok szerint kiválasztott források jelentik”, a kutató pedig „fogalmak, jelenségek leírását, értelmezését, összehasonlítását vállalja”. (Szabolcs, 2004, 84)

Technikai értelemben természetesen a deduktív–analitikus, azon belül az elméleti kutatások sem mentesek az empiriától, hiszen amikor a kutató elemzési eljárások segítségével vizsgál egy-egy problémát, akkor a forrásai által megfogalmazott gondolatok éppúgy „nyersanyagát” képezik a kutatásnak, mint a klasszikus empirikus kutatásokban az empirikus adatok. A különbség inkább abban áll, hogy míg az empirikus kutatásokban alapvetően a kutató értelmezi az adatokat, az elméleti kutatásokban maguk a kiinduló adatok is értelmezések, a kutató pedig alapvetően – bár korántsem kizárólagosan – olyan jelentésekkel dolgozik, amelyek már eredetileg is explicitek, még akkor is, ha elemzésükkel további, eredetileg nem explicit jelentésrétegek vagy következmények is feltárhatók.

További sajátossága az elméleti kutatásnak, hogy forrásai – az általa vizsgált további elméleti szövegek – gyakorlatilag egybeesnek a szakirodalmi forrásokkal, azon belül viszont bizonyos esetekben megnő az elsődleges és a másodlagos források közötti különbség jelentősége. Így a megfogalmazott problémák, illetve kutatási kérdések megválaszolása érdekében elsődlegesen vizsgált elméleti szövegek jelentik az elsődleges forrásokat, azok pedig, amelyeket technikai értelemben használunk fel az előzőek minél pontosabb elemzésére–értelmezésére, másodlagos forrásoknak fognak minősülni. (Vö. Szabolcs, 2004, 85–87.) Ez egyúttal azzal jár, hogy az „elsődleges”-, illetve „másodlagos forrás” fogalmi az elméleti kutatásokban képlékeny és úgyszólván relacionális fogalmak: hogy melyik forrás minek fog minősülni, azt a kutatás mindenkori fókusza határozza meg.

Jelen kutatás esetében azok a szövegek az elsődleges források, amelyekre a kutatás gerincét képező elemzések vonatkoznak (Frankl, 1997, 2005, 2005b, 2012, 2020; Varela–Thompson–Rosch, 1993; Dienes, 1996; 2001; 2016; Pető, 2021), minden egyéb pedig másodlagos forrásnak minősül.

A szakirodalom által megjelölt lehetséges elemzési eljárások, elemzésfajták közül többet is alkalmaztunk. Alkalmaztuk a fogalomelemzést, amelynek során a kutató a fogalmak jelentését tisztázza oly módon, hogy feltárja azok lényeges jegyeit (Szabolcs, 2004, 88.), a leíró elemzést, amely meghatározott, kiválasztott szempontokat (esetünkben a kutatási kérdések által meghatározott elemzési szempontokat) követ (Szabolcs, 2004, 93) és az értelmező elemzést, bár nem abban az értelemben, hogy ok-okozati összefüggések megvilágítására törekedtünk volna, hanem a fogalomelemzéssel rokonítható, a jelentések és összefüggések megvilágítását célzó értelemben. Alkalmaztuk továbbá az összehasonlító elemzést és mindenekelőtt a teoretikus elemzést, bár nem abban az értelemben, hogy egyetemes jellegű következtetésekre vagy akár általánosításokra törekedtünk volna, de abban értelemben igen, hogy nevelésfilozófiai elvekre vonatkozó következtetéseket igyekeztünk megfogalmazni. (Szabolcs, 2004, 89–93.)

Az alkalmazott elemzési technikák között ugyanakkor sok olyan is megtalálható, amely a tartalomelemzés módszertanára is jellemző. Természetesen egy elméleti kutatás alapvetően különbözik egy tartalomelemzésen alapuló kvalitatív kutatástól, hiszen az utóbbiban általában alapvető cél „a szöveg rejtett mondanivalójának, összefüggésrendszerének valamilyen szempontú feltárása” (Falus et al., 2004, 274.), miközben egy elméleti kutatás – mint fentebb már szó volt róla – alapvetően explicit tartalmakkal dolgozik. Ugyanakkor közös az elméleti elemzésben és a tartalomelemzésben, hogy „[a]z adatokból több történet alkotható meg” (Corbin–Strauss, 2015, 90.), s hogy a kutató felelőssége, meggyőzően tudja-e igazolni ezeknek a „történeteknek” a hitelességét.

Technikailag azonban a kvalitatív tartalomelemzés és az elméleti elemzés gyakran nagyon hasonló elemzési eszközökkel dolgozik. A kvalitatív tartalomelemzés módszertanának olyan alapvető technikái, mint a kérdésfeltevés, az összehasonlítás, a szavak (esetünkben fogalmak) különböző lehetséges jelentéseiben való elgondolkodás, az ellentétbe fordítás technikája, „a vészharang megkondítása”, „a nyelv vizsgálata”, az „És akkor mi van?” vagy „Mi van, ha?” típusú kérdések feltevése, illetve a narratíva

szerkezetének vizsgálata (Corbin–Strauss, 2015, 112–131.) – mind részét képezik az elméleti kutatásokban használt elemzési eljárásoknak is.

Ami végül fogalmi, leíró, értelmező, összehasonlító és teoretikus elemzéseink további tudományelméleti jellegét illeti, a következőket szeretnénk még pontosítani:

- a) Hermeneutikai jellegűek annyiban, hogy feltételezik az értelmezési struktúráknak a szakirodalomban „horizontösszeolvadás”-nak nevezett összehangolását (Gadamer, 2003), ugyanakkor nem eléggé történetiek ahhoz, hogy teljes mértékben hermeneutikaiaknak nevezhessük őket.
- b) Kritikaiak annyiban, hogy rákérdeznak a vizsgált elméletek koherenciájára, elemeik egymással való összhangjára, előfeltevéseikre és következményeikre; ugyanakkor kiinduló alapjuknak tekintik az adott elmélet önmagában való érvényességét (lásd erről lennebb a kutatás ontológiájáról mondottakat), ezért nem is teljes mértékben kritikaiak.
- c) Performatív jellegűek (lásd Austin, 1990; Hösle, 1998; Balogh, 2009) annyiban, hogy az elméletalkotást teremtő cselekvésnek tekintik, ami nem pusztán leír, de létre is hoz valamiféle valóságot; ugyanakkor nem érvényesítik ezt a szempontot olyan mértékben, hogy az elméletek performatív és diszkurzív tartalmának összevetésére épüljenek.

Mindezeket figyelembe véve, illetve elfogadva annak pozitívumait, ha elemzési eljárásainkat egyértelmű módszertani megjelöléssel tudjuk ellátni, a kutatás során alkalmazott módszert progresszív fogalmi elemzésként tudnánk megjelölni, ahol is a „progresszív” jelzőt a fokozatosság és az egymásra-épülés értelmében használjuk, olyan elemzést értve alatta, amelyben az egyes lépések a kutatási kérdések és bizonyos – az alábbiakban még kifejtendő – ontológiai előfeltevések logikájának megfelelően épülnek egymásra. S noha az ilyen típusú elemzés éppen progresszivitása miatt nem formalizálható, konkrét folyamatszerűségében azonban mégis leírható.

II. A kutatás folyamata

Kutatásom első részében Viktor E. Frankl filozófiai antropológiájából kiindulva rekonstruáltam az értelmes életre nevelés elméletének nevelésfilozófiai antropológiáját. A kutatásnak ez a szakasza részben feltáró jellegű volt – amennyiben a logoterápia és egzisztenciaanalízis mögött meghúzódó filozófiai antropológia nevelélméleti

vonatkozásait tárta fel –, részben azonban problémacentrikus megközelítést követett, ahol az elemzési szempontrendszer az értelmes élet, a felelősség, az öntranszcendencia és (a részben fejlődés és a támogatás fogalmára lebontott) fejlődéstámogatás fogalmi képezték.

Kutatásom második részében a kortárs kognitív tudomány enaktivizmusnak nevezett irányzatának alapelveiből kibontható nevelésfilozófia alapvonalait igyekeztem feltárni a megtestesültség, a „fragmentált én” és a transzformatív tapasztalat fogalmi által kijelölt szempontrendszer alapján, majd a megelőző szakasz eredményeire építve a kutatási kérdéseim által kijelölt fókuszot követve az értelemközpontú nevelésfilozófia és az enaktivista megközelítés lehetséges kommunikációjára kérdeztem rá olyan elemzési szempontok szerint, amelyek már nem alapfogalmak, hanem fogalmak és értelmezések közötti viszonyok szerint szerveződtek. Az elsődleges elemzési szempontok ennek megfelelően a következők voltak: a megtestesültség-fogalom és a humán dimenziók megkülönböztetése közötti viszony; a megtestesültség értelmezése a szervezet-környezet viszonyban; az én, az „éntelenség” és a személy fogalmi és az azokhoz kötődő, az elsődleges források által leírt tapasztalatok közötti viszony.

Ebben a szakaszban ugyanakkor több olyan módszertani döntést is hoztam, amelyek valószínűleg csökkentették kutatásom komplexitását, ugyanakkor elméleti szempontból könnyebben mederben tarthatóvá tették. Az egyik ilyen döntés az volt, hogy nem kérdezek rá a meditációs tapasztalat hivatkozási alapként való használatának legitimitására, hanem elfogadom mint az enaktivizmus (pontosabban annak általam elemzett kiinduló változata) elméleti univerzumának szerves részét, és olyan módszertani döntésként kezelem, amelynek felelősségét az eredeti elmélet megalkotói vállalták fel. A másik izgalmas és fontos szál, amiről lemondtam, az összehasonlított elméletek metafizikai háttérének, eszmetörténeti kontextusának és vallási kötődéseinek tárgyalása. Úgy gondoltam, hogy noha ezek feltárása fontos lenne az elemzett elméletek minél teljesebb megértéséhez, nevelésfilozófiai relevanciájuk és kutatási kérdéseim szempontjából mégsem elengedhetetlenek. Ebben a döntésben minden bizonnyal nagy mértékben közrejátszott egyik alapvető meggyőződésem a nevelésfilozófiai vizsgálódások fontosságáról és értelméről. Úgy gondolom, az ilyen vizsgálódások egyik legfontosabb funkciója, hogy minél plauzibilisebb, minél komplexebb – minél jobb – értelmezési kereteket nyújtsanak a nevelési helyzetekben érdekeltek – elsősorban talán a „nevelő” szerepében lévők – számára, s mint ilyenek, nem elhanyagolható a szerepük a nevelői attitűd formálásában és formálódásában. A nevelői attitűd szempontjából

viszont, úgy gondolom, kevésbé fontos az, hogy például a „nevelt” szerepében lévő szereplő személyének sérthetlensége olyan meggyőződés-e, amely vallási háttérű, vagy olyan, amely mögött meditatív tapasztalat áll vagy mindkettő, legalábbis addig a pontig, amíg a gondolat nevelésfilozófiai szempontból kielégítő értelmezése nem követeli meg egy-egy háttérhagyomány explicit bevonását az értelmezésbe. Ez a hozzáállás természetesen nem vezet történeti szempontból érvényes értelmezéshez, nevelésfilozófiai szempontból azonban meglátásom szerint ez csak akkor probléma, ha a történeti szál hiánya meghamisítaná vagy nehezen értelmezhetővé tenné a kiinduló gondolatot.

A kutatási folyamat leírásához visszatérve, „progresszív” elemzéseink linearitása a kutatási rész harmadik fejezetével megszakad. Az értelemközpontú nevelésfelfogás, illetve az enaktivista alapelvekkel való lehetséges viszonyának tárgyalását követően ugyanis harmadik kutatási kérdésünk megválaszolására került sor, amely a következőképpen hangzott: „Az a mód, ahogyan a magyar neveléstörténet két jelentős alakja, Dienes Valéria és Pető András a maguk nevelésfilozófiáiban kezelik a proto-enaktivista motívumokat, valamint a személy, illetve a szellem fogalmát, jelenthet-e érdemi inspirációs forrást az első két kutatási kérdés megválaszolásában?” Tudatában vagyunk annak, hogy ebben a kutatási kérdésben több homályos pont is azonosítható: először is kutatómódszertani szempontból meglehetősen nehezen értelmezhető az „inspiráció” fogalma; másrészt kérdéses lehet, miért tárgyalunk két, inkább a 20. század első két harmadában alkotó szerzőt az „ezredforduló” nevelésfilozófiai antropológiáinak vonatkozásában; harmadrészt kérdéses lehet, mi értelme – és nem elfogadhatatlan anakronizmus-e – egy kortárs elmélet megelőlegezését kimutatni olyan alkotóknál, akik az elmélet megjelenése előtt éltek és alkottak.

A tudomány történetében nem példa nélküli az a helyzet, amikor egy új elmélet úgy jelenik meg, hogy nem vet számot a maga előzményeivel, s ez egyrészt meghamisítja a történeti tényállást, másrészt leszegényíti az adott elmélet értelmezési tartományát. Az enaktivizmus esetében szerencsére távolról sem ez a helyzet, hiszen az irányzat nagyon is számot vet a maga előzményeivel, mind a kognitív tudományon belül, mind filozófiai értelemben – kezdeményezését legalábbis Merleau-Ponty-ig visszavezetve –, mind pedig a kutatásaikba bevont távol-keleti hagyományok tekintetében. Ráadásul a kutatásunk harmadik részében elemzett elsődleges források – Dienes Valéria és Pető András filozófiai antropológiai, illetve nevelésfilozófiai vonatkozású művei – a legutóbbi időkig vagy nehezen hozzáférhetőek voltak, vagy

filozófiai antropológiai és nevelésfilozófiai vonatkozásaik nem voltak feldolgozva (mint Dienes esetén), vagy a létezésükről sem tudtunk (mint Pető *Filozófiája* esetén). Az enaktivizmus és a két, kutatásunkban részlegesen „proto-enaktivista”-ként kezelt magyar szerző lehetséges eszmei kapcsolódása tehát olyan terület, amely már objektív körülmények miatt sem válhatott kutatások tárgyává.

Ugyanakkor meggyőződésem, hogy a két magyar filozófus–pedagógus nevelésfilozófiai antropológiája olyan megközelítéseket és eredményeket tartalmaz, amelyek nemcsak történetileg, de tartalmilag is képesek gazdagítani az azokra a jelenségekre vonatkozó tudásunkat, amelyeket a kognitív tudomány vizsgál, és pedig az enaktivista irányzaton belül.

A lehetséges történeti kapcsolódás tekintetében talán a legfontosabb szál, hogy a kortárs enaktivizmus saját bevallása szerint annak a, Maurice Merleau-Ponty nevéhez köthető fenomenológiának a folytatója, amelynek egyik fő forrása Henri Bergson filozófiája és mozgáspszichológiája, amelyeket viszont egy némileg másik utat követve Dienes is továbbgondol a maga mozdulattudományában és evologikájában.

Tehát, ha sejtésem helyes, akkor Dienes filozófiája – azon belül pedig nevelésfilozófiai antropológiája – egy további, nem kevésbé izgalmas leszármazási vonal Bergson filozófiájából Merleau-Ponty fenomenológiája mellett. Ha pedig másik sejtésem is helyes, akkor Pető András viszont az orvostudomány felől (is) érkezve – ugyanakkor sajátos szellemi formálódása által lehetővé tett elméleti szempontoknak és látásmódnak köszönhetően – előlegezi meg mintegy ötven évvel a kogníció megtestesült értelmezését.

Ennek a kutatásnak és ennek a disszertációnak a számára azonban nem ezek a történeti szálak voltak relevánsak – sőt, módszertani értelemben némileg pongyolán is kezeltem őket, abban az értelemben, hogy például Dienes esetén az egyes gondolatok felvillantásánál nem vettem figyelembe az időbeli és kontextuális különbségeket. Ebben a harmadik részben tehát megelőző történeti kutatások alapján végeztem el az előző két kutatási szakasz elemzéseinél sokkal kezdetlegesebb – vázlatos – fogalmi elemzést, melynek a feladata mindössze annyi, hogy felvillantsa mindazokat a pontokat, ahol Dienes és Pető eredményei valóban gazdagíthatják a kogníció kortárs enaktivista felfogását. Ezekbe a megelőző történeti kutatásokba beletartozik Dienes filozófiai antropológiájának rekonstrukciója és mozdulatpedagógiájának kutatása (Fenyves–Balogh, 2018; Balogh, 2020a), valamint Pető filozófiai munkájának fordítása és

filozófia-, valamint neveléstörténeti feldolgozásának megkezdése (Pető, 2021; Balogh–Földesi, 2023).

Ugyanakkor az eredményeket – szintén nagyon vázlatosan – összekötöttem az értelemközpontú megközelítés néhány alapfogalmával, hogy világossá váljon, hogy ezektől a megközelítésektől azok az egzisztenciális és neveléseméleti fókuszok sem idegenek, amelyekkel a megelőző fejezetekben foglalkoztunk. A kutatás folyamata tehát – az előző szakaszokkal való kontinuitás fentebb jelzett megszakadásával – úgy folytatódott, hogy megkísértem beazonosítani az elsődleges forrásokban az enaktivista megközelítést történeti értelemben megelőlegező („proto-enaktivistának” nevezett) elemeket a kutatás enaktivizmussal foglalkozó szakaszában is alkalmazott elemzési szempontrendszer alapján, miközben felvillantottam néhány, az értelemközpontú nevelés szempontjából releváns jellegzetes motívumot. Az elemzések összegzését végül ugyanazon szempontok alapján végeztem el.

A kutatás során mindeközben sajátos formában köszöntek vissza azok a módszertani problémák, amelyekkel a maguk során az elsődleges forrásainkat képező elméleteknek is meg kellett küzdeniük. Ilyen volt az értelmes életre nevelés elméletében az egymástól szabatosan megkülönböztetett ontikus és ontologikus tudományok és módszereik együttes relevanciája az emberi jelenségek, köztük a nevelés vizsgálatában, ilyen volt az enaktivista elméletben a kognitív tudomány és a megélt tapasztalat együttes módszertani érvényesítésére való explicit törekvés, a vizsgált magyar vonatkozású, „proto-enaktivista”-ként megjelölt elméletek esetén pedig hasonlóképpen a megtestesült–mozgásos tapasztalat és az azzal kölcsönhatásban születő elméleti reflexió viszonya, különösen a nevelés világra vonatkoztatva.

Ami a saját kutatásunkban ezekhez a kihívásokhoz hasonlóknak bizonyult, az éppenséggel az alapvető fókusz által kijelölt interdiszciplinaritás jelentette nehézség: az a probléma, hogy lehetséges-e, illetve egyáltalán jogosult-e kognitív és egzisztenciális megközelítések egymással összefüggésben történő olvasata, illetve párbeszédbehozásuk kísérlete. Az általunk elemzett elsődleges elméletek példája arról tanúskodott számunkra, hogy a feladat bár nehéz, de nem példátlan, hiszen ha ezek a megközelítések és a tárgyukat képező jelenségek és tapasztalatok az emberi életvilágokban találkoznak egymással, akkor talán tudományos párbeszédükre is kell hogy legyen lehetőség. Ezen a ponton válik igazán fontossá kutatásunk ontológiája.

III. A kutatás ontológiája

A fentebbiekben sok vonatkozásban említettük kutatásunk limitációit – például hogy sok, egyébként fontos szempontot és kontextust nem tárgyaltunk –, olyannyira, hogy félő: redukcionizmus-ellenes elméletek vizsgálataként kutatásunk nem esett-e maga is a redukcionizmus hibájába.

A kérdést nem szeretnénk itt megválaszolni, arról viszont szeretnénk számot adni, hogy milyen ontológiai előfeltevések háttéré előtt végeztük el a kutatást.

Ebben a tekintetben kiindulópontunkat az képezte, hogy minden jó elméletnek megvan a maga univerzuma, és ha jónak tartjuk az elméletet, érdemes tiszteletben tartani ezt az univerzumot – azaz játékszabályait érvényesnek ismerni el a maga hatókörén belül. Igaz, ebből a szemléletmódból akár az elméletek összemérhetetlenségének tétele is következhetne, ugyanakkor viszont ha az egyes elméleteket párhuzamos univerzumokként kezeljük az összemérhetetlenség nevében, akkor nem fogjuk tudni továbbgondolni őket, sem beépíteni őket a magunk értelmezési hálózataiba. Emiatt kíséreltem meg létrehozni kutatásomban az elméletek közötti párbeszéd terét, azaz egy olyan fogalmi univerzumot, amelyben ezek a részben párhuzamos, részben azonban potenciálisan közös világok találkozhatnak.

Az efféle kísérletek persze könnyen beleeshetnek a szinkretizmus vagy az önkényes „barkácsolás” hibájába; ezeket igyekeztem kivédeni a minél óvatosabb elemzéssel, de közben mindvégig vigyázva arra, hogy a párbeszéd lehetőségét megtartsam. Az ár, amit kutatásom ezért fizetett, az, hogy az elemzések során az elemzett elméletek közötti bizonyos fontos különbségek nem kaptak szót. De úgy gondolom, ez csak akkor lenne megengedhetetlen, ha tagadnánk ezeket a különbségeket; mi azonban nem tagadjuk őket, csak azt állítjuk, hogy vannak olyan vonatkozások, ahol ezek fogalmi szempontból nem relevánsak. Például: ha az a kérdés, hogy Frankl szellemfogalma azonos-e az enaktivizmus szabadság-fogalmával, akkor a válasz nemleges. De ha az a kérdés, hogy van-e a nevelésnek és a benne részt vevő emberi lények tapasztalati és kommunikációs világának olyan tartománya, ahol a két megközelítés – fogalmi elemzés által kimutathatóan – találkozik, akkor a különbségek relevanciája másodlagos a leírások fenomenológiai összhangjához képest.

I.

AZ ÉRTELMESES ÉLETRE NEVELÉS

FRANKLIÁNUS ELMÉLETE

A következőkben a Viktor E. Frankl által kidolgozott logoterápia és egzisztenciaanalízis filozófiai antropológiai alapjaiból kiolvasható – a bevezetőben jelzett értelemben vett – nevelésfilozófiai antropológia rekonstruálására teszek kísérletet. Nem arra vagyok kíváncsi tehát, hogy alkalmazhatóak-e Frankl elvei a nevelési–pedagógiai gyakorlatban, hanem annak szeretnék utánajárni, hogy az az átfogó emberkép, amelyet Frankl nyújt, elégséges megalapozást nyújthat-e egy nevelésfilozófiai igényű nevelésméleti alapvetés kibontására. Előzetes sejtésem az, hogy igen, méghozzá nemcsak implicit, illetve kikövetkeztethető, hanem nagyon is explicit módon megfogalmazott tézisek formájában. A következőkben annak szeretnék utánajárni, hogy igaz-e ez a sejtés, elsősorban a releváns Frankl-szöveghelyek, mindenekelőtt Frankl antropológiai alapműve, a *Der unbedingte Mensch* vonatkozó lokuszai értelmezésével.

Mivel munkám ezen a ponton elsősorban feltáró jellegű, a későbbiekben pedig problémacentrikus megközelítést követ, eljárásom filológiai szempontból egyáltalán nem lesz alapos. Nem elemzem sem Frankl forrásait (az olyannyira fontosakat sem, mint Scheler értéketikája és antropológiája, erről lásd Zsók, 2005; Molnár, 2004; Schaffhauser, 2018), sem az egzisztenciális, illetve egzisztencialista filozófiába való beágyazottságát, sem az egzisztencia-központú pszichoterápiai elméletekhez való viszonyát (lásd erről Sárkány, 2014, 2015, 2016). Mindez természetesen elengedhetetlen lenne akkor, ha monografikus igénnyel tárgyalnánk Frankl szellemi örökségét. Itt azonban a szűkebb értelemben vett elméleti céljaink eléréséhez szükséges lépésekre szorítkozunk.

Mindezek alapján először Frankl filozófiai antropológiáját foglalom össze, az egzisztenciaanalízis és a logoterápia pszichológiai megközelítésétől haladva a filozófiai alapok felé, majd erre építve bontom ki a Frankl műveiből rekonstruálható, szűkebb értelemben nevelésfilozófiainak nevezhető antropológiát.

1.

VIKTOR E. FRANKL FILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA

1.1. Logoterápia és egzisztenciaanalízis

Amikor Frankl logoterápiáját, illetve egzisztenciaanalízisét pszichológiai vagy pszichoterápiás irányzatként határozzuk meg, fogalmi értelemben szükségképpen pontatlanok vagyunk. Igaz, maga Frankl is hivatkozik arra, hogy irányzatát „a pszichoterápia harmadik bécsi iskolája” néven is szokás emlegetni (Frankl, 2020; Zsók, 2005), illetve maga is nevezi „szellemi megközelítésű pszichoterápiá”-nak (Frankl, 1997,33.), mégis: azt a tartományt, amellyel az ő megközelítésének elsődlegesen dolga van, fogalmilag gyakran elhatárolja attól a területtől, amit mindközönségesen emberi pszichikumnak szokás nevezni, tekintettel arra, hogy megközelítése az embert nem elsődlegesen mint pszichikai, hanem mint „szellemi” lényt tekinti,¹ olyannyira, hogy a logoterápiát „a szellemiből kiinduló”, az egzisztenciaanalízist pedig „a szellemire irányuló” pszichoterápiának (eine Psychotherapie „von Geistigen her”, ill. „auf Geistiges hin”) tekinti. (Frankl, 2005, 69.)

E „szellemi” megközelítés hátterét éppenséggel a logoterápia és egzisztenciaanalízis alap gondolata adja: az a perspektíva, hogy az ember elsődlegesen értelemkereső lény, az értelem akarása és keresése pedig elsődleges emberi motiváció. (Frankl, 2020, 184; Schaffhauser, 2018; Zsók, 2005)

Ezzel a megközelítéssel Frankl tudatosan szembefordul a többi kortárs pszichológiai irányzattal, illetve számos más tudományos megközelítéssel – sőt, az egyáltalában vett pszichologizmussal és szociologizmussal mint tudományos attitűdökkel is –, és tudatosan állást foglal ezek redukcionizmusával szemben. (Pl. Frankl, 1997, 5–6.) Redukcionizmusnak nevez az emberrel kapcsolatos jelenségekre vonatkozó minden olyan megközelítést, „amellyel sajátosan emberi jelenségek emberalatti jelenségekké redukálódnak, illetve azokból dedukálódnak” (Frankl, 1997, 35.), és úgy véli, hogy az ilyen „szubhumanista” megközelítések nem alkalmasak arra, hogy általuk megértsük az emberi lényt, számos esetben pedig arra sem, hogy gyógyulásában vagy fejlődésében érdemi segítséget nyújtsunk számára. Egyáltalán: Frankl szerint

¹ „Talán ideje volna annak, hogy [...] tudatosan meghaladjuk nemcsak a fizikai, hanem a pszichikai fokozatot is, és elsősorban a szellemi területekre irányuljunk”. (Frankl, 1997, 23.)

minden „nem más, mint...” típusú magyarázat – és vele együtt minden „izmus” – végső soron nihilizmus, amely egy partikuláris (tudományos) nézőpontból általánosító „világnézetet” csinál. (Frankl, 2005, 79–80.) Tehát önmagában nem a tudományok bizonyos értelemben leegyszerűsítő, megközelítés-, paradigma- és módszerspecifikus megközelítése a probléma, hanem az, ha úgy vesszük, mintha ezek a megközelítések a teljes vizsgált fenomént kimerítenék–kimeríthetnék: „*Végeredményben ahol dimenziók vannak, ott vetületek is vannak. Egy jelenséget saját dimenziójából egy alacsonyabb dimenzióba vetíthetnek le. Így például egy emberi jelenséget is levetíthetnek szubhumán síkra. Az ilyen eljárás teljesen megengedett, és a tudomány lényegéhez is hozzátartozik, hogy heurisztikusan eltekintsen egy jelenség teljes dimenzionáltságától, és egy egydimenziós realitás fikciójából induljon ki. Ez az eljárás csak akkor válik aggályossá, ha ideologizáljuk.*” (Frankl, 2016, 118.)

Éppen ebben a tekintetben nyújt radikálisan mást és radikálisan többet Frankl szerint az értelemközpontú megközelítés, amely az embert mint embert *par excellence* emberi képességekkel, a jelentésre/értelmeire és értékekre való törekvéssel határozza meg: „Elméletem szerint az élet jelentésének vagy értelmének kutatása az ember elsődleges motivációja: ezért is beszélek *jelentésre irányuló akarat*-ról az örömeivel szemben [...]” (Frankl, 2020, 185.) Ugyanakkor ez a törekvés és akarat lényege szerint individuális, vagyis lényege szerint *ennek* az egyedi embernek a saját, megismételhetetlen életéhez és személyéhez tartozik, épp ezért általánosságban nem vizsgálható (pl. Frankl, 2020, 186.), ezért az erre épülő terápiának is az a célja, hogy az egyedi, konkrét pácienshez igazodva, annak megismételhetetlen egyedi szituációjához kapcsolódva segítse őt *saját* élete értelmének megtalálásában.

Az effajta segítségre Frankl szerint a 20. század nyugati emberének azért is kiemelten szüksége van, mert fejlődése során az ember nemcsak hogy számos olyan ösztönt elveszített, amelyek híján döntésekre kényszerül, de a viselkedését kötelező erővel megszabó hagyományok is gyengülőben vagy éppen eltűnőben vannak. (Frankl, 2020, 197.) Ezért lehet olyannyira jellemző a 20. század nyugati emberére az „egzisztenciális frusztráció”, illetve az „egzisztenciális vákuum”, amikor az egyént meggátolja valami élete értelmességének vagy élethelyzetei jelentésének megtalálásában, illetve amikor saját életének ürességével szembesül. (Frankl, 2020, 188., 197.)

Frankl hangsúlyozza, hogy ezekre az esetekre sincsen általános válasz, hiszen nincs „általános” emberi élet, nincs olyan, hogy „általában vett” életprobléma – éppúgy

nincs, ahogyan a sakkban sincs „legjobb lépés”: minden ennek az egyedi játszmának, illetve ennek az egyedi életnek, ennek az egyedi helyzetnek a sajátosságaitól függ. (Frankl, 2020, 201.) Ugyanakkor ezen a ponton, a megismételhetetlenség és felcserélhetetlenség kapcsán válik különösen hangsúlyossá Frankl-nál az élet értelmének feladat-jellege, hisz mindenkinek *a maga* életének értelmét kell fellelnie, mindenkinek *a maga* célját kell beteljesítenie, s a magunk élete vonatkozásában mindannyian olyan kihívással szembesülünk, amelyre csak mi magunk tudunk – ha tudunk – válaszolni.

Ebből a perspektívából viszont a logoterápia olyan megközelítésnek mutatkozik, amely az emberi lényt lényege szerint cselekvőnek látja és láttatja. Különösen sokatmondó ebből a szempontból is a *noodinamika* Frankl-i fogalma, amelyet részben más pszichoterápiái iskolák homeosztázis-elvével szemben vezetett be. A homeosztázis-elv feltételezi, hogy az emberi psziché egyensúlyi állapotra törekszik, a noodinamika elve viszont épp azon a felismerésen alapul, hogy az emberi lénynek bizonyos mértékű szellemi feszültségre van szüksége ahhoz, hogy egészségesen tudjon működni. Ez a feszültség fennállhat az ember „és az általa teljesítésre váró értelem” között (Frankl, 1997, 11–12.), az adott helyzet és a keresett jelentés között, a „már elért eredmények és a kitűzött célok” között, illetve „a jelenlegi én és a jövőbeli kitűzött énkép között”. (Frankl, 2020, 193–194.) Olyan elvről van tehát szó, amely nemcsak irányt biztosít a logoterápia és egzisztenciaanalízis által az emberben feltételezett cselekvő potenciálnak, hanem úgyszólván a felhajtóerőt is biztosítja hozzá.

Ugyanakkor a noodinamika elvének fényében különösen látványossá válik, hogy az emberben rejlő cselekvési potenciál úgyszólván kétsíkú: nemcsak arra vonatkozik, hogy milyen cselekvésekkel képes válaszolni a saját életfolyamata által elébe vitt konkrét kérdésekre, hanem arra is, hogy ő maga milyen életet szeretne, illetve milyen ember szeretne lenni. Ez egy másik sík; és hogy ez hogyan lehetséges, arra ad sajátos választ Frankl antropológiája.

1.2. Mögöttes (filozófiai) antropológia: a „feltétlen” ember

Az ontológiai szempont Frankl logoterápiájának, illetve egzisztenciaanalízisének magjához tartozik. Nemcsak, hogy vallja: minden tudományos vizsgálódás mögött implicit ontológia húzódik meg, de meggyőződése az is, hogy nemcsak a

tudományoknak és általában az emberi foglalatosságoknak van meg ez az implicit ontológiai háttere, hanem magának az emberi lénynek is van olyan ontológiai dimenziója, amit nem lehet kimeríteni az ontikusan–faktikusan leírható adottságokon keresztül.²

Ugyanakkor épp az emberi lénynek ez az ontológiai dimenziója az, aminek a tudomány látókörébe való be- vagy visszavezetését felvállalja. Ebben az értelemben beszél a pszichológiát kiegészítő „noológia”-ról mint az ember szellemi dimenzióját figyelembe vevő tudományról, amelyet „meta-fizikai orientációjú”-nak nevez, és amelyet (a metafizika klasszikus meghatározásának megfelelően) úgy határoz meg, mint ami „a fizikai mögött” (vagyis az empirikusan vizsgálható emberi meghatározottságok mögött) található. (Frankl, 2005, 70.)

A klinikai munkára vonatkoztatva Frankl ezt a tartományt nevezi „metaklinikai”-nak, „mindenféle orvostudomány implicit metafizikájá”-nak, explicite is megfogalmazva azt, hogy minden orvosi cselekvés feltételez metafizikai implikációkat (az orvosi cselekvés metafizikai előfeltevéseit), akár tudatában van ennek az orvos, akár nem. (Frankl, 2005, 71.)

A tudományos vizsgálódás, az orvosi–pszichoterápiai gyakorlat és az emberi cselekvés általában azonban az empiria területén, az ontikus–faktikus tartományban megy végbe, a metafizika „túlán”-jában nem lehet állandó jelleggel tartózkodni, más szóval a metafizikai tartomány soha nem lehet „adott” a számunkra. Ennek pedig Frankl értelmezésében messzemenő tudományelméleti következményei vannak: az nevezetesen, hogy a noológiai megközelítésű tudománynak vagy gyakorlatnak nem lehet „rendszertere” (*Systematik*), csak „problematikája” (*Problematik*). (Frankl, 2005, 72.) Ennek a bizonyos értelemben klasszikus kantiánus megoldásnak³ ugyanakkor nem nagyon lehet túlbecsülni a jelentőségét az ily módon körvonalazott „noológiai” tudományok, illetve gyakorlatok normativitása szempontjából sem: Frankl értelmezésében a noológiai dimenzió szükségképpen értékorientált és így bizonyos értelemben normatív, a „szisztematika” (és vele bármilyen előíró jelleg) tilalma miatt azonban nem a klasszikus értelemben az: értékorientált, de nem preskriptív.

² Ebben a vonatkozásban hasonlóan jár el, mint amikor Kant azáltal írja le az ember morális kitüntettségét, egyszersmind szabadságát, hogy az ember képes nemcsak élete egyik vagy másik eseményéhez vagy tényezőjéhez, de annak egészéhez is viszonyulni. (Vö. Kant, 1991.)

³ Lásd a gyakorlati filozófia státusát *A tiszta ész kritikájában*. (Kant, 1995)

Frankl egyik leginkább meghatározó antropológiai szempontja az emberi szabadság és meghatározottság dichotómiája, úgyszólván kettős érvényessége. A „feltétlen ember” („*der unbedingte Mensch*”) szintagmája azt fejezi ki, hogy meggyőződése szerint az emberi lény, bármennyire meghatározzák is különböző biológiai, pszichológiai, társadalmi stb. feltételek, mégsem determinált, és mindannak ellenére is képes szabad döntéseket hozni, ami egyébként meghatározza őt. (Frankl, 2005, 66.)

Az emberi lény e rétegét Frankl „ontológiaiainak” tekinti az „ontikus” meghatározottságokkal szemben: az ember tehát ontológiai értelemben feltétlen, míg ontikusan–faktikusan számtalan tényező meghatározhatja. Ez a kettősség egyúttal a tudományok klasszifikációjában is visszaköszön: az ontikus tartományokat a különböző meghatározottságokat vizsgáló szaktudományok fedik le, míg az ontológiai tartomány a filozófiai, illetve a noológiai vizsgálódások terepe. (Frankl, 2005, 66.)

Frankl egzisztencialista ontológiájának értelmében tehát „az ember ontológiája” nem a „létező” („*seiend*”) emberrel, hanem „magával az emberléttel” („*das Menschsein selbst*”) foglalkozik. (Uo.) Ezt nevezi az ember egzisztencialitásának, avagy az egzisztenciális embernek (más néven homo humanus-nak), úgyszólván még a „fakticitásba-zuhanás” „előtről”, azaz – mondhatnánk – *a priori* értelemben. (Vö. „*living existence*” vs. „*determined behavior*” – Leontiev, 2016, 281.) Ugyanakkor ezt olyan „szubsztantívum”-nak tekinti, amely a meghatározottságokra vonatkozó állításokban szereplő tulajdonságok előfeltétele.

A központi gondolat tehát Frankl antropológiájában nem a meghatározottságok tagadása, hanem az, hogy minden meghatározottság ellenére *lehetséges* szabadság – azaz attól függetlenül, hogy az ember megkísérel-e egyáltalán meghatározottságaival szemben vagy azok ellenére cselekedni, ez a lehetőség mindig is fennáll.⁴ (Vö. Leontiev, 2016, 282.)

Az ember tehát Frankl szerint a maga meghatározottságában egyszersmind mindig túl is van önmagán, vagy legalábbis képes erre,⁵ azaz arra, hogy a maga feltétlenségében (vagy nem-meghatározottságában, meghatározatlanságában – *Unbedingtheit*) egzisztáljon. (Frankl, 2005, 66.) Ezt nevezi Frankl az ember „fakultatív

⁴ Szerkezetileg hasonló megoldás ez, mit amikor Kant a „fenomenális én” mögött megbúvó „noumenális én”-t (aminek diszkurzív leírása eleve paradox vállalkozás) az explicitté-válás *lehetőségével* modellezi: azáltal, hogy az ember képes minden képzetéhez társítani az „én gondolkodom” képzetet (ezt fejezi ki „a transzcendentális appercepció eredendő szintetikus egység”-nek fogalma). (Kant, 1995)

⁵ „[...] es soll erwiesen werden, inwieweit der Mensch in seiner Bedingtheit immer auch schon über sie hinaus ist oder zumindest hinaus sein kann [...]” (Frankl, 2005, 66.)

feltétlenségé”-nek, illetve a szellem „dacoló képességének” („Trotzmacht des Geistes”). (Frankl, 2005, 66., vö. Frankl, 1997, 38.)

1.3. Mit jelent szellemi lénynek lenni?

Mint láttuk, az embert mint szellemi lényt Frankl elsődlegesen az értelemre- és értékekre-irányultság specifikusan emberi tulajdonságával határozta meg. Az emberi lény egyediségét és megismételhetetlenségét szintén a szellemi jelleghez kötötte, ahogyan dinamikus voltát is, vagyis azt a tulajdonságot, hogy az emberi lény szerinte alapvetően nem egyensúlyra, hanem értelem és értékorientáció által meghatározott célokra törekszik.

Az értelemre- és értékekre-irányultság mellett és azokkal összefüggésben az ember mint szellemi lény másik lényegi jellegzetességének a szabadság bizonyult: az a jellegzetesség, hogy a fizikai–fiziológiai, pszichológiai, szociológiai stb. tényezők meghatározzák ugyan, de nem determinálják, s ennek jele az is, hogy az ember képes ezekhez aktívan és kreatívan viszonyulni, sőt, bizonyos esetekben egzisztenciálisan képes akár ezek ellenében is állást foglalni. Ez utóbbi képesség, a „Trotzmacht des Geistes”, „a szellem dacoló képessége” Frankl egzisztenciaanalízisének és logoterápiájának egyik kulcsfogalma.

Tekintsük át a továbbiakban, milyen részletesebb antropológia áll az ember mint szellemi lény itt vázolt értelmezése mögött.

Frankl emberképe szerint az ember három tényező egysége, ahol is test és lélek tradicionális kettőséhez egy harmadik – elnevezése szerint szintén tradicionális – tényező, a szellem is hozzájárul. Schaffhauser Franz összefoglaló megfogalmazásában: Frankl filozófiai antropológiája szerint „*az ember ontológiai és axiológiai szempontból az egzisztencia–értelem–érték hármas összefüggésében ragadható meg, s így értelemcentrikus és értékorientált létezőként, sokféleségként az egységben definiálható, akit három dimenzió konstituál: a szomatikus, a pszichikus és a noetikus dimenzió.*” (Schaffhauser, 2018, 53.)

Ugyanakkor sok minden szól amellett, hogy e dimenziók alatt Frankl nem reálisan elkülöníthető „területeket”, az emberi lénynek a szó szoros értelmében vehető komponenseit, hanem funkcionálisan beazonosítható perspektívákat, irányokat ért: az emberről például jellemzően nem mint „testből, lélekből és szellemből álló” lényről,

hanem következetesen mint test, lélek és szellem „egységéről”, mint e három tényező által leírható *egészről* beszél.⁶ (Frankl, 2005, 69, 112, 116.) Az emberi egzisztencia hármas egysége kapcsán mondja azután Hartmannra hivatkozva, hogy a hármasság nem a világ szétforgácsolódásához, hanem épp hogy egységéhez vezet, csak hogy ez az egység nem valamilyen elvé – hisz az minden áron való egység lenne, egység az egyoldalúság árán –, hanem *a rendé*. (Frankl, 2005, 78.)

Ugyanakkor – legalábbis a megfogalmazások szintjén – Frankl mintha ingadozna a test–lélek–szellem hármas egységének feltételezése és tradicionális szembeállításuk között, még hozzá úgy, hogy utóbbiban mintha bizonyos értelemben az emberi szabadság garanciáját látná: „a *biosz* a *logoszt* és a *phüszisz* a *pszükhét* soha nem meghatározza, hanem feltételezi”.⁷ (Frankl, 2005, 97.) Állítja mindezt úgy, hogy egyszer mind számításba veszi a neurológiai folyamatok kikerülhetetlenségét is: „Amit lokalizálni lehet, azok sohasem a meghatározott pszichikai folyamatok, hanem legfeljebb lefolyásuk szomatikus feltételei.”⁸ (Uo.)

Az ember dimenzióinak valóságos egysége, ugyanakkor potenciális szembenállása Frankl antropológiájában a szabad akarat problémája kapcsán kerül kitérően előtérbe. Ennek oka, hogy a szabad akarat problémáját a „test–lélek probléma” mellett „az orvostudomány alapvető metafizikai problémájának” tekinti (Frankl, 2005, 72.), tekintettel arra, hogy a különféle pszichikai problémák, neurózisok gyógyulása olyanféle önmeghatározást, úgyszólván saját árnyékának átlépését kéri az embertől, amikor is saját, diszfunkcionálisan működő pszichikai képességeit ugyanazon pszichikai képességek igénybe vételével kellene élhető vágányra állítania. Az akaratszabadság kérdését mármint Frankl a test–lélek probléma pandanjaként értelmezi, amennyiben a pszichoszomatikus problémát az akaratszabadság esetén az ún. „noopszichikus probléma” egészíti ki (Frankl, 2005, 72.). Ez azt jelenti, hogy éppúgy, ahogyan a testi és a pszichikai jelenségek esetében a két tartomány kezelhető egymástól külön is, a konkrét jelenségek szintjén viszont szétválaszthatatlanok, a pszichikai jelenségek és a feltétlen emberi szabadság megnyilvánulásai is hasonló bonyolult viszonyban állnak egymással.

⁶ „Die Einheit von Leiblichem und Seelischem macht jedoch bei weitem noch nicht den ganzen Menschen aus. Zur Ganzheit des Menschen gehört vielmehr noch ein Drittes, gehört das Geistige wesentlich mit hinzu.” (Frankl, 2005, 69.)

⁷ „[...] werden wir immer wieder [...] die eine Wahrheit aufleuchten sehen: dass der Bios den Logos und dass die Physis die Psyche niemals schon bewirken, sondern immer nur bedingen.“

⁸ „Lokalisierbar sind niemals bestimmte psychische Leistungen, vielmehr höchstens gewisse somatische Bedingungen ihres Ablaufs.“ (Frankl, 2005, 97.)

A test–lélek probléma tekintetében Frankl álláspontja első látásra dogmatikusnak is tűnhet, hisz Hartmann nyomán vallja, hogy a szomatikus és a pszichikus tartomány kölcsönösen visszavezethetetlen egymásra (Frankl, 2005, 76), ugyanakkor az elemzések szintjén az ember pszichofizikai valóságát egységként kezeli. Épp az ember mint pszichofizikai egység lesz az, amivel szemben a szellem tartományát meghatározza: még ha el is fogadjuk a pszichofizikai parallelizmus tételét, maga a pszichofizikai tényálláshoz való *hozzállás (Stellung)* – szellemi természetű lesz. Erre a – ténytyszerűségekre visszavezethetetlen – hozzáállásra hivatkozva tudjuk megérteni, hogy pl. az egyik ember feloldódik a melankóliájában, míg a másik valamiképp „fölötte áll“ a problémájának mint pszichofizikai komplexumnak (Frankl, 2005, 77.) Ez azonban Frankl értelmezésében már nem parallelizmus, mint amit a pszichikai és a fizikai tartomány között feltételeztünk: „[...] ez a szellemi állásfoglalás mindenestre olyan, ami a párhuzamos pszichofizikai történéstől távolságot tart.”⁹

Így tehát a szellem Franklnál a távolságtartás, a szembenállás képességeként nyer meghatározást; akként a képességként, hogy akár saját pszichofizikai adottságainkkal szemben is távolságot tartunk: „A pszichofizikai parallelizmus mintájára akár »noopszichikai« antagonizmusról is beszélhetünk.” (Frankl, 2005, 77.)

Ugyanakkor ezt az „antagonizmust”, a szellem örök potenciális szembenállását Franklnál a szellem másik lényegi jegye ellensúlyozza, és pedig a „valaminél/valakinél-lét” („*Bei-Sein*“). Ebben az értelemben erős kritikával illeti, „filozófiai bűnbeesés”-nek nevezi a szubjektum és az objektum közötti hagyományos filozófiai megkülönböztetést (Frankl, 2005, 86.), amely – tehetjük hozzá – jóllehet a filozófia bizonyos irányzataiban legkésőbb a német idealizmus képviselőinek (Fichte, Schelling, Hegel) munkássága óta meghaladottnak számít, tudományos és hétköznapi gondolkodásunkat mégis mindmáig meghatározza.

Frankl oly módon értelmezi szubjektum és objektum egymástól való elválaszthatatlanságát, hogy – némileg a husserli fenomenológia intencionalitás-értelmezésére emlékeztető módon, de azt más irányban folytatva – a szubjektum lényegi másnál-létét hangsúlyozza az esetleges önmagánál-léttel szemben: az „objektum“, mondja Frankl, ontológiai–ismeretmetafizikai szempontból sosem volt „kívül“, az

⁹ „[...] diese geistige Stellungnahme ist allemal eine, die sich vom parallel psychophysischen Geschehen distanziert.“ (Frankl, 2005, 77.)

ügynevezett szubjektum viszont mindig is kívül volt magán, még hozzá az ügynevezett objektumnál.¹⁰

Ez a másnál-lét továbbá mintha a szellemi létező aktív potenciálját is mozgósítaná, hiszen Frankl – ezúttal Husserl fenomenológiájával való explicit szembeállításban – hangsúlyozza, hogy a másnál-lét nem abban áll, hogy a szubjektumnak ezáltal „meglesz” valami (egy ismeret a másik létezőről, akár a másik létező „lényegének” megragadása), hanem hogy *ő maga lesz* valamilyenné / valamivé. Ezt nevezi Frankl „egzisztenciális megértés”-nek: „Az egzisztenciális megértést mármint az tünteti ki, hogy több, mint a pusztá *essentia*, a pusztá lényeg birtoklása – több, mint annak pusztá „ottléte”: egzisztenciálisan megismerni valamit nem a megismert ottlétét, hanem a megismerő nála-létét jelenti.”¹¹ (Frankl, 2005, 91.)

A „valaminél/valakinél lét”-re mint *par excellence* szellemi képességre épül azután az *egymásnál-lét*, azaz a szeretet egzisztenciáléja, amelyet Frankl két szellemi létező kölcsönös másiknál-léteként határoz meg, hangsúlyozva, hogy a tökéletes, teljes valaminél/valakinél-lét csak az ilyen, egyenrangú létezők („*unter ebenbürtig Seiendem*”) közötti egymásnál-lét esetén lehetséges.¹² (Frankl, 2005, 91.) Hangsúlyozza továbbá, hogy a szeretet mint a másik személy iránti önátadás „annak abszolút másságában” („in deren absoluten Andersheit“) van a másiknál, és ily módon képviseli az „interezisztenciális létmódot”. (Frankl, 2005, 92.)

1.4. Szellem és személy, „szellemi személy”

Ám az ember egységéért – pontosabban test, lélek és szellem sokféleségének egységéért – Frankl-nál első látásra talán paradox módon épp a szellem szembenálló-képessége nyújt garanciát. Hiszen, mint fentebb láttuk, Frankl értelmezésében a szellemi

¹⁰ A szubjektum magán-kívül-létének tematizálása nem ismeretlen az európai filozófiában. A legkézenfekvőbb példa ismét csak Hegel, aki azonban nem magát a szubjektumot határozza meg másnál-létként, hanem csak annak egy aspektusát, a tudatot, amelyhez még további aspektusok – mint az interszubjektív módon konstituálódó öntudat, a nem-diszkurzív elemeket is magába foglaló „ész” és az emberi történetiség – járulnak, így alkotva meg a „szellem” hiánytalan fogalmát.

¹¹ Existentielle Erkenntnis jedoch zeichnet sich dadurch aus, dass sie mehr ist als das Haben von bloßer *essentia*, von bloßem Wesen – mehr als dessen bloßes „an-wesen“: existentiell erkennen heißt nicht an-wesen des Erkannten, sondern bei-sein des Erkennenden.“

¹² Úgy tűnik, a vonatkozó szöveghelyen Frankl ingadozik a szeretet és a szerelem elemzése között, és mivel a kettőt a németben egyazon szó jelöli, magunk sem lehetünk biztosak abban, mikor melyik kerül előtérbe. Úgy tűnik azonban, hogy Frankl általában a szeretetre vonatkoztatja az itt ismertetett egzisztenciális leírást, és a szerelmet mint mintaszerű, paradigmátikus esetet említi, ahol a szeretet jellegzetességei jó esetben különösen tökélyre vitt módon jelentkeznek.

komponens az az ember felépítésében, amely *állást tud foglalni* valami mellett vagy ellen, akár saját al-szerveződéseivel is szembefordulva. Amikor pedig a szellemi komponens „állást foglal” valami mellett vagy valami ellen, akkor szellemi képességén keresztül *maga az ember* foglal állást, más szóval *az ember mint szellem* képes arra, hogy állást foglaljon akár önmaga empirikus konstitúciójával szemben is. Az „*Stellung nehmen zu...*” ugyanakkor nemcsak állásfoglalást jelent, hanem valamiért való kiállást is, amiből az következik, hogy Frankl értelmezésében az ember nemcsak, hogy szellemként tud szembefordulni mindennel és bármivel, ami determinálhatná (beleértve saját meghatározó komponenseit is), de szellemként is tud *kiállni önmagáért* – úgy is, mint pszichofizikai valóságért, testtel/fizikummal és lélekkel/pszichikummal felruházott lényért. (Frankl, 2005, 112.) Amiből Frankl értelmezésében egyúttal az is következik, hogy az embernek „van” teste és „van” lelke, ám a szó szoros értelmében nincsen szelleme, hanem az ember – szellem. (Uo.)

Ily módon tehát Franklnál az ember szellemi lény mivolta a garanciája annak az egységnek, amelyre egzisztenciális identitásunk épül, ugyanakkor pedig ez az egzisztenciális identitás elválaszthatatlan az ember felelősségétől. Az egyedi identitásnak, a noumenális szabadságnak és a kikerülhetetlen felelősségnek ezt az együttállását fejezi ki Frankl-nál a személy, illetve a szellemi személy fogalma – vagy ahogyan Schaffhauser fogalmaz, a személyfogalom számára a szabadságnak, a felelősségnek és az erkölcsiségnek van „konstituens szerepe”. (Schaffhauser, 2018, 54.)

Az egzisztenciális és az etikai aspektus szétválaszthatatlansága Franklnál több síkon is megjelenik. Elméleti síkon a tudat és a felelősség kettőséről mint „az embert konstituáló” aspektusokról beszél (Frankl, 2005, 103.), a praxis kontextusában pedig számos alkalommal fejezi ki azt a meggyőződését, hogy az emberi egzisztencia ontológiai–etikai magja valójában sérthetetlen, és hogy mind a tudat, mind pedig a morális érzék „meghibásodásodása” („*Defektuosität*”) valójában nem a szellem vagy a lelkiismeret zavarára vezethető vissza, hanem inkább „a szellem jelenlétének”, illetve „a lelkiismeret jelenlétének” „sajátos hiányára”.¹³ Még a leukotómia sem érinti „a szellemi személyt” – állítja –, csak a pszichofizikai organizmust: a fakticitást, de nem az egzisztencialitást. (Frankl, 2005, 104.)

¹³ Sajátos adalék e meggyőződéshez Frankl saját páciensének vallomása, aki elmondja: úgy érzi, hogy a tudatosságát visszaadó operáció nyomán nem rátalált önmagára, hanem visszatalált önmagához, mintha végig „ott” lett volna, csak nem találta volna az utat önmagához. (Frankl, 2005, 104.)

Hogyan lehetséges ez? Frankl magyarázata szerint a szellemi személy és az organizmus közötti viszony instrumentális jellegű; a szellem „szervezi” a pszichofizikumot, abban az értelemben is, hogy eszközévé teszi azt. (Frankl, 2005, 107.) Ugyanakkor ebben a kontextusban Frankl valamiért halmozza a „szervezés”-t és az „eszköz”-t kifejező legkülönbözőbb eredetű kifejezéseket (mint „instrumentiert” és „organisiert” a „szervez”-re, illetve „Werkzeug”, „Organon”, „instrumentum” az „eszköz”-re), ami arra utal, hogy nem „puszta” eszközre gondol, hanem valami sajátosabbra, ami nem egyszerűen *kiszolgálja*, hanem *lehetővé teszi* a cselekvést.

A szellemi személy és a pszichofizikai organizmus mint cselekvő és mint eszköz viszonyának ambiguitása Frankl hangszer-analógiájában is megjelenik. Az analógia szerint egy zongoraszonátát nem lehet lejátszani sem zongora, sem zongorista nélkül, ahol is a zongora a testnek, a zongorista pedig a szellemnek felel meg. A pszichofizikai organizmus nélkülözhetetlenségére utal az, hogy egy elhangolódott zongorán a legjobb zongoraművész sem tudja megfelelően eljátszani a darabot, ugyanakkor a szellemi személy sérthetlenségét hangsúlyozza az az aspektus, hogy a zenemű akkor sem a zongorától lesz jó, sőt, egy botcsinálta zongorista a legjobb hangszerből sem tud kihozni semmi érdemlegeset. (Frankl, 2005, 107.)

A pszichózis tehát Frankl szerint olyan, mint „az elhangolódottság állapota” a zongora esetében, miközben „a szellemi személy érintetlen marad”. (Frankl, 2005, 106.) Ám ennek a kijelentésnek is megjelenik egy erősebb és ez gyengébb értelmezése is. Az erősebb értelmezés szerint a személy mintegy „viseli” a biológiai szervezetet – kvázi mint egy ruhát – (Frankl, 2005, 108.), ugyanakkor Frankl egy lábjegyzetben egy rendkívül fontos kiegészítést eszközöl, amelyre a későbbiekben is vissza-hivatkozik: a személynek a biológiai szervezethez fűződő viszonya nemcsak instrumentális, hanem *expresszív* is, és ahol a szellemi személy már nem tudja magát egy szervezetben vagy zavartalanul funkcionáló szervezetben kifejezni, ott éppenséggel láthatatlanná válik.¹⁴ (Uo., 34. láb.)

Ebben az értelemben a pszichózis a pszichofizikai organizmus megbetegedése, és nem a személyé. Az utóbbi mintegy „befalazódik” a pszichózisába, és személyként a tehetetlenségtől, a megnyilvánulásra való képtelenségtől szenved, hiszen a megnyilvánuláshoz olyan organizmusra volna szüksége, amely mind instrumentálisan,

¹⁴ „Nun, die Beziehung der Person zum Organismus ist nicht nur eine instrumentale, sondern auch eine expressive, und wo sich die geistige Person in keinem bzw. keinem ungestört funktionierenden Organismus mehr ausdrücken kann, wird sie eben unsichtbar.” (Frankl, 2005, 108, 34. láb.)

mind expresszíven zavartalanul működik. A pszichotikus ember tehát egyszerre szenved személyének instrumentális tehetetlenségtől és expresszív láthatatlanságtól. (Frankl, 2005, 109.)

A pszichózis, illetve a pszichiátriai akadályozottság azonban nemcsak Frankl pszichológiai–pszichiátriai kompetenciái miatt jut fontos szerephez a szellemi személy értelmezésében, hanem annyiban is, amennyiben a szellemi személy határszituációját jeleníti meg – olyan extrém esetet, amelyen szélsőséges körülmények között mutatkoznak meg a szellemi személy határai és egyben lehetőségei. Egyúttal azonban Frankl számára az élet potenciális értelmességének kérdéséhez is lényegi adalékkal szolgálnak: ha a legszélsőségesebb emberi állapotok sem a személy zavarát jelzik, hanem „csak” az organizmusnak, vagyis a személyhez való *hozzáférésnek* a zavarát (vö. „az ember szellemi dimenziójának pszichofizikai blokádjá” Lukas, 2018, 199.), akkor elvileg sem létezik olyan élet, amely nem méltó a megélésre; aki pedig mégis így véli, az összetéveszti az organizmus használati értékét a személy méltóságával. (Frankl, 2005, 109–110.)

Végül pedig bizonyos értelemben a szellemi személy fogalma jelenti a vezérfonalat a szükségtelen és a „szükséges” szenvedés közötti megkülönböztetéshez is, amelyet Frankl a szenvedés értelméről gondolkodva fejt ki. A *valamitől* – pl. betegségtől – való szenvedés („*Eshaftes Leiden*”) önmagában szükségtelen, az „énszerű” szenvedés („*Ichhaftes Leiden*”) azonban, a lényege szerint *személyes* szenvedés – mint például az egy szerettünk elvesztése fölötti gyász – *szükséges* szenvedés, amely sorsunkhoz, hozzánk magunkhoz tartozik, és nem lenne szabad megszabadulni akarnunk tőle. A szükséges szenvedés ugyanis *értelmes* szenvedés, és Frankl szerint nemcsak az embertelen, ha szükségtelenül szenvedni hagyunk valakit, hanem az is embertelen lenne, ha valakit (például operáció vagy gyógyszerelés által) megszabadítanánk a szükséges szenvedéstől. (Frankl, 2005, 105.) A „mindenáron való eufória” („*Euphorie á tout prix*”) embertelensége úgyszólván az élet értelmének csökkenéséhez, értelemben való elszegényedéshez (*verminderter Lebenssinn; Sinnverarmung*) vezet, s aki ezt segítőként (Frankl-nál: orvosként) belátja, az óvakodni fog attól, hogy „[...] egy szenvedőtől elvegye »az ő« szenvedését – az ő értelmes,

értelmebeteljesítő fájdmát; inkább azt próbálja majd neki megadni, amire szüksége van: a szenvedésre való képességet.”¹⁵ (Frankl, 2005, 106.)

Végezetül az emberi lét szellemi jellegét, noumenális szabadságát és abszolút felelősségét Frankl a térbeli testek síkbeli projekciójának analógiájával viszonyítja a létezés faktikus–empirikus dimenzióihoz, egyszersmind determináló tényezőihez: éppúgy, ahogyan egy „önmagába zárt” kör „önmagába zárt” kör marad akkor is, ha tudjuk róla, hogy egy nyitott, háromdimenziós henger kétdimenziós projekciója, a kauzalitás, illetve a fakticitás világa is felfogható mint olyan adottság („nyitott hajó”), amely képes az értelem befogadására.¹⁶ (Frankl, 2005, 123.) Frankl mindezek kapcsán a feltételes létbe „belenyúló” „ható Létről” beszél („*ins bedingende Sein greift ein bewirkender Sein ein*”, uo.), és érvényesülni engedi ennek a „ható Létnek” a kétértelműségét: jelentheti azt a közelebről nem meghatározható erőt, illetve hatóképességet, amely az adottságokhoz cselekvő módon viszonyul, de jelenthet olyan transzcendens erőt is (Frankl megfogalmazásában a tárgyalt szöveghelyeken: „csodát”), amely egy felsőbb tartományból nyúl bele a fakticitás–kauzalitás világába. (Frankl, 2005, 122.) Ez utóbbit jelölő fogalma a „magasabb értelem” (*Übersinn*), amelyről úgy tartja, hogy az emberi értelmet végső soron általa, öfelőle lehet megérteni (Frankl, 2005, 123.), ugyanakkor vallja, hogy ennek belátására az emberi értelem nem lehet képes.

Végső soron a kauzalitásnak és a szellem csodájának az egymásra-tevődése adja meg annak a Frankl-i felelősség-fogalomnak is a végső ontológiai bázisát, amely a felelősséget nem a felelősségre-vonhatóság értelmében, hanem a személyes *felelet* mint az életkérdésekre adott válasz értelmében érti. Ez pedig nemcsak impliciten megjelenő szál Frankl-nál, hanem expliciten kifejtett gondolatmenet, hiszen antropológiai főművében maga hangsúlyozza, hogy éppen az életproblémákra adható „abszolút értelmetlenség”, illetve „abszolút magasabb értelem” válaszok egyenjogúságán alapul a mindenkori *felelő* ember, a válaszoló ember felelősségét. Amikor az életproblémái által feltett kérdésekre válaszol, akkor a válaszoló nem egyszerűen egy kérdés előtt, hanem egzisztenciális döntés előtt áll, és éppúgy a válasz sem lehet intellektuális, ahogyan a kérdés sem az. Amit a *felelő*nek, a válaszolónak meg kell valósítania, az nem valamiféle értelmi belátás, hanem személyes elköteleződés. Az okok és az ellentétes okok

¹⁵ „[...] der wird es sich versagen, einem Leidenden „seinen” – seinen sinnvollen sinnerfüllbaren Schmerz zu nehmen; er wird ihm vielmehr das zu geben versuchen, wessen er bedarf: Leidensfähigkeiten.“ (Frankl, 2005, 106.)

¹⁶ („[...] so ist das Sein [...], gerade in seiner Kausalität, ein offenes Gefäß, bereitgestellt für die Aufnahme von Sinnhaften.“ (Frankl, 2005, 123.)

kiegyenlítik egymást – összegez Frankl –, ám aki dönt, az saját létének súlyát veti a mérleg serpenyőjébe.¹⁷ (Frankl, 2005, 124.)

¹⁷ „Gründe und Gegengründe halten einander die Waage; aber in die Waagschale wirft der Entscheidende das Gewicht seines Seins.” (Frankl, 2005, 124.)

2.

A LOGOTERÁPIA ÉS EGZISZTENCIAANALÍZIS NEVELÉSFILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA

A következőkben a logoterápia és egzisztenciaanalízis filozófiai antropológiából következő nevelésfelfogást és az abban rejlő „nevelésfilozófiai antropológiát” kísérlem meg rekonstruálni. Nem az a célom tehát, hogy megvizsgáljam: alkalmazhatók-e Frankl elvei a nevelés, illetve a pedagógia területén, hanem arra vagyok kíváncsi, hogy szellemi hagyatékából kiolvasható-e egy általában vett nevelésfilozófiai antropológia – abban az „előzetes ontológiai” értelemben, ahogyan e munka bevezetőjében megkísértem a fogalmat meghatározni.

Ugyanakkor nem vonatkoztathatunk el attól, hogy a Frankl munkásságának neveléstudományi vetületeit vizsgáló szakirodalom jelentős része éppen a rendszer pedagógiai alkalmazhatóságával foglalkozik, épp ezért a következőkben röviden kitérünk ennek a problémának az áttekintésére is. Mindenekelőtt azonban azzal a kérdéssel kell számot vetnünk, hogy egyáltalán legitim vállalkozás-e egy alapvetően pszichoterápiái fogantatású elmélet neveléselméleti olvasatára törekedni.

2.1. Terápia és nevelés

Mint ismeretes, az ógörög “therapeia” szó nemcsak kezelést vagy gyógyítást, de szolgálatot és gondozást is jelent. (LSJ, 1940) Épp ez az értelem jelenik meg a történetileg rendelkezésünkre álló egyik legrégebbi nevelés-értelmezésben, amikor Platón *Lakhész* című dialógusában a szereplők Szókratész vezetésével arról vitatkoznak, hogy mit szükséges az ifjaknak megtanulniuk és mit nem, mindezt pedig „a lélek terápiája”, azaz nevelése vagy gondozása érdekében teszik. (Lakhész 185e; Platón, 1984).¹

Ugyanakkor a „helyrehozó”, gyógyító jellegű orvosi és a fejlődést elősegítő pedagógiai „beavatkozás” rokonsága különösen szembetűnő a pszichoterápia területén, ahol a terapeuta kizárólag a terápia alanyával való partnerségben tud sikereket elérni.

¹ A fogalomnak a „filozófiai lélekgyógyászat” szempontjából való értelmezéséhez lásd Sárkány, 2014.

Úgy tűnik, az utóbbi évek szakirodalmában ennek a rokonságnak a tematizálása explicit módon is megjelenik, hiszen a szerzők reflektálnak arra, hogy a pszichoterapeuták végső soron nevelés jellegű munkát is végeznek, arra, hogy a pszichoterápia maga leginkább nevelési erőfeszítésként értelmezhető, és a pszichoterapeuta, valamint a tanár munkájának lényegi hasonlóságára is. (Leontiev, 2016, 279.) Sőt, a rokonság a folyamat alanya szempontjából is megragadható, mint Schwartznál, aki arra hívja fel a figyelmet, hogy a pszichoterápia nem-terapeuta résztvevője régebben páciensnek számított, később azonban, a betegség-központú szemlélet átalakulásával „páciens” helyett inkább „kliensnek” tekintjük, a kliens pedig oly módon definiálja saját céljait, ahogyan egy páciens nem. Sőt, ha a ma egyre nagyobb teret nyerő pozitív pszichológia alanyát szeretnénk a lehető legkevésbé félrevezető módon megnevezni, leginkább a „tanítvány” kifejezés mutatkozik adekvátnak. (Idézi Leontiev, 2016, 279.)

De általában a tanítás is értelmezhető terápiászerű tevékenységként, amennyiben úgy tekintjük a tanár vagy az oktató szerepét, hogy elsődleges feladata a tanítványai segítése a bennük rejlő potenciál kiaknázásában, a világban való differenciáltabb eligazodásban, etikai érzékenységük kifejlődésében stb. (Tolor, 1984 nyomán Leontiev, 2016, 279–280.) S ha még mindehhez hozzávesszük azt is, hogy a fejlődés elősegítése egyben bizonyos (mentális, érzelmi, gazdasági, szociális stb.) „bajok” megelőzésére is hivatott, talán nem túlzás a nevelést *preventív terápiaként* meghatározni.

De ezen túl is, ha – némileg óvatosabban – el szeretnénk kerülni pszichoterápia és nevelés egymáshoz túlságosan közeli értelmezését (ami leginkább a két szakmai kompetenciaterület elhatárolása szempontjából lehet kockázatos), érdemes leszögezni, hogy a pszichoterápiának és a nevelésnek vannak közös, a pszichológiai dinamikához tartozó aspektusai, amelyek az emberi létezés egzisztenciális dimenziójához tartoznak. (Leontiev, 2016, 280.) Márpedig épp ez az egzisztenciális dimenzió jut szerephez akkor, amikor a nevelés olyan vonatkozásairól gondolkodunk, mint a világkép szerepe a tapasztalatok értelmezésében (Leontiev, 2016), a műveltség szerepe az értelemtalálásban és az egzisztenciális frusztráció legyőzésében (Vik, 2018), vagy a valódi (nem pótlék-jellegű) öröm képessége (Schaffhauser, 2018).

És ugyancsak ez az egzisztenciális dimenzió az, ami miatt legalábbis nem tűnik tévútnak, ha egy eredetileg pszichoterápiái elmélet neveléseméleti vonatkozásaira kérdezzük rá. Viktor Frankl logoterápiája és egzisztenciaanalízise esetében azonban még kézenfekvőbb ez a lehetőség, hiszen, mint láttuk, Frankl átfogó filozófiai antropológiát hagyott ránk, és ha erről a filozófiai antropológiáról kiderül, hogy lényegi

mondandója van az emberi lény nevelési–nevelődési vonatkozásairól, akkor az nevelélméleti szempontból mindenképpen relevánsnak tekinthető. Mielőtt azonban rátérnénk a Frankl-i nevelésfilozófiai antropológia rekonstruálására, tekintsük át nagy vonalakban a logoterápia és egzisztenciaanalízis pedagógiai recepciójának fő vonalait.

2.2. Logopedagógia és értelmes életre nevelés

A „logopedagógia” elnevezés a 2000-es évektől használatos német nyelvterületen (Viktor Frankl Zentrum, 2023) „a logoterápia és egzisztenciaanalízis tanainak pedagógiai érvényesítésére” (Sárkány, 2016, 162.), és csakhamar megjelent a vonatkozó magyar szakirodalomban is. Mint Sárkány megjegyzi, az elnevezés – egy szakirányú továbbképzés koncepcióján túlmenően – „egy gyakorlatias szemléletű pedagógiai hozzáállást” (uo.) jelöl, s csakugyan, a magyar szakirodalom olyan definíciókat használ a logopedagógia tartalmának megjelölésére, mint „értelemkeresés és nevelés összekapcsolása” (Kautnik, 2015, 202) vagy „az értelem keresése a nevelés folyamatában” (Dobszay in Kautnik, 2015, 209.).

A logopedagógia megközelítését gyakorló pedagógusként is alkalmazó szerzők olyan jellegzetes pedagógiai szituációkat is kiemelnek, amelyek kezelésében a logopedagógia megközelítésmódja különösen termékenynek bizonyul. Ilyenek pl. az iskolai élet – Jasperstől kölcsönzött kifejezéssel – jellegzetes „határhelyzetei”, mint amikor egy gyerek egyest kap, vagy lefagy egy szituációban (Török in Kautnik, 2015, 206–207), vagy a kudarcgerülő attitűd alternatívájának következetes építése az oktatás folyamatában (Dobszay in Kautnik, 2015, 209.). Az utóbbi vonatkozásokkal kapcsolatban érdemes rögtön két fontos aspektust is kiemelnünk. Az egyik, hogy a Dobszay által kiemelt „határhelyzet”-szituációk jellegzetesen *a gyermek, a tanuló* számára azok, így szép példáját mutatják annak, amit a későbbiekben a tanítvány szemléletmódjának, narratívájának, „szemantikájának” (Sárkány, 2015) elismerése kapcsán még tárgyalni fogunk. A másik, hogy a logopedagógia nyújtotta személet stabil kereteket képes nyújtani annak az attitűdnek, amely a kudarcokban, illetve megpróbáltatásokban nem elkerülendő „bajokat” lát, hanem fejlődési lehetőségeket, illetve a meglévő értelemstruktúrák próbáját: *„Az értelem, amit az adott dolognak, az adott ügynek, az adott emberi viszonyoknak adtam: teherbíró-e vagy sem? Kibírja-e a határhelyzetet, vagy sem?”* (Török in Kautnik, 2015, 206–207). Ahogyan Dobszay

Ambrus különösen szuggesztív módon megfogalmazza egy kisgyerekek korcsolyaoktatásának menetét rögzítő napló szóhasználatára nyomán: „*Lépegetés, esés, felállás. Nagyon találónak érzem ezt a tananyagot. Tizenkét iskolai év során nem is kéne mást, csak ezt kellene tanítani: Lépegetés, esés, felállás. Szerintem amikor az értelemkeresés helyét keressük a pedagógiában, akkor erről kéne, hogy szó legyen. A kudarcból való felállás, a megküzdés tudományát kellene az embernek elsajátítani az iskolában. Sajnos az iskola nagyon gyakran ezt tanítja: Lépegetés, esés, lépegetés, kikerülés, leülés. Ez a leülés a tanult tehetetlenség.* »Nekem ez úgysem megy.« Ezt az attitűdöt sajátítja el a gyerek az iskolában: az elkerülés, kikerülés kompenzálás technikáit.” (In Kautnik, 2015, 209.)

Mint említettük, a „logopedagógia” kifejezés egyben olyan szakirányú továbbképzések koncepciójában is megjelenik, amelyeket bizonyos időszakokban a logoterápia és egzisztenciaanalízis intézményi háttérét biztosítani hivatott Frankl-intézetek és a velük együttműködő felsőoktatási intézmények kínálatában találunk. Ezek a képzések, amelyeket jellemzően pedagógusok és segítő szakemberek számára hirdetnek, „a logoterápia és egzisztenciaanalízis emberképét, személyfelfogását és módszereit a nevelés és az iskola kontextusában értelmezik” (Sárkány, 2016, 162.), általában a Frankl-i alapelvek Elisabeth Lukas-féle továbbfejlesztésén (Viktor Frankl Zentrum, 2023) alapulnak, prototípusuk pedig, a bécsi Viktor Frankl Központ képzése, voltaképpen a Lukas által kidolgozott tanmenetet követi. (Sárkány, 2016, 162.) Lukas jelentősége kapcsán egyébként bizonyos szerzők nemcsak azt emelik ki, hogy pedagógiailag alkalmazhatónak tartja a logoterápia és egzisztenciaanalízis megközelítést, hanem magát a logoterápiát is „explicit módon mint fejlődési folyamatot, az érés felé való mozgást határozza meg” (Leontiev, 2016, 285.), s ennyiben „önmagában” is nevelő jellegűnek tartja.

A bécsi Viktor Frankl Zentrum logopedagógiai képzése küldetésnyilatkozata szerint „a szakmai mindennapok kihívásaira” válaszol, még hozzá az általában vett társadalmi, illetve szakmai területeken előforduló emberi interakciókban eszközölhető „tartás”-, illetve „hozzállás”-korrekciók által² (Viktor Frankl Zentrum, 2023), vagyis már küldetésnyilatkozatában is képviseli azt a cselekvő alapállást, amely az (akár terápiás, akár oktatási, akár nevelési) interakció mindenkor résztvevőit cselekvő, a helyzetek mindenkor aktívan alakítani képes szubjektumként értelmezi. A képzés

² „[...] durch sinnorientierte Haltungskorrekturen in der zwischenmenschlichen Interaktion in allen gesellschaftlichen und beruflichen Bereichen” (Viktor Frankl Zentrum, 2023)

kiindulópontja pedig „a logoterápiai emberkép”, amely magába foglalja azt a specifikusan emberi szellemi dimenziót, „amely az embert személyes állásfoglalásra és kiállásra” teszi képessé („die den Menschen zu persönlicher Stellungnahme befähigt”). (Uo.)

A képzés négy elméleti moduljának felépítése arról tanúskodik, hogy kidolgozói a logopedagógia helyét elsősorban az attitűdformálásban (mind a nevelők, mind a neveltek attitűdjének formálásában) és a krízisekkel való megküzdés elősegítésében látják: az előbbit látszanak szolgálni a „logopedagógia mint személyiségelmélet” és a „logopedagógia mint életfilozófia” modulok, az utóbbit pedig a „logopedagógia a krízismegelőzésben” és a „logoterápia a kríziskezelésben” modulok. (Viktor Frankl Zentrum, 2023) Érdemes kiemelni a válságprevenció és a válságkezelés strukturális egyenrangúságát, ami ismét csak arra mutat rá, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis (és persze annak képviselői) szemléletében a resztoratív, helyreállító, „kezelés” értelmű és a fejlődést elősegítő, preventív, „gondozás”/”nevelés” értelmű „terápia” nem elválasztható egymástól.

Ugyanakkor jogosnak tűnik az észrevétel, hogy korai lenne a logopedagógiáról mint jól körülhatárolható neveléstudományi szakterületről vagy pedagógiai irányzatról beszélni, hanem inkább a logoterápia és egzisztenciaanalízis „pedagógiai kompetenciaterületeket hangsúlyozó” alkalmazásáról van szó (Sárkány, 2016, 162–163.), amelynek – Lukas munkássága nyomán – „az érzelmi intelligencia kiművelése, a konfliktuskezelés, a pedagógusok burn out szindrómájának megelőzése és a különféle függőségek (internet, drog) prevenciója” a fő területei, (Kautnik, 2014) illetve Kautnik szerint a logopedagógia magyar recepciójára jellemző még a pedagógusszerepek és kompetenciák újraértelmezése, illetve a tanórai keretek közötti alkalmazás. Ő is kiemeli ugyanakkor, hogy elsősorban nem módszerekről vagy technikákról van szó, hanem szemléletről, „amit a pedagógus saját környezetében egyéni módon alkalmazhat”. (Kautnik, 2014)

Sárkány Péter emellett rámutat a logopedagógia neveléstudományi beágyazottságának csaknem teljes hiányára is, legalábbis annak már címében is a kríziskezelést hangsúlyozó alapműve, Johanna Schechner és Heidemarie Zürner *Krisen bewältigen: Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis* vonatkozásában. Jelzésértékű, hangsúlyozza Sárkány, hogy a kötetben nincsenek pedagógiai hivatkozások, a kifejtett téziseket a szerzők „nem szembesítik a 20. századi és kortárs nevelésfelfogásokkal”, és hogy „valójában elmarad a logopedagógia szembesítése saját pedagógiai értékeivel”.

További komoly hiányosság Sárkány szerint, hogy kizárólag Elisabeth Lukas értelmezésére támaszkodva a szerzők elmulasztják az egzisztenciaanalízis szerepének megfelelő értékelését, és így „megközelítésük inkább tanácsadói és krízisintervenciós perspektívát érvényesít” (Sárkány, 2016, 164.), semmint elméletileg megfelelően beágyazott pedagógiai megközelítést.

Pedig – tehetjük hozzá – épp az egzisztenciaközpontú megközelítés fundamentális szerepe lehetne az a mozzanat, ami a logopedagógia legitim nevelélméleti megalapozásául szolgálhatna, nem függetlenül attól a, fentebb már említett vonatkozástól (vö. Leontiev, 2016), hogy épp ez az egzisztenciális vonatkozás az, ahol terápia és pedagógia egyértelműen összeér. Ráadásul az egzisztenciális megközelítés e megalapozó szerepe független attól, hogy magát a logoterápiát és egzisztenciaanalízist a filozófiai lélegzondozás koncepciójának pszichoterápiái alkalmazásaként (Sárkány, 2014) vagy genuin pszichológiai–pszichoterápiái elméletként értelmezzük-e, ahogyan attól is, hogy a logopedagógiát „a pedagógia területén alkalmazott filozófiai praxis”-ként (Kautnik, 2014) vagy genuin pedagógiai megközelítésként tartjuk-e számon.

Végezetül vegyük számba azokat a területeket, amelyeken a – nemcsak a logopedagógia, hanem – a Frankl-féle logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei alapján megvalósítható nevelés kérdésében publikáló szerzők szerint ez a megközelítés különösen termékenynek bizonyulhat.

2.2.1. *Orientáció*

Mint értelemtalálásra és értékmegvalósításra alapuló megközelítés, a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei szerint felfogott nevelés egyszerre célozza „a felnövekvő ember” mint konkrét személy hozzásegítését saját lehetőségeinek, potenciális teljességének tudatosításához és a világban való erkölcsi tájékozódási képességének fejlesztéséhez (Schaffhauser, 2018; vö. Schaffhauser, 2014), nem elfeledkezve arról, hogy elsődleges feladata nem lehet más, mint a neveltek *hozzásegítése* ahhoz, hogy ez a sokrétű egzisztenciális–morális tájékozódó képesség bennük magukban alakuljon ki. (Schaffhauser, 2018, 56.)

Több szerző kiemeli, mennyire fontos ez a funkció, illetve a személyközpontú megközelítés napjainkban, „amikor a nevelők a legkülönbözőbb értékrendek és elméletek mentén végzik tevékenységüket”, (Kautnik, 2014) illetve amikor a nevelés

területén, ha konszenzus is mutatkozik a helyes etikai elvek terén, nincs egyetértés azok helyes értelmezéséről. Mint Sárkány Péter rámutat, a helyes elvek „önmagunkban nem biztosítják az erkölcsi nevelés sikerességét”, hiszen absztrakciók lévén önmagukban nem nyújtanak orientációt a „gondolkodásra nyitott egzisztencia” számára. Ezért van akkora jelentősége „az önálló, döntésképes és értékek iránt elkötelezett személyiség formálásának”, ami a logoterápia és egzisztenciaanalízis háttéré előtt formálódó nevelés központi célkitűzése. (Sárkány, 2014, 63.)

A személyiségformálás – mint a személyiség formálódásának segítése – azonban nem (vagy csak részben) intellektuális feladat, sokkal inkább az emberi attitűddel, beállítódással végzett munka, ahol valójában nemcsak a „nevelt”, hanem a „nevelő” személyisége, beállítódása is maximálisan játékban van, akár tudatosítják azt a felek, akár nem. S ahogyan a pszichoterápiás praxisban is jelen van „az orvos emberképének és világnézetének nem tudatos »átvitele« a páciensre” (Frankl, 2016), a pedagógiában is meghatározó az a mód, ahogyan a „nevelő” „látja” a neveltjét, ahogyan egzisztenciális értelemben „rátekint” (vö. Buber, 1999). Ezért akár azt is mondhatjuk, hogy a nevelői attitűd a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei alapján felfogott nevelésnek nem egyszerűen központi témája, de mintegy az alapja is. Ezért centruma minden ilyen típusú neveléskoncepciónak a nevelő attitűdje és ebből következő magatartása (Molnár, 2004), és ezért annyira fontos, hogy maga a nevelő sem módszertani vagy technikai, hanem egzisztenciális és morális kérdésként kezelje saját nevelői hozzáállását. Amit Tringer László Carl Rogers nyomán találóan megfogalmaz a pszichoterapeutáról, az maximálisan érvényes a mindenkori nevelőre,³ annak egzisztenciális értelemben vett autentikusságára – hétköznapi morális értelemben: hitelességére – is: „[...] *nem mindegy, hogy a személy önmagát hozza a terápiába, vagy pedig a történeteit és viselt dolgait. Ha erre fel van készítve a terapeuta, akkor megfelelően fog reagálni. De ha módszerben gondolkodik, akkor esetleg elvéti.*” (Tringer, 2016, 199.)

További fontos mozzanata a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei alapján értelmezett nevelésnek a műveltség lehetséges szerepe az értelmes élet alakításában. Ebben a vonatkozásban Vik János egyenesen arra a lehetőségre utal, hogy a műveltség éppenséggel védelmet is képes nyújtani az egzisztenciális frusztrációval szemben. (Vik, 2018, 36.) Gondolatmenetében Vik amellet érvel, hogy az önszeretetre, illetve a

³ Ebben a gondolatmenetben a könnyebb követhetőség érdekében egyelőre figyelmen kívül hagyom a „nevelő” és a „nevelt” szétválasztásának elvi lehetetlenségét, és csak Frankl nevelésfilozófiai antropológiájának közelebbi elemzése során tárgyalom.

„másik” szeretetére hangsúlyt helyező két, általa azonosított fő műveltségértelmezési irányvonal integrálásában a frankli logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában épp „életértelemnek” nevezett antropológiai jelenség” lehet döntő tényező (38.), hiszen a műveltségre való törekvés értelmezhető az értelmes létezésre való törekvés egyik megnyilvánulásaként, az értelemmegvalósítás értelmezhető olyan háttérként, amely előtt a két pólust integrálni képes műveltség kialakítása történik, fordítva pedig, „[...] a műveltség folyamatával egyben értelembeteljesítés is történik. Ez a vízió pedig már képes lehet védelmet nyújtani az egzisztenciális frusztráció bénító állapotával szemben.” (Vik, 2018, 38.)

Vik álláspontja mögött megfontolandó érv áll a mindenkori műveltség tartalmának egzisztenciális funkciójából kiindulva. Értelmezése szerint ugyanis a mindenkori műveltségtartalmak olyan értelemstruktúrákat közvetítenek, amelyek mintaként, „további értelemlehetőségek mércéje”-ként funkcionálhatnak. Az egyén „értelmesként” fog értékelni minden olyan kívülről érkező benyomást, „felszólítást”, amely összhangba hozható valamilyen személyes mintával (39.), és értelmetlenként minden olyat, aminek értelmezéséhez nem áll rendelkezésre működőképes értelemstruktúra.

Hozzátehetjük mindehhez, hogy ha elfogadjuk Vik érvelését, akkor éppenséggel azok a, műveltségtartalmak által közvetített értelemstruktúrák is elláthatnak orientáló funkciót, amelyek az éppen aktuális helyzetben esetleg nem képesek ellátni értelemstruktúráló funkciójukat. Az efféle minták ugyanis nemcsak a lehetséges konkrét értelemstruktúra mintái, hanem abban is mintát nyújtanak, hogyan lehet ilyen mintát egyáltalán kialakítani. Azaz sémaképzőként működnek, a séma kanti értelmében (Kant, 1995). Hogy a műveltség lehetséges funkciójának efféle továbbgondolása legalábbis nem áll távol Vik értelmezésétől, arra az is utal, hogy hangsúlyozza: az értelemstruktúrák nem statikusak, természetesen változhatnak. (Vik, 2018, 41.)

2.2.2. Szelekció

A logopedagógia és egzisztenciaanalízis elvei alapján felfogott nevelés egy másik, többeknél megjelenő erőssége a megalapozott szelekció és az értelmes, illetve felelős választás képességének fejlesztése. Ennek kapcsán Sárkány Péter Frankl *A tudattalan Isten* című művére hivatkozik, amelyben Frankl annak az álláspontjának ad hangot, hogy a mindenkori nevelésnek az a vonatkozása, amit felelősség-nevelésnek

nevezünk, napjainkban azért jelent különös kihívást – legalábbis a nyugati civilizáció körülményei között élő ember számára –, mert a bőség, azaz egyszersmind a fölösleg társadalmában élve mind a javak, mind pedig az információk, illetve ingerek között szelektálnunk kell, ebben pedig a „helyes–helytelen”, illetve „lényeges – nem lényeges” minőségpárok mellett és mögött az „értelmes–értelmetlen” fogalompárnak lehet kulcsszerepe. (Idézi Sárkány, 2015, 90.) Erre a mozzanatra utal Elisabeth Lukas is, amikor arról elmélkedik, vajon Franz Schubert ma is megkomponálta volna-e a maga közel ezer zenedarabját életének harmincegy éve alatt, ha a mai körülmények között, „televízió, számítógép, e-mail, mobil és okostelefon” közelében dolgozott volna. (Lukas–Schönfeld, 154.) Lukas némileg rövidre zárja a választ, amikor eleve feltételezi, hogy ilyen körülmények között maga Schubert is valószínűleg „sajnálatosan keveset” alkotott volna „a szabadidejében” (feltéve, ha egy zeneszerzőről feltételezzük, hogy a komponálás ideje „szabadidőnek” számít a számára), arra azonban az ő példája is kiválóan rámutat, mennyire lényeges napjaink információs környezetében az egzisztenciálisan támogatott szelekció képessége.

2.2.3. *Percepció*

A harmadik terület, amellyel kapcsolatban a szerzők különösen kiemelik a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei alapján álló nevelésfelfogás erényeit, az értelemmegvalósításhoz szükséges értékek *percepciójának* képessége.

Messzire vezetne itt végigkövetni az értékek percepciójának kérdését Schelertől Frankl-on keresztül értelmezőikig (Scheler, 1979; Frankl, 1997, 2020; Molnár, 2004; Zsók, 2005; Schaffhauser, 2019 és mások), mindenesetre a neveléseméleti implikációk megértéséhez elegendő felidézni Frankl ama modelljét, amely az értelemkeresés és -fellelés módozatait az értékek három típusához köti. A modell szerint az életünkben rejlő értelem kereshető és fellelhető „valamilyen munka vagy tett elvégzése által”, „valamilyen tapasztalat vagy találkozás által”, illetve „azáltal, hogy milyen magatartással viszonyulunk az elkerülhetetlen szenvedéshez”. (Frankl, 2020, 205.) Az így körvonalazódó *alkotói-, élmény-, illetve beállítódási értékek* (Frankl, 1997, 71–72.) azonban nem pusztán absztrakt fogalmakban való rögzítései az értelemkeresés és -fellelés lehetséges irányainak, hanem olyan orientációs pontok is, amelyek percepciója (úgy is, mint *észlelése*, és úgy is, mint *észrevevése*) Frankl-nál az értelemtalálás konstitutív mozzanata. Érdemes hangsúlyozni az ezekkel az értékekkel való kontaktus

percepció-jellegét, hiszen nem intellektuális, de nem is tisztán érzelmi, hanem komplex, a személy teljes látásmódját jellemző beállítódás, amelynek fejlesztése mind a neveléssel kapcsolatos területeken, mind a segítő szakmákban elsőrendű fontosságú lehet (Sárkány, 2014, 103–104.) a folyamatok minden szereplője számára.

S hogy az értékek percepciója mennyire nem adottság, hanem fejlesztésre utalt tartomány, azt kiválóan mutatja Schaffhauser Franz meglátása az örömmélmények természetéről (Schaffhauser, 2018, 45.), amelyekre – pontosabban felfedezésük és igenlésük képességére – hajlamosak vagyunk adottságként gondolni, holott számos jel utal arra, hogy a valódi öröm megélésének képessége nagyon is tanulásfüggő képesség.

2.2.4. *Feltétlen elismerés*

Mint láttuk, Frankl filozófiai antropológiájának alapfogalma a személy, aki definíció szerint *szellemi* személy. Sárkány Péter arra mutat rá, hogy a logopedagógia és egzisztenciaanalízis elvein alapuló nevelés (illetve a némileg más hagyományokhoz is köthető egzisztenciális pedagógia) számára ebből származik néhány lényeges következmény, többek között az, hogy „a gyerekekről mindig átfogó képet kell alkotni”, illetve az, hogy „a személyesség elve kizárja a pedagógiai beavatkozások receptszerű megfogalmazását”. (Sárkány, 2016, 166.)

Ezen túlmenően azonban nemcsak a tanítvány, a nevelt, a gondozott stb. egyedi, megismételhetetlen személyének a maga egyediségében és megismételhetetlenségében való észlelése lényeges, hanem épp-így-létének, világlátásának, érzéseinek, választásainak feltétlen elismerése is, beleértve azt is, amit mondjuk a nevelési célok felől tekintve „a hibázás szabadságának” is nevezhetünk (vö. Dobszay Ambrusnak a fejezet első részében idézett eszmefuttatását a „lépegetés, esés, felállás” pedagógiájáról – Kautnik, 2015, 209.).

De mit jelent pontosan ez a feltétlen elismerés? Különösen találóan megfogalmazott válaszra lelhetünk Sárkány azon tanulmányában, amelyben az ontológiai és az ontikus egzisztenciaanalízis közötti különbséget elemzi, megkülönböztetve egymástól azok módszertani lépéseit is. S jóllehet a kétfajta analízist, illetve módszertant nem pedagógiai szempontból, hanem általános érvennyel elemzi, az ontikus egzisztenciaanalízis kapcsán leírt fenomenológiai hozzáállás a nevelési helyzetekben kívánatos személy-alapú feltétlen elismerés lényegét is leírja: „*A fenomenológiai beállítódásnak megfelelően a kliens által megfogalmazott élethelyzet*

nem minősül maszknak, szimbólumnak vagy egy mélyebb problémára utaló hivatkozásnak, hanem a kliens jelenlegi helyzetét leíró hiteles önértelmezésnek, amelyet a segítő hivatású szakember maximálisan komolyan vesz. Az elfogadó és megértő viszonyulás mellett a segítő a fenomenológiai beállítódásban a kliens szemantikáját kívánja feltérképezni, vagyis az általa használt szavak és mondatok jelentését, az élethelyzet egyéni értelmezését.” (Sárkány, 2015, 95; kiemelések – B. B.)

Bármit is tesz, bármit is mond, bármit is érez a tanítvány, a nevelt, a gondozott – egyáltalában: a másik ember –, a nevelési szituációban érvényesnek, *igaznak* ismerjük el, és a másikkal való kommunikáció kiindulópontját az a szempont képviseli, hogy *mit jelent* mindez – a megélés szintjén, a világertelmezés szintjén, az egzisztencia szintjén – a másik ember számára. Ebben a tekintetben az egzisztenciaanalízis-alapú neveléstudomány igencsak közel kerül a konstruktivizmus tanulás- és tanításértelmezéséhez. (Lásd pl. Nahalka, 2002) Ezzel az aspektussal azonban itt nincs terünk foglalkozni; következő lépésünk ehelyett a Frankl filozófiai antropológiájából kiolvasható pedagógiai antropológia, vagy az e munka bevezetőben említett értelemben vett nevelésfilozófiai antropológia alapvonalainak feltárása.

Frankl lehetséges pedagógiai antropológiájának kutatása nem előzmények nélküli a magyar neveléstudományban, hiszen Molnár Mária részben szintén ehhez köti a maga reformpedagógiai ihletettséggű iskolakoncepcióját (Molnár, 2004). Az itt következő rekonstrukció azonban más szemléletű a Molnáréhoz képest. Egyrészt egyáltalán nem értünk egyet azzal, hogy „Frankl gondolataira az egymásmellettség sokkal inkább jellemző” volna, „mint az összefüggések rendszerbe foglalása, illetve a belső összefüggések kimunkálása”, s hogy „[m]űve eklektikusnak” tűnne (Molnár, 2004, 11), és azt sem tartjuk megalapozott következtetésnek, hogy bokros teendői miatt ne jutott volna ideje a rendszeralkotásra annak a gondolkodónak, aki világosan kifejtette a szisztematika és a problematika közötti elvi különbséget. (Uo.) Ennek következtében azzal sem értünk egyet, hogy Frankl elmélete Scheler, Jaspers és Heidegger – elsősorban persze Scheler – tanáival kiegészítve válna teljessé. (Molnár, 2004, 12.) Természetesen jogosnak, sőt szükségesnek tartjuk azt, hogy egy filológiai érvényű, illetve recepciótörténeti feldolgozás számot vessen azokkal a szerzőkkel, akik jelentős hatást gyakoroltak Franklra, Frankl tanainak javasolt „kiegészítését” viszont már nem tartjuk szükségesnek sem az elmélet teljessége, sem annak koherenciája szempontjából.

2.3. Nevelésfilozófiai antropológia

Úgy tűnik, a Frankl filozófiai antropológiájában fellelhető ontológiai és tudományelméleti megfontolások nemcsak egy lehetséges nevelésemélet emberképére, de ennek a neveléseméletnek a tudományelméleti státusára is képesek választ adni. *Der unbedingte Mensch* című antropológiai alapművében ugyanis Frankl, amikor az ember egzisztencialitását, ontológiai értelemben vett (korábban általunk is elemzett) feltétlenségét tárgyalja, az ontikus–faktikus és az ontológiai–egzisztenciális sík kettősségét az emberi jelenségeket vizsgáló tudományokra is átviszi (Frankl, 2005, 66.). Az emberlét ontikus tartományait a különböző meghatározottságokat vizsgáló szaktudományok fedik le, míg az ontológiai tartomány a filozófiai, illetve a noológiai vizsgálódások terepe, noológia alatt az ember szellemi mivoltával – egyszerűbben: az emberi szabadsággal – számot vető megközelítést értve. Noha Frankl konkrét példáiban explicite csak a pszichoterápia, illetve tágabb értelemben az orvostudomány mint az emberrel magával foglalkozó tudomány jelenik meg, evidensnek tűnik, hogy ebben a felfogásban a pedagógiának, illetve a legtágabb értelemben vett neveléstudománynak is ehhez az ontológiai tartományhoz kell tartoznia, természetesen azzal a kiegészítéssel, hogy – akárcsak a többi „noológiai” tudománynak, köztük a logoterápiának is – instrumentálisan természetesen épít az „ontikus” tudományok eredményeire.

A noológiai tudományok elméleti artikulálhatósága ugyanakkor komoly határokba ütközik, tekintettel arra, hogy az ontikus–faktikus tartomány értelmességének strukturális feltételeit nem lehet sem leírni, sem normatív értelemben rögzíteni. Egyrészt azért nem, mert rögzítés csak ontikus–faktikus síkon lehetséges; ahogyan Frankl fogalmaz: a metafizika *túlhanjában* nem lehet állandó jelleggel tartózkodni, hiszen az soha nem lehet „adott” a számunkra. Másrészt pedig azért nem, mert a rögzítés eleve kizárja az egzisztencia ama *személyességét*, amely az egész koncepció alapköve, és amely megköveteli, hogy az értelemstruktúra az *adott személy* értelemstruktúrája legyen még akkor is, ha kialakításához – ahogyan az antropológiai–pszichológiai szempontból természetes is – mintákat, sémákat használ.

Ebből viszont egyrészt az következik, hogy – akárcsak Kantnál (1995) a metafizikának – a noológiai tudományoknak sem lehet „szisztematikájuk”, csak „problematikájuk” (Frankl, 2005, 72.), másrészt pedig az, hogy noha definíció szerint felvállalják az emberi orientációs szükséglettel való számvetést, ugyanakkor szintén

definíció szerint nem lehetnek normatívák a preskriptivitás értelmében. Igazság szerint indokolt lenne különbséget tennünk a normativitás fogalmának értéktételező és előíró értelme között, és csak az utóbbi értelemben tagadni a noológiai megközelítés normativitását, de mivel a társadalomtudományi nyelvezetben a normativitás összefonódik a preskriptivitással, talán egyértelműbb, ha a noológiai megközelítés leírásában inkább lemondunk róla.

Másrészt az is következik a fentebbi határkijelölésből, hogy a noológiai megközelítésű tudományok esetén alapvető feltétel – képviselőik számára pedig szüntelenül gyakorlandó képesség – a cél–eszköz hierarchia maximális tiszteletben tartása. Ez alatt azt értem, hogy noha a szakember – Frankl példáiban általában a pszichoterapeuta vagy ideg orvos, a mi megközelítésünkben pedig a pedagógus – természetesen használ különféle módszereket és technikákat a kliens (Frankl szóhasználatában még „páciens”) fejlődésének facilitálására, ezek a módszerek és technikák azonban önmagukban nem alkalmasak rendeltetésük betöltésére, csak akkor, ha a szakember soha nem téveszti szem elől, hogy ezek pusztán eszközök a másik ember egzisztenciális kiteljesedésében való segítségnyújtásban (vö. Sárkány, 2015). Hasonlóképpen, ha ezt a hozzáállást a szakember nem tudja teljes lényével képviselni, a legjobb módszer is használhatatlanná válik (Sárkány, 2015; Tringer, 2016): a paradox intenció nem fog működni, ha a kliens úgy érzi, hogy a terapeuta kineveti, a tanórákon pedig a legjobb kooperatív módszer sem fog a kívánt eredményre vezetni, ha ezeken a tanórákon nem a kölcsönös megbecsülés szelleme érvényesül.

A Frankl-i alapokon álló nevelésfilozófiában tehát alapvető a formálisan nevelői szerepet betöltő szereplő⁴ felelőssége. Ha úgy tetszik, a nevelt szerepét betöltő szereplő felelős életvezetését csak a felelős nevelő tudja facilitálni, kettejük (vagy akárhányuk) attitűdje jó esetben egymást generálja – bár azt azért hozzá kell tennünk, hogy ha ez az attitűd külsődleges elvárássá válik, az az előbbieken mondottak értelmében visszafelé is elsülhet.

Mindez annál is fontosabb, mivel Frankl értelmezésében az értelmes élet egyszersmind felelős élet is, a logoterápia és egzisztenciaanalízis lényege pedig megfogalmazható úgy is, mint „felébreszteni az emberek felelőség-érzékét az

⁴ „A formálisan nevelői szerepet betöltő szereplő” szintagma talán szükségtelenül bonyolult körülírásnak tűnhet, de – amint arra nemsokára részletesen is kitérünk – Frankl szellemét követve a „nevelő” és a „nevelt” relatív fogalmak a viszonylagosság, az egymásra-utaltság, a kölcsönösség és a kibogozhatatlan oda-vissza hatások értelmében is.

öntranszcendencián alapuló értelmese élet érdekében”.⁵ (Wong, 2016, 313.) Ha a 2.1. fejezetben kifejtetteket alapul véve a nevelést preventív terápiként értelmezzük, akkor Wong megállapításának analógiájára a logoterápia és egzisztenciaanalízis szellemében úgy határozhatjuk meg a nevelést, mint „az emberi fejlődés támogatását az értelmese élet, vagyis az öntranszcendencián alapuló felelős élet érdekében”.

A definíció megfelelő értelmezéséhez már csak azt kell tisztáznunk, Frankl szellemében mit érthetünk neveléseméleti kontextusban „fejlődés”, „támogatás”, „értelmese élet”, „öntranszcendencia” és „felelős élet” alatt, különös tekintettel az előző bekezdésekben mondottakra az előíró normativitás szigorú tilalmáról. A válaszadás során nem fogok újabb, eddig nem tárgyalt szöveghelyekre hivatkozni, csupán azokat a gondolatokat értelmezem, amelyeket a Frankl filozófiai antropológiájával foglalkozó fejezetben már tárgyaltunk.

2.3.1. *Értelmese élet*

Érdemes talán a folyamat céljával, az értelmese élet fogalmával kezdeni. Mit jelenthet az értelmese élet a nevelés kontextusában? Hasznosnak mutatkozhat a technika, hogy a fogalmat a lehetséges ellentéte felől értelmezzük, hiszen egy fogalom logikai ellentéte különösen alkalmas arra, hogy kijelölje annak határait, különösen a morális implikációkkal bíró fogalmak esetében, amelyek igazi jelentősége gyakran azáltal tárul fel, ha a denotátumuk *hiányával* szembesülünk. (Honneth, 1996) Mi lenne tehát az értelmese élet ellentéte? Hétköznapi (és formális) logikával kézenfekvő volna az „értelmetlen élet”-re gondolni, csakhogy Frankl megközelítésében ez egy üres fogalom. Egyszerűen *nincs* olyan, hogy értelmetlen emberi élet.⁶ Az „értelmese élet” „ellenfogalma” (hogy Koselleck politikatudományi fogalmát parafrazáljuk) nem az „értelmetlen élet”, hanem az „értelmetlennek érzett (saját) élet”. Ha pedig komolyan vesszük „a kliens szemantikájának” tiszteletben tartására vonatkozó, a fentebbiekben Sárkány Péter nyomán kifejtett imperatívuszt, akkor azt kell mondanunk, hogy az „értelmetlennek érezni az életünket” szintagma ontikus síkon mind a logoterápia, mind pedig a nevelés kontextusában teljességgel azonosítható az értelmetlen étellel, hiszen

⁵ „The essence of Viktor Frankl’s logotherapy is to awaken people’s sense of responsibility to live a meaningful life based on self-transcendence.” (Wong, 2016, 313.)

⁶ Ezen a ponton gyakorlatilag Frankl összes művére hivatkozhatnánk, valamint a másodlagos irodalom tekintélyes részére is. Csak példa gyanánt lásd: Lukas, 2018; Sárkány, 2015; Schaffhauser, 2018; Zsók, 2005; Zsók, 2018.

mindkét esetben „a kliens szemantikája” érvényes. Ha ő értelmetlenül észleli az életét, akkor ontikus síkon az is. Ugyanakkor ontológiai síkon az értelmetlen élet fogalma önmagában értelmetlenség, hiszen a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei szerint az értelem nem „létezik” vagy „nem létezik”, „megvan” vagy „nincs meg”, hanem rátalálunk vagy nem találunk rá, illetve azon múlik, hogy hajlandóak vagyunk-e „rátenni az életünkre” vagy nem – hajlandóak vagyunk-e szembenézni azzal, hogy saját döntésünkről van szó, amely által mindenki „saját létének súlyát veti a mérleg serpenyőjébe”. (Frankl, 2005, 124.)

Mindezek fényében az értelmes élet mint a nevelődési folyamat célja olyan életet jelent, amelyben maga a nevelődési folyamat alanya képes értelmet találni, az értelemstruktúrák esetleges felborulásakor vagy használhatatlanságakor pedig képes az életében rejlő értelem cselekvő kutatására. Figyelembe véve ugyanakkor, hogy Frankl értelmezésében az értelem egyszersmind mindig szituacionális, ennek a képességnek fontos része az egyes szituációk értelmességének mérlegelése, amiben éppúgy szerepet játszik a tartalmak szelekciójának képessége (mi az, amivel érdemes foglalkoznom, és mi az, amivel nincs értelme foglalkoznom? amivel foglalkozom, az mit jelent számomra?), mint a saját egzisztenciális állásfoglalásainkkal való kapcsolatba lépés képessége (mi az, aminek *számomra* értelme van? a lehetséges döntések közül melyik *valóban* az én legsajátabb döntésem?).

Ugyanakkor mindennek fényében az értelmes életre való képesség egyszersmind felelős létezését jelent, hiszen feltételezi, hogy először is hajlandóak vagyunk döntéseket hozni, illetve vállaljuk döntésünket és annak következményeit. Ez tehát elvezet definíciónk második eleméhez, a felelősséghez.

2.3.2. Felelősség

A Frankl-i alapokon álló nevelélmélet egyik kényes pontja ez, hiszen amikor általános értelemben beszélünk felelős vagy felelőtlen életről, magatartásról, hozzáállásról stb., akkor általában társadalmilag – vagy éppen szubkulturálisan – elismert értékek és életformák felől tesszük ezt, vagyis előíró jellegű vélt vagy valós szabályok alapján értékelünk, a személy felelőssége pedig ebben a kontextusban úgy jelenik meg, mint ami megfelel vagy nem felel meg bizonyos vele szemben támasztott elvárásoknak. Ez a felelősségfogalom tehát erőteljesen preskriptív, és a személy döntéseivel kapcsolatos számonkérésre utal; ráadásul mindig felvetődik a kérdés, vajon

morális szempontból mennyire megbízható az a világgép, amely a számonkérés alapját képezi.

Ebben a tekintetben érdemes kitérnünk Leontievnek a világgépekkel kapcsolatos, a logoterápia és egzisztenciaanalízis fogalmi rendszerében elvégzett elemzésére, aminek kiindulópontja az a belátás, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis alapvetően az ember világgépével (úgy is – tehetjük hozzá –, mint ön- és világpercepciójával) végzett munka. Mint ma az nagyjából általánosan elfogadottnak számít, valamilyen „világgép” vagy előzetes értelmezési séma nélkül nem vagyunk képesek tapasztalatainkat értelmezni, tehát tanulni sem, a világgép viszont – mutat rá Leontiev – amellet, hogy rendkívül szubjektív valami, ugyanakkor igen projektív módon működik: akként mutatja magát, mintha azt tükrözné, hogy „hogyan vannak a dolgok”, azaz általánosít. Ez az általánosítás mármost két módon mehet végbe: vagy a saját tapasztalatok általánosításával (világgép mint „belső munka”), vagy készen talált magyarázó modellek kritikátlan átvételével (világgép mint „belső mítosz”). (Leontiev, 2016, 287.)

Mi történik mármost – teszi fel a kérdést Leontiev –, amikor világgépünk megbízhatóságáról szeretnénk információt szerezni? Szűkíteni kell a kontextust, és arra a visszajelzésre kell fókuszálni, amit cselekvéseinkről kapunk. Éppen ez történik a pszichoterápia limitált terében; ámde megjelenik közben egy másik kihívás is, éspedig: “szembesülni életünk perspektíváival, lehetőségeivel a fakticitáson (tényszerűségeken) túl”; ennek tétje pedig nem valamiféle objektívnek vélt vagy tudományos “igazság”, hanem a világgép komprehenzív volta, azaz értelmessége. Hogy ezek feltárásában segítsen – általában épp ez a feladata nemcsak a pszichoterapeutáknak és a lelkeseknek, hanem a nevelőknek is. (Leontiev, 2016, 287.)

A felelősség problémájához visszavezetve mindez azt jelenti, hogy a preskriptív–számokérő felelősségfogalom háttérét képező világgépek értelmességének – és egyben a belőlük következő elvárások értelmességének – mérlegelése szintén a felelősség alanyára, a döntéseiben a maga teljes egzisztenciáját „latba vető” személyre marad. Ebből a perspektívából viszont felelősen élni nem azt jelenti, hogy döntésünkről számot tudunk adni egy velünk szemben elvárásként megfogalmazott értékrend alapján,⁷ hanem azt, amit Frankl maga is számtalanszor hangsúlyoz: az életünk által

⁷ Egy jellegzetes szövegrész a témához: „A logoterápia célja, hogy a páciens teljes mértékben tudatosítsa magában, mi a felelőssége, ennek megfelelően *lehetővé kell tenni számára, hogy megválaszthassa, hogy miért vagy kiért tekinti magát felelősnek.* Éppen ez az oka annak, hogy az összes pszichoterapeuta közül

elénk állított kérdésekkel való *szembenézést*, a rájuk való *válaszadást*, a döntéseink felvállalását, a saját alakító szerepünk felismerését minden egyes szituációban.

Éppen ennek a funkciónak a tradicionális instanciája az európai hagyományban a *lelkiismeret* képessége, amely legkésőbb Luther felléptétől kezdődően mint nemcsak a törvény követésének legjobb módját, hanem a törvény *érvényességének* szükség esetén való felülvizsgálását is lehetővé tevő képesség (Kant, 1991), illetve mint a társadalmi vagy személyes képmutatással szembehelyezkedni képes morális erőforrás (Hegel, 1979) jelenik meg. Hasonlóképpen, az életértelem, illetve az „értelmességmomentumok” észlelése Frankl szerint a lelkiismeretünk révén történik. (Frankl, 1997 és passim; Schaffhauser, 2018, 51.)

Mint azt Schaffhauser különösen hangsúlyozza, a lelkiismeret éppen ezért a nevelés szempontjából az egyik legjelentősebb Frankl-i fogalom (Schaffhauser, 2018, 51.), és elsősorban arra való intuitív szellemi képességként definiálható, hogy a „minden élethelyzetben benne rejlő egyszeri és egyedi értelmet” megeljük. Természetesen itt az intuíció fogalma sem a racionalitást megkerülő homályos megézés értelmében szerepel, hanem az emberi lény teljes egzisztenciáját mozgósító észlelés képességeként, ebben az értelemben pedig a lelkiismeret az értelem észlelésének az „érezkszerve”-ként definiálható. (Frankl, 1997, 1991; Schaffhauser, 2018; Sárkány 2006)

A lelkiismeret azonban nem adottság, hiszen ugyanúgy kiművelésre szorul, mint minden, specifikusan emberi képesség (vö. Molnár, 2004; Hegel, 1979), ennyiben pedig az előbbieken kifejtett lelkiismeret-fogalom értelmében a nevelés joggal határozható meg úgy is, mint „a felnövekvő ember lelkiismeretének a finomítása” (Schaffhauser, 2018, 57.)

A képességek kiművelésének és finomításának kérdésével azonban máris a fejlődés fogalmához jutunk, amelynek értelmezésében célszerű a Frankl-i öntranszcendencia fogalmából kiindulni.

2.3.3. *Öntranszcendencia*

Az öntranszcendencia fogalmát Frankl fenomenológiai értelemben „ősfenomén”-ként, azaz semmi másra nem visszavezethető emberi létezmódként

épp a logoterapeuta az, aki nem próbálja értékítéletekkel befolyásolni / a páciens, mivel soha nem vállalhatja át tőle a döntés felelősségét.” (Frankl, 2020, 203–204.)

(egzisztenciálékként) azonosítja, és úgy határozza meg, mint az egzisztencia ama jellegzetességét, hogy „mindig túlnyúlik önmagán”. (Frankl, 2005, 115.) Ez a „túlnyúlás” megnyilvánul a világra való nyitottságként, intencionalitásként, illetve egymással-létként is, de az emberi értelemre-irányultságnak is nélkülözhetetlen feltétele. Frankl öntranszcendencia-értelmezésének egyik fontos sajátossága, hogy az öntranszcendenciát az önmegvalósítás szinonimájának tekinti, miközben hangsúlyozza, hogy az egzisztenciális önmegvalósítás nem mások nélkül, hanem csakis a másik egzisztenciával történhet⁸ (uo.), szoros összefüggésben tehát a másnál-lét (*Bei-Sein*) egzisztenciáléjával, amelyet fentebb a szellem, illetve a szellemi lény alapvető jellegzetességei között azonosítottunk.

Az öntranszcendencia fogalmában az önmagunkon való túlnyúlás képessége egyszerre van meg a *másik* (a világ, a másik lény, a másik ember) és önmagunk felé. Ezért hangsúlyozhatja Schaffhauser az öntranszcendencia kapcsán az *önfelülmúlás* szellemi képesség, kiemelve, hogy az öntranszcendencia fogalma Franklnál azt a szellemi dinamikát jelenti, amely „*a »van« és a »legyen« termékeny feszültségéből ered, célja és értelme az »önfelülmúlás«*”. (Schaffhauser, 2018, 54.) És ez magyarázza azt is, miért tekinthetjük az öntranszcendencia egzisztenciáléját a nevel(őd)és lehetőségfeltételének: „*Az ember nevelhetősége-formálhatósága lehetőségét megalapozó nyitottsága – nyitottság valamely feltáruló értelem iránt. A nevelésnek-önnevelésnek ez a valamilyen konkrét értelemre való nyitottság a lehetőségi feltétele.*” (Schaffhauser, 2018, 55.)

2.3.4. Fejlődés

Az öntranszcendenciában rejlő noodinamika, mint azt a Frankl filozófiai antropológiáját tárgyaló fejezetben már láthattuk, olyan elv, amely a homeosztázis elvét hivatott helyettesíteni Frankl antropológiájában, és Frankl értelmezésében nem más, mint az ember aktuális állapota és a kitűzött *telosz* közötti feszültség (Frankl, 2005, 193–194), vagy az a „poláris feszültségmező”, „amely az ember és az általa teljesítésre váró értelem között szükségszerűen, kikerülhetetlenül létrejön” (Frankl, 1997, 11–12.). Ami egyben azt is jelenti, hogy az emberben rejlő fejlődési potenciál ennek az antropológiának a lényegi komponense, abban az értelemben is, mint lehetőség, de

⁸ „[...] existenzielle Selbstverwirklichung geschieht nicht ohne andere, sondern an anderer Existenz” (Frankl, 2005, 115.)

abban az értelemben is, mint olyan felhívás, amelyet emberi sorsunk intéz hozzánk: „Az öntranszcendencia logikájának kevésbé ismert vonatkozása, hogy ha teljes potenciálunk megvalósításán vagyunk, akkor folyamatos önfejlesztést követel. A személyes növekedésnek nincs határa, legalábbis a szellemi tartományban.”⁹ (Wong, 2016, 318.)

2.3.5. Támogatás

A Frankl antropológiájából kibontható nevelésfogalom tisztázásának utolsó lépéseként már csak azt kell kifejtenuk, mit érthetünk az emberi fejlődés támogatásán.

Induljunk ki abból az esetből, amikor egy másik ember fejlődését szeretnénk támogatni. Mint az a noodinamika fogalmából következik, ez a támogatás Frankl-nál eleve feltételez a szereplők részéről bizonyos mértékű ön-támogatást, de a könnyebb követhetőség érdekében tekintsünk most el ettől a körülménytől, és vegyük úgy, mintha a nevelés folyamatában elválasztható lenne egymástól a „nevelt” és a „nevelő”.

A támogatás fenoménjének ontológiai–antropológiai alapja Frankl antropológiájában a „*Bei-Sein*”, vagyis a valakinél-/valaminél-lét egzisztenciáléja. (Frankl, 2005, 86.) Mint a Frankl filozófiai antropológiáját tárgyaló fejezetben már láttuk, ez nemcsak azt jelenti, hogy az ember mint szellemi lény képes a *más* és a *másik* felé való nyitásra, hanem azt is, hogy nem különül el attól, hanem úgyszólván érintetté válik a másban és a másokban, a más és a másik által. (Frankl, 2005, 91.)

Ennek egyik következménye a valakinél-/valaminél-lét potenciálisan transzformatív jellege: mint láttuk, a másnál-lét egzisztenciáléját Frankl egyszersmind az „egzisztenciális megértés” lehetőségeként értelmezi, ami abban áll, hogy általa nem „meglesz” valami az embernek (egy ismeret, egy tapasztalat, egy élmény), hanem *ő maga lesz* valamilyenné/valamivé: „*egzisztenciálisan megismerni valamit nem a megismert ottlétét, hanem a megismerő nála-létét jelenti*”. (Frankl, 2005, 91.) A nevelési szituációra alkalmazva: a nevelés folyamata, amennyiben ténylegesen nevelésnek lehet nevezni, egzisztenciális találkozáson alapul, és így minden részt vevő fél számára transzformatív jellegű. Ezért is nevezhető fogalma szerint holisztikus jellegűnek, hiszen az egész személyt, az egzisztencia teljességét hozza játékba. (Schaffhauser, 2018, 56.)

⁹ „A little-known logic related to self-transcendence is that it demands continual self-improvement if we are to realize our full potential. There is no limit to personal growth, at least in the spiritual realm.” (Wong, 2016, 318.)

A másik következmény, hogy a fejlődés támogatása soha nem jelenthet „fejlesztés”-t abban az értelemben, hogy a „nevelt” fél a nevelő behatás passzív befogadója, elviselője vagy követője lenne. A fejlődés támogatása Frankl antropológiája értelmében csak a „nevelt” saját szabad cselekvésén alapulhat, méghozzá egészen radikális értelemben: a valódi egymásnál-létben megvalósuló találkozás a másik személyt „annak abszolút másságában” hagyja érvényesülni. (Frankl, 2005, 92.)

Ennek a szabadságra-utaltságnak a nevében állítja Frankl a pszichofizikai plaszticitás által megalapozott kívülről történő képezhetőség (*Bildsamkeit von außen her*) mellé az ember belülről induló alakíthatóságát (*Prägarkeit von innen her*) vagy „belső plaszticitás”-át – ha úgy tetszik, az ember önnevelésre való eredendő képességét. (Frankl, 2005, 118.) És ugyanennek a szabadságnak a jegyében kell pedagógiai tiltólistára kerülnie minden olyan jellegű előírásnak, amely meg szeretné határozni a gyermek számára, hogy adott helyzetben mit kellene észlelnie, gondolnia vagy éreznie (Zsok, 2018, 72.) – ami egyébként egyenesen következik a fentebb „a kliens szemantikájának elismerése”-ként (Sárkány, 2015, 95) beazonosított logoterápiai-egzisztenciaanalitikai elvből.

A „*Bei-Sein*” azonban nemcsak valakinél-létet, de valaminél-létet is jelenthet, azaz szoros kapcsolatban áll az öntranszcendencia egzisztenciáléjának azzal a vonatkozásával, amit fentebb egzisztenciaközpontú szóhasználattal mint világra való nyitottságot jellemeztünk, ám hétköznapi szóhasználattal (és azt csak részben leegyszerűsítve) nevezhetnénk „a dolgok iránti érdeklődés”-nek is. Wong arra mutat rá, hogy ez a fajta érdeklődés egyáltalán nem független az értelmességre való törekvéstől, illetve szintén az emberi lény szellemi potencialitásának része: „*Frankl hangsúlyozta, hogy a szellemi mivolt az emberi természetnek az a része, amely megkülönböztet bennünket a többi állattól. Az emberek természetüknél fogva értelemkereső és értelemalkotó lények. Egyaránt motivál bennünket ama világ megértésének a szükséglete, amelyben élünk, és a az arra való sóvárgás, hogy valami olyan értékeset és jelentőségteljeset keressünk, amely a szenvedés közepette is megélésre érdemessé teszi az életet.*”¹⁰ (Wong, 2016, 312.)

Leontiev szintén a megértés és a világeszélelésünket meghatározó értelemstruktúrák összefüggését hangsúlyozza, amikor úgy fogalmaz, hogy “[a]

¹⁰ „Frankl emphasized that spirituality is the part of human nature that separates us from other animals. Humans are by nature meaning-seeking and meaning-making creatures. We are motivated by both the need to understand the world in which we live, and the yearning to search for something of value and significance that makes life worth living in the midst of suffering.” (Wong, 2016, 312.)

megértés tehát az értelmképzésről szól, sokkal inkább a komprehenzív, személyes kontextusba való integrációról, mint ismeretszerzésről.”¹¹ (Leontiev, 2016, 287.) Ugyanakkor azt a kérdést is felteszi, hogy vajon hogyan vagyunk képesek érzékelni a saját személyiségfejlődésünket? Válasza úgy hangzik, hogy valószínűleg épp a megértésben való fejlődésünk által, ami „a személyiségfejlődés introspektív korrelátuma”, és „az egyetlen mód, ahogyan saját fejlődésünk adott a számunkra”. Úgy tűnik – teszi hozzá –, hogy ez az összefüggés magyarázza a logoterápia működését is (Leontiev, 2016, 287–288.), és úgy tűnik – tehetjük hozzá mi –, hogy ugyanez az összefüggés mintha a kognitív fejlődés és a személyiségfejlődés elválaszthatatlanságára is rámutatna.¹²

Amikor azonban a nevelés mint támogatás „*Bei-Sein*” jellegét vizsgáljuk, még egy fogalom megkerülhetetlennek mutatkozik, éspedig az individualitásnak a személy fogalmával szoros összefüggésben álló fogalma.

Frankl individualitás-fogalma, illetve az a mély meggyőződése, hogy a (lényege szerint szellemi természetű) személy csakis individuumként fogható fel, az emberi lény egyediségén, megismételhetetlenségén alapul. Minden ember „*nóvum*”, mondja Frankl, és abszolút „*insummabile*” (azaz megragadhatatlan és kimeríthetetlen). (Frankl, 2005, 116.) Ezt az egyediséget és abszolút „újdonságot” azonban Frankl értelmezésében nem a biológiai, faktikus egyediség és megismételhetetlenség, hanem épp a szellemi jelleg magyarázza, lévén a biológiai jelleg átörökíthető, a szellemi egzisztencia azonban nem. Ezen értelmezésében az sem változtat, hogy a szellem csak a pszichofizikai adottságokon keresztül tud megnyilvánulni – ettől függetlenül nem azonosítható azokkal, és nem is vezethető rájuk vissza. (Frankl, 2005, 115.) „*Tertium datur*” – állítja Frankl a kizárt harmadik logikai törvényét parafrázálva, hiszen az öröklődés és a környezet befolyásán túl az utolsó szót – vagyis azt, hogy *mit kezd* ezekkel a befolyásokkal – az ember mint szellemi lény mondja ki. (Frankl, 2005, 120–121.)

Mint azt a Frankl filozófiai antropológiájával foglalkozó fejezetben láttuk, ennek következtében a logoterápia és egzisztenciaanalízis elméleti háttére alapján eljáró pszichoterapeuta akkor is feltételezi a szellemi személyt, ha annak aktuálisan nincsen vagy nem sok nyoma van, mivel nem téveszti össze a szellem „zavarát” (ami Frankl

¹¹ “Understanding is thus about meaning-making, about the integration into a comprehensive personal context, rather than about knowledge acquisition.” (Leontiev, 2016, 287.)

¹² A hétköznapi bölcsesség természetesen rögtön szembehelyezheti ezzel az észrevétellel az antiszociális zseni népszerű popkulturális karakterét, ám jogosnak tűnik a kérdés, hogy a regionális értelmképzés képességének fejlettsége – mondjuk átlagon felüli kompetencia az elméleti fizika vagy a zeneelmélet terén – kognitív értelemben kiválthatja-e a „globális” értelemészlelés deficitjét.

koncepciója szerint eleve lehetetlenség) a szellem megnyilvánulási közegének, azaz a pszichofizikai apparátusnak a zavarával. Ugyanígy, tehetjük hozzá, a logoterápia és egzisztenciaanalízis elméleti háttere alapján eljáró „nevelő” akkor is feltételezi a szellemi személyt, ha annak aktuálisan nincsen vagy nem sok nyoma van, hiszen tudatában van annak, hogy a szellemi személy megnyilvánulásához annak *feltételeinek* (pszichomotorikus képességek, neurológiai összeköttetések, érzelmi stabilitás, értelmezési minták stb.) is ki kell fejlődniük.

Különösen fontos szöveghelyre bukkanunk ebben a tekintetben a *Der unbedingte Mensch* „Das Werden des Geistes” („a szellem létrejövése”) fejezetében, ahol Frankl az öröklődés és az egzisztencia viszonyáról elmélkedik a nevelés kontextusában. A gyermek „így-léte” (azaz tényszerű biológiai adottságai) biológiailag nem korrigálhatók, hiszen azokat az öröklődés határozza meg,¹³ a pszichológiai korrekcióra viszont lehetséges – állítja –, méghozzá pedagógiai úton. Eddig a pontig nem találkoztunk semmilyen forradalmian új megközelítéssel. Frankl viszont azzal a gondolattal folytatja a gondolatmenetet, hogy a „teljes áttörés” (*Umbruch*), a gyermek „átnevel(őd)ése” (*Umerziehung*) is lehetséges, egy olyan átalakulás tehát, amely az „így-létet” „más-létté” alakítja, azaz a teljes egzisztencia kereteit változtatja meg. Az ilyen áttörés azonban csakis *magán a gyermekén* múlhat – csak egy olyan „*Sollen*” („kellés”, irányulás, belső igény, öntranszcendencia) indíthatja be, amelyet a gyermek maga él meg és él át a maga teljes valójában. A valódi transzformatív erejű fejlődés tehát Frankl értelmezése szerint csakis önmeghatározás, önnevelés lehet.¹⁴

Ez az a mozzanat, amely miatt a fentebbiekben gyakran problémánk adódott azoknak a viszonylatoknak a tárgyalásával, ahol a „nevelő” és a „nevelt” mint a nevelési folyamat két, egymástól jól elhatárolható szereplője látszott feltűnni, hiszen a most kifejtettek értelmében a szó valódi, transzformatív értelmében vett nevelésben *a voltaképpeni nevelő mindig a nevelt*: saját fejlődésének csak ő maga lehet cselekvő alanya. Ezért szükségszerű, hogy a nevelési folyamatban a „nevelő” látszólagos szerepét játszó fél ne a fejlődés előidézője, hanem pusztán a támogatója legyen: a legtöbb, amit tehet, hogy hozzásegíti a „neveltet” azokhoz az eszközökhöz és technikákhoz, amelyek által saját életlehetőségeit megvalósíthatja. Ezen a ponton pedig, jóllehet Frankl

¹³ Frankl e gondolatával nyilván lehetne vitatkozni az orvosi vagy az életmódbeli korrekciók lehetőségére hivatkozva, de a számunkra itt releváns gondolat szempontjából a kérdésnek nincs jelentősége.

¹⁴ „Aber dieses Anderswerden richtet sich letztlich [...] nach einem Sollen, das vom Kind als je eigenes erlebt wird. Mit andern Worten: diese Nacherziehung eines Menschen ist eigentlich Selbsterziehung, Selbstbestimmung.” (Frankl, 2005, 114.)

általában kitartóan ragaszkodik ahhoz, hogy az élet értelmét megteremteni nem, csak megtalálni lehet, az emberi élet mint a (szellemi) személynek tekintett ember legsajátabb alkotása, műve jelenik meg: ha az élet fogalmát nem biológiai, hanem szellemi, illetve biográfiai értelemben vesszük, akkor „egy ember élete tulajdonképpen a saját élet-műve”.¹⁵ (Frankl, 2005, 114.)

Csakhogy a nevelés lényegi önnevelés-jellegére vonatkozó gondolatmenetünk teljes egészében romba dőlni látszik, amikor következő lépésként Frankl leszögezi, hogy a szellem márpedig – nem nevelhető: „*Ami testi, az öröklődés útján adatik; ami lelki, azt a nevelés irányítja; a szellemi azonban nem nevelhető: a szellemit véghez kell vinni*¹⁶ – a szellemi egyáltalában csak az önlétrehozásban [Selbsvollzug], az egzisztencia »végrehajtott valóságában« [Vollzugswirklichkeit¹⁷] »van«.” (Frankl, 2005, 118.) Úgy tűnik, a szellemi fejlődést végérvényesen az egzisztenciális síkhoz, a nevelést viszont (mint pszichológiailag leírható ráhatást) a faktikus-tényszerű síkhoz sorolja, s ezzel az általában vett, hétköznapi nevelést a lehető legtriviálisabb értelemben mint egyoldalú ráhatást értelmezi.

Valójában azonban ez a megjegyzés is a nevelés lényegi támogatás-jellegét emeli ki. A „szellem” és a „szellemi” ugyanis, mint láttuk, nem adottság, hanem egzisztenciális lehetőség, ami a „dacoló hatalom” (*Trotzmacht*) képességében megnyilvánuló végső emberi szabadság letéteményese, és általa létezik, hogy létrehozza magát (*Vollzugswirklichkeit*). A szellem tehát *nem* létezik a meglét módján, az *ember* viszont, aki egyben szellemi személy is, igen. Az ember, aki test (biológiai adottságok), lélek (pszichikai struktúrák) és szellem (ön- és világalakító képesség) egysége, egyszerre *van* tényszerűen és *hozza létre* magát egzisztenciális–szellemi síkon. A szellem tehát valóban nem nevelhető, az ember viszont igen. Csakhogy amennyiben egyoldalú ráhatások által szeretnénk „nevelni”, akkor történni fognak ugyan benne változások, csak éppen nagy valószínűséggel nem azok, amelyeket el szeretnénk érni – ezt pedig a szó valódi értelmében nem nevezhetjük nevelésnek. Ennek a pszeudonevelésnek a jelensége éppen arra mutat rá, hogy a „neveltet”, a gyermeket, egyáltalában az emberi lényt csak egyvalaki képes irányítani: önmaga. Feltéve persze,

¹⁵ „Sofern wir unter Leben das leibliche Dasein verstehen, also biologisch, ist das Leben eines Kindes das Werk seiner Eltern; sofern wir mit Leben jedoch nicht das leibliche Dasein meinen, sondern das geistige Sosein (= Wesen), also nicht biologisch, sondern biographisch genommen ist das Leben eines Menschen recht eigentlich sein eigenes Lebens-Werk.” (Frankl, 2005, 114.)

¹⁶ „[...] Leibliches wird von Vererbung geschenkt, Seelisches durch Erziehung gelenkt, Gesittiges muss vollzogen werden [...]” (Frankl, 2005, 118.)

¹⁷ Zsók Ottó fordításában: „önmagát végrehajtó valóság” (Zsók, 2005, 70.)

ha megvannak hozzá az eszközei. Hogy ezekhez az eszközökhöz hozzásegítse őt – éppen ez lesz a fejlődés támogatásaként értett nevelés feladata.

II.

AZ ÉRTELMESES ÉLETRE NEVELÉS NEVELÉSFILOZÓFIÁJA ÉS AZ ENAKTIVISTA KIHÍVÁS

Amikor Viktor E. Frankl a 20. század húszas–harmincas éveiben elkezdte kidolgozni a maga egzisztencia-, értelem- és értékközpontú elméletét és terápiáját, fő teoretikus ellenfelének a freudi pszichoterápia és a legkülönbébb korabeli biologizáló–szociologizáló tudományos irányzatok redukcionizmusa számított. Frankl műveiben a későbbiekben is számtalan olyan szöveghelyet találunk, ahol az ember leszűkített, bizonyos dimenziókra korlátozott „tudományos” szemléletét bírálja, hangsúlyozva ugyanakkor, hogy nem magát az emberi jelenség tudományos leegyszerűsítését látja problémának – hiszen az a tudományos módszerek jellegzetességeiből következik –, hanem azt, ha a tudományos módszertan által meghatározott leegyszerűsítést extrapolálják a *teljes* ember értelmezésére.

Mindezeket túl a logoterápia és egzisztenciaanalízis szemléletét, vele együtt pedig az elvei alapján álló neveléskoncepciót mint potenciális nevelésfilozófiát¹ legkésőbb a 20. század közepétől olyan új elméleti kihívások érik, amelyek látszólag nagyon is hasonlítanak a század első felének „redukcionista” kihívásaira, mégsem evidens, hogy az azokra egykor adott válaszok ezekre az újabb fejleményekre is érvényesek lennének.

Az egyik ilyen kihívásnak rögtön a posztmodern program jelentette, ontológiai nevezhető kihívást tekinthetjük, amely humán- és társadalomtudományi síkon „a nagy elbeszélések felbomlását” diagnosztizálta (Habermas–Lyotard–Rorty, 1993), ezzel együtt pedig meghirdette a periférikus, illetve alternatív narratívák egyenértékűségét, miközben ontológiai síkon olyan világképet sugall, amely ellentétes bármifajta átfogó rend feltételezésével, nem is beszélve a transzcendens eredetű rend lehetőségéről.

Az egzisztencia-, illetve személyközpontú megközelítések számára igen erőteljes kihívást jelenthet a posztstrukturalizmus – például Foucault elemzése arról, hogyan határozzák meg a hatalmi viszonyok és az azok által meghatározott kategoriális struktúrák

¹ A következőkben „a logoterápia és egzisztenciaanalízis elveinek alapján álló neveléskoncepció” kifejezés helyett az egyszerűség kedvéért „az értelemes életre nevelés elmélete” vagy „értelmeközpontú nevelésfelfogás” vagy „nevelésfilozófia” kifejezéseket fogom használni.

az emberi élet minden szegmensét, az önértést és az identitást is beleértve –, illetve a társadalomtudományi konstruktivizmus, amely mind az intézményeket, mind az emberi önértelmezést szolgáló fogalmakat társadalmi konstrukcióknak tekinti, de még a legkülönbözőbb társadalomelméleti irányzatok is: a liberalizmus azért, mert az értékválasztásokat egyéni kompetenciáknak és gyakran esetlegeseknek tekinti; a marxizmus azért, mert az embert gazdasági–társadalmi viszonyok függvényének tartja; a konzervativizmus azért, mert a történetileg kikristályosodott értékek teljes szupremáciáját hirdeti az egzisztenciális döntésekkel szemben; a kommunitarizmus pedig azért, mert az egyéni választási lehetőségeket korlátozhatónak tartja a közösségi érdekek nevében.

A szellem radikális fogalmára és az emberi szabadságra építő nevelésfilozófiai megközelítéseknek végül komolyan szembe kell nézniük a fejlődépszichológia, az interperszonális pszichológia, a kötődésemélet és a traumakutatás kortárs eredményeivel is, amelyek az (egyéni, de mindig interperszonális) fejlődési folyamat során szerzett (gyakran a szó szoros értelmében „elszenvedett”) tapasztalatok meghatározó szerepére mutatnak rá az ember fejlődésében.

Igaz, az értelmes életre nevelés koncepciója ugyanakkor potenciális szövetségesekre lelhet több olyan nevelésfelfogásban is, amelyek filozófiai háttere meglehetősen precízitással kidolgozásra került. Ilyen lehet a hermeneutikai nevelésfelfogás, amely az embert definíció szerint értelmező lénynek tekinti, s mint ilyen, a nevelési helyzetek számára is alapfeltételnek tartja a Gadamer által „horizontösszeolvadás”-ként meghatározott jelenséget mint az érdemi kommunikáció feltételét (Taylor, 1994; MacIntyre, 1988). De ilyen lehet a fenomenológiai pedagógia is (Francesconi–Tarozzi, 2012), amely a nevel(őd)ési folyamat tapasztalat-alapúságára épít, illetve az értelemképződés problémájára, amely már Husserl kései munkásságától kezdve (Husserl, 2000), de különösen a későbbi generációknál a fenomenológiai vizsgálódások egyik – ha nem a – központi problémája (Merleau-Ponty, 2006, 2012; Tengelyi, 1998). Egy harmadik, nagyon erőteljes potenciális szövetséges lehet végül a tanuláselméleti konstruktivizmus (lásd pl. Nahalka, 2002), amely a tanulónak és individuális helyzetének egyediségét, az előzetes világértelmezések szerepét, az értelmes tanulás elengedhetetlenségét, illetve a „fogalmi váltás” terminusa alapján értelmezett nevezett transzformatív tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Van azonban egy olyan tartománya a kortárs elméleti fejleményeknek, amely tudományos jelentősége miatt méltán tart számot arra, hogy minden, a tanulással, illetve a neveléssel foglalkozó vállalkozás számot vessen vele, ugyanakkor eredményeinek általánosítása könnyen vezethet olyasfajta redukcionizmushoz, mint amelyet Frankl a maga idejében olyannyira élesen bírált. A kognitív tudománynak nevezett területről van szó, amely számos filozófiai, pszichológiai, idegtudományi, illetve mesterségesintelligencia-kutatási, jellemzően interdiszciplináris kutatási irány összefoglaló megnevezése (Varela–Thompson–Rosch, 1993), és amelynek keretében az utóbbi évtizedekben nagyon erős magyarázó elméletek jöttek létre nemcsak az emberi megismerés, hanem általában az emberi világban-lét természetéről és működéséről is. Ezekben az elméletekben nem föltétlenül jut hely az értelemközpontú nevelésfelfogás olyan központi fogalmai számára, mint a személy vagy a szellem; ugyanakkor ez gyakran nem az elméleti elzárkózás, hanem egész egyszerűen módszertani korlátok eredménye. Mindenképpen biztató, hogy a kognitív tudomány eredményeivel való számvetés során olyan elméleti viták bontakoztak ki az emberi jelenségek vizsgálhatóságának természetéről, amelyben ugyan időnként meglehetősen szélsőséges álláspontok is megfogalmazást nyernek,² a párbeszéd szükségességét és értelmességét illetően viszont általában véve konszenzus mutatkozik.

Mint említettük, maga a kognitív tudomány fogalma inkább különböző interdiszciplináris kutatási irányok ernyőfogalma, mintsem egzakt módon behatárolható diszciplináris terület, mégis meghatározhatók olyan paradigmák, amelyek az ernyőn belüli legjellegzetesebb személelmódokat jelzik. Varela, Thompson és Rosch áttekintését követve (1993) a legfontosabbak ezek közül a kognitivizmus, a konnektivizmus és – tehetjük hozzá, ha Varela és szerzőtársai javaslatát harmadik paradigmaként kezeljük – az enaktivizmus.

Nevelésfilozófiai szempontból mindhárom megközelítés tartogathat kihívásokat az értelemközpontú nevelés-koncepció számára. Ugyan a kognitivizmus álláspontjáról, amely a mentális folyamatokat alapvetően komputációként, szimbólumokkal való műveletvégzésként értelmezi, minden érdeme elismerése mellett (hiszen nélküle nem lenne többek között digitális univerzum, illetve mesterséges intelligencia sem) ma már gyakorlatilag senki nem gondolja, hogy képes lenne számot adni az emberi kogníció

² Adott ponton pl. Taylor a kognitív tudomány, Dennett pedig az értelmező tudományok megközelítésének a legitimitását vonja kétségbe; bár Varela, Thompson és Rosch szerint Taylor csak azért tesz így, mert azonosítja a kognitív tudományt a kognitivizmussal. (Varela–Thompson–Rosch, 1993)

egészéről, ugyanakkor attól sem vonatkoztathatunk el, hogy felhívja a figyelmet a gondolkodás technikai oldalában olyannyira nélkülözhetetlen mintaelsajátítási funkcióra, s mint ilyen, kérdésessé teszi a Frankl-i értelemben vett „Trotzmacht”, azaz szellemi „dacoló képesség” radikális szabadságát.³

A konnektivizmus megközelítése azért jelenthet kihívást, mert a komplex tulajdonságokat az előzetes alkotórészek együttműködéséből megszülető emergens tulajdonságoknak tekinti, ami részben nem összeférhetetlen az értelemközpontú nevelésfilozófiával – hiszen az értelemkeresés és -találás működésmódja attól függetlenül is érvényesnek tekinthető, hogy emergens tulajdonságnak vagy egzisztenciálénak tekintjük-e –, elméleti síkon viszont genealógiával helyettesíti az ontológiát, ami viszont már nem biztos, hogy összebékíthető lenne a Frankl által képviselt szellemiséggel.

Végezetül megítélésem szerint a kognitív tudomány jelenlegi paradigmái közül az enaktivizmus bizonyulhat a legkomolyabb kihívásnak az értelemközpontú nevelésfilozófia számára, méghozzá három okból. Az első, hogy a megtestesült elme koncepciójával látszólag radikálisan más antropológiát képvisel, mint a szellem szembenálló képességét hangsúlyozó, az embert „testtel és lélekkel rendelkező szellem”-ként definiáló Frankl-i felfogás. A második, hogy a központ nélküli, „decentrált”, „fragmentált én”-nek az irányzat eredeti koncepciójában olyannyira lényeges fogalma potenciálisan megkérdőjelezi mind a személy, mind az individualitás, de talán még az egzisztencia fogalmát is; a harmadik pedig, hogy az enaktív megközelítés szerint a kongniciónem más, mint „a világ és az elme kölcsönös megvalósítása (enaktálása) a cselekvések történetének bázisán”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 9.) Ha azonban a kongniciónem a világ és az elme kölcsönös és egymástól el nem választható megvalósulásának történeti eredménye, akkor legalábbis problematikussá válik a Frankl-nál olyannyira lényeges transzcendencia-fogalom jelentése, nélkülözhetetlensége és funkciója.

A következőkben ezért azt fogom megvizsgálni, képes-e válaszolni az értelemközpontú nevelésfilozófiai antropológia ezekre az enaktivizmus felől érkező elméleti kihívásokra.

³ A gondolatot kissé bővebben kifejtve: ha a gondolkodás lényegében mintaelsajátítás- és alkalmazás, akkor „a szellem dacoló hatalma” sem más, mint kombináció útján nyert elsajátítható mintázat, aminek pszichológiai működőképessége magyarázható (mint pozitív hatású hiedelemé) anélkül is, hogy komolyan vennénk a mögötte húzódó ontológiát.

3.

AZ ENAKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉS

Az enaktivista megközelítés programadó írása és egyben alapműve Varela, Thompson és Rosch *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1993) című munkája, amelynek alapvető meggyőződése, hogy „az elme új tudományainak”, azaz a kognitív tudománynak módszertani értelemben új utakra kell lépnie, ellenkező esetben megmarad az elvileg már levetkőzött, a módszertani és értelmezési korlátokban azonban továbbra is jelenlévő tudományos objektívizmus korlátai között. A szerzők szerint tehát olyan tudományos megközelítésre van szükség, amely az emberi tapasztalás, illetve kogníció tudományos vizsgálata mellett képes magába foglalni a *megélt* emberi tapasztalatot, illetve „az átalakulásnak az emberi tapasztalatban foglalt lehetőségeit” is. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xv.) Ennek a vállalkozásnak a nyomán vezetik be a kogníció mint „megtestesült cselekvés” (*embodied action*) fogalmát és az enaktív megközelítés (*enactive approach*) programját, amely az értelemképződést és jelentésképzést (*sense-making*) “megtestesült” és szituált cselekvésként értelmezi. (Baerveldt–Verheggen, 2012)

A program 1991-es meghirdetése óta az enaktív megközelítés, bár egyes szerzők szerint továbbra sem nevezhető a kognitív tudomány főáramába tartozónak (Szigeti), számos területen érvényesült, mint a kognitív folyamatok szociális beágyazottságának vizsgálatában (Casper, 2019) vagy az enaktív kulturális pszichológiában, amely a kulturális jelentés expresszív és dinamikus módon megtestesült jellegét hangsúlyozza (Baerveldt–Verheggen, 2012). Különösen az utóbbi azért is jelentős nevelésfilozófiai szempontból, mert olyan „genetikus enaktív pszichológiát” szorgalmaz, amely a jelentésképzést elsősorban nem közvetett és közvetített cselekvésként értelmezi, hanem olyan kompetenciaként, amelyet „kulturális képzés és személyes stilizálás” (*cultural training and personal stylization*) által sajátíthatunk el (Baerveldt–Verheggen, 2012).

Az enaktív megközelítés pedagógiai–nevelésfilozófiai relevanciája már elvi állásfoglalása alapján is nyilvánvaló, hiszen a megélt emberi tapasztalatot és a tudományos vizsgáladást ötvözni szándékozó kezdeményezésként olyan probléma megoldását vállalja

fel, amely a neveléstudomány számára is állandó kihívást jelent (Oancea–Furlong, Hargreaves), nevezetesen egy olyan keret megalkotását, amelyben egy foglalatosság egyszerre értelmezhető elméletként és gyakorlatként, tudományként és tapasztalatként – vagy legalábbis olyanként, amelyben mindkét dimenzió integráltan van jelen. (VTR, xx.) Ugyanakkor számos alapmotívuma közvetlen pedagógiai relevanciájú, mint a szubjektív tapasztalat (első személyű tapasztalás) szerepe a tanulási–személyiségfejlődési folyamatokban, a megtestesültség funkciója és mibenléte mindezekben (beleértve a megélt biológiai–élő testet, de a konkrét szituációkban és cselekvésekben való megnyilvánulást is), a környezet szerepe a beágyazott cselekvésben–kognícióban, illetve a szituáció–tapasztalat viszony (a szituált megértés) szerepe a tanulási–személyiségfejlődési folyamatokban. (Francesconi–Tarozzi, 2012, 264.) Ráadásul úgy tűnik: annak dacára, hogy a kognitív tudomány, amely eleve az emberi megismerés és általában az emberi világban-való-lét legalapvetőbb kérdéseit kutatja, és évtizedek óta az egyik legdinamikusabban fejlődő interdiszciplináris kutatási terület, mindmáig nem bővelkedik olyan nevelésméleti reflexiókban, amelyek ne a tanulási mechanizmusokkal kapcsolatos egyes részproblémákra, hanem nevelésméleti alapkérdések újragondolására tennének kísérletet.¹ (Francesconi–Tarozzi, 2012, 265.)

Mindezek miatt érdemes lehet rákérdezni arra, milyen nevelésfilozófiai implikációk – ezzel együtt: milyen nevelésfilozófiai antropológia – olvasható(k) ki az enaktivista megközelítés alapvetéséből, illetve hogyan viszonyul az értelemközpontú megközelítés azon alapelveihez, amelyekkel a fentebb leírt megfontolások szerint látszólag leginkább szemben áll: az (individuális, megismételhetetlen, ontológiailag leírható és szabad) személy és (az ember testi és pszichológiai, biológiai és szociális meghatározottságával szemben sajátos státust élvező) szellem fogalmához.

Mint láttuk, Varela, Thompson és Rosch a *The Embodied Mind*-ban azzal hirdetik meg az enaktív megközelítés programját, hogy módot kell találni a tudományos vizsgálódás és a megélt tapasztalat összebékítésére. A vizsgálódás tárgyaként való kezelés és a megélt tapasztalat összebékítését a test értelmezésében is követendő útnak tartják; ebben a

¹ Maguk az itt leírt diagnózist megfogalmazó szerzők elsősorban a „tudatossá-válás” (*becoming aware*) nevelésméleti aspektusait tárgyalják, elsősorban felnőttek kapcsán; foglalkoznak még a testi tudatosság és az empátia fejlesztésével; illetve az enaktivista megközelítés perspektívájában értelmezik a megélt testnek a tapasztalás közegeként való értelmezését a fenomenológiai pedagógiában. (Francesconi–Tarozzi, 2012)

tekintetben a fizikai–biológiai és a megélt–tapasztalati test közötti kettősségre vonatkozó előfeltevés meghaladásának Merleau-Ponty-tól eredeztethető programjának folytatói. Ez a megközelítés a fizikai–biológiai és a megélt–tapasztalati test közötti, a nyugati tudományosságot alapvetően meghatározó különbségtevést valami eredendőbbre, a kettő közös háttértartományára, „a tudás, a megismerés és a tapasztalat megtestesültségére” vezeti vissza, vagyis arra az aspektusra, hogy az ön- és világértelmezés, illetve a tapasztalat nem egy testetlen szubjektum kognitív tevékenységének eredménye, hanem testileg is létező, észlelő, cselekvő, tapasztaló lények által megélt történés. A „megtestesültség” (*embodiment*) fogalma tehát egyaránt magában foglalja a testet mint megélt, tapasztalati (és tapasztalatképző) struktúrát, illetve a testet mint a kognitív folyamatok közegét. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xv–xvi.)

A megközelítés egyik további központi fogalma az „enaktivizmus” és a „megtestesült elme”, illetve „megtestesült cselekvés” (*embodied action*) mellett az evolúció fogalmának átértelmezéséhez javasolt „természetes sodródás” (*natural drift*) fogalma, amely azt fejezi ki, hogy az evolúció nem egy előre adott szervezetnek az előre adott környezethez való egyoldalú alkalmazkodásában áll, hanem az egymástól elválaszthatatlan szervezet és környezet közös és kölcsönös történetének folyamata. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xx.)

A megközelítés első látásra talán szokatlan vonása, hogy egy bizonyos értelemben vallási, bizonyos értelemben praxis-alapú referenciális bázist használ a vizsgálódáshoz, éspedig a buddhizmus mádhjamika-hagyományának meditációs módszereit vezérfonalként alkalmazza a tapasztalás vizsgálatában. A szerzők indoklása szerint két olyan tanítás is beazonosítható, ami ebből a módszerből nőtt ki, és ami számottevő potenciállal rendelkezik a kognitív tudománnyal való párbeszédre: egyrészt „az énnélküliség tana” (*no-self doctrine*) hozzájárulhat az én ún. fragmentáltságának vagy nem-egységességének jobb megértéséhez, ami a kognitív tudományban mind a kognitivista, mind a konnektivista megközelítés számára központi jelentőségű probléma, másrészt a buddhista nondualizmus közelebb vihet a szubjektum–objektum szembenállás eredeti háttérét képező Merleau-Ponty-féle „entre-deux” és az enakcióként értett kogníció pontosabb leírásához. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 21–22.)

A következőkben azonban vizsgáljuk meg közelebbről azt a három fogalmat, amely nevelésfilozófiai elemzéseink szempontjából központi jelentőségű: a megtestesültség, a „fragmentált én” és a fejlődés/átalakulás enaktivista fogalmát.

3.1. Megtestesültség

A megtestesült elme (*embodied mind*) és a megtestesültség (*embodiment*) fogalmi szorosan kötődnek a nondualizmus álláspontjához, hiszen megkövetelik a szakítást a test és elme, test és lélek, tapasztalati test és vizsgált test közötti szembenállás tételezésével. Ugyanakkor a „megtestesültség” nemcsak az elmének egy konkrét testben való megtestesültségét jelenti, hanem a mindenkori konkrét szituációban való megtestesültséget is, ami viszont – emberi szituációkról lévén szó – mindig is értelmezett helyzet. Fenomenológiai nyelvezettel fogalmazva: minden szituációt, amelyben az elme, illetve a kogníció megtestesül, bizonyos értelemösszefüggések jellemeznek, ezek viszont mindig a konkrét életvilágban szerzett tapasztalatokhoz vezetnek vissza. A szerzőhármás ékesszóló példája az idegtudományok visszavezetése a tapasztalati életvilág értelemhorizontjára,² amennyiben rámutatnak az idegtudományi felfedezések *értelmezésének* életvilágra-, illetve tapasztalatra-utaltságára. A megismerő folyamatoknak az agy tulajdonságainak megfigyelésén alapuló magyarázata ugyanis azon alapul, hogy az agyi–idegi folyamatok megfigyeléséből származó eredményeket csakis az emberi viselkedés és önértelmezés közvetítésével tudjuk a kognícióhoz kötni, azaz úgy *azonosítani* őket, mint amelyek a kogníciót *magyarázzák*. Ez pedig csak azért lehetséges, hogy az agy egy olyan környezettel lép interakcióba, amelyben az előforduló viselkedéseket kognitív jellegüként tudjuk beazonosítani. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 11.) Ráadásul minden tudományos magyarázat maga is a saját kognitív struktúráink terméke – ezt tekinthetjük egy második reflexiós szintnek –, és az egész folyamatról való gondolkodás is az, konkrét megismerő lények konkrét helyzetben való reflexiója; mindez pedig azt mutatja, hogy még a legelvontabb reflexió is a tapasztalás megtestesültségéhez vezet vissza.

² Az életvilág fogalmához lásd: Husserl: Válság; értelemhorizont: Gadamer.

Ugyanakkor a megtestesült tapasztalás, mint már szó volt róla, mindig egyben értelmezési horizontoknak a folyamatba való bevonódását is jelenti. Ezért olyannyira fontos, hogy komolyan vegyük „a kognitív tudomány Janus-arcúságát” – vagyis azt a jelenséget, hogy a kognitív tudomány „egyik arca a természet felé fordul, és viselkedésként látja a kognitív folyamatokat”, a másik arca viszont „az emberi világ felé fordul (amit a fenomenológusok »életvilág«-nak neveznek), és a kogníciót tapasztalásnak látja”. Ha nem törődünk ennek a helyzetnek a cirkularitásával, akkor a kognitív tudomány kétarcúsága két szélsőséghez vezethet: vagy azt feltételezzük, hogy emberi önértelmezésünk hamis, és tudományos helyreigazításra szorul, vagy azt, hogy az emberi életvilágnak nincs és nem is lehet tudománya. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 13.)

De hogyan lehet a tapasztalást úgy vizsgálni, hogy kikerüljük az objektiváció csapdáját? Mint már láttuk, a szerzőhármás a buddhista (vagy legalábbis bizonyos fajta buddhista) meditáció tanulmányozásához fordul, hogy a problémát megoldja, méghozzá azáltal, hogy a tapasztalás vizsgálatában tapasztalás-alapú módszert azonosítsanak. A buddhizmus mádhjamika-hagyománya ebben a tekintetben azért tűnhet jó választásnak, mert nem *ezt vagy azt a fajta* tapasztalatot tanulmányozza, hanem *magát a tapasztalást*. A szó közkeletű nyugati értelmezéseivel ellentétben ugyanis ez a fajta meditáció nem jelent sem koncentrációt, sem relaxációt, sem transz-szerű állapotot, sem pedig misztikus megtapasztalást, hanem elsősorban *jelenlétet*, annak elvárás- és bevonódás-mentes megfigyelését, amit az elme éppen tesz, miközben tapasztal, gondolkodik, érez stb. Mint ilyen, nem *ellentéte* a hétköznapi tudatállapotoknak, hanem a minden cselekvésben és történésben való tudatos jelenlét által hangolja át azokat: míg a hétköznapi tudatállapotban jellemző az elme ide-oda vándorlása, illetve valaminek a megtétele anélkül, hogy észrevennénk, a meditációs praxis eredményeként a test és az elme összehangoltta válik egymással, és megszületik a jelenlét képessége. (23–24.) „*Így tehát az éberség-meditáció első nagy felfedezése nem valamiféle átfogó belátás az elme természetébe, hanem annak átható felismerése, hogy az emberek általában mennyire elszakadnak a saját tapasztalásuktól.*” (Uo.)

A meditációs praxisban szerezhető további, számos gyakorló által tanúsított tapasztalat az elme nyugtalanságának megszelídülése–megszelídítése. Ez azt jelenti, hogy az ember idővel kezd képessé válni arra, hogy észrevegye a nyugtalanságot, de anélkül,

hogy ítélkezne róla vagy megpróbálna tőle megszabadulni, ez pedig idővel az elme elcsitulásához vezet.

Arra, hogy hogyan képes kifejlődni az éberség/tudatosság (*mindfulness/awareness*) attitűdje, a szerzők kutatásai szerint két tradicionális magyarázat azonosítható be: az egyik szerint egy rendszeres gyakorlással fejleszthető képességről van szó, amelyet éppúgy kell edzeni, mint az izmokat. A másik szerint az éberség vagy tudatosság állapota valójában visszatalálás az elme eredeti természetéhez, amelyet ideiglenesen elhomályosítottak a ragaszkodás és a káprázat megszokott mintázatai. „Ahogy az ember átvág mindezeket a szokásokon, és elsajátítja az elengedés attitűdjét, felragyoghat az elme ama természetes tulajdonsága, hogy megismerje önmagát és reflektáljon saját tapasztalataira. Ez a bölcsesség vagy érettség (*pradzsnja*) kezdete.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 26.) Ez azonban már nem valamiről való tudás; itt nem létezik a saját tapasztalatától elkülönülő megismerő; az ember eggyé válik a tapasztalásával. (Uo.)

Ez a típusú spontán cselekvés ugyanakkor nem ellentétes a reflexióval mint a tanulás egy módjával sem. Csakhogy a reflexió itt nem elvont, „testetlen” tevékenységnek számít, hanem „megtestesült”, tudatos, illetve nyílt végű reflexióként jelenik meg, ahol is a „megtestesült”-ség mindenekelőtt azt jelenti, hogy ebben a típusú reflexióban „test és elme eggyé válik”. Vagyis: a reflexió nem csupán vonatkozik a tapasztalatra, hanem maga is a tapasztalás egy formája, méghozzá olyan, ami csak tudatossággal végezhető. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 27.) Az ilyen reflexió képes megszakítani a megszokott gondolkodási minták és előítéletek láncát, és nyílt végű reflexióként más lehetőségeket nyit meg, mint amelyek életvilágunk szokásos értelmezési sémái alapján megszokottak számunkra. (Uo.)

Ugyanakkor a megtestesültséget tiszteletben tartó szemléletmód számára alapvető jelentőségű a megismerési folyamatok egészlegessége, amely nemcsak az emberi lények mint emberi lények szintjén, de már neuronális szinten is megjelenik, és már a konnektivizmus kapcsolódás-alapú kogníció-értelmezésében is otthonra is lel: számos kísérletből kiderül, hogy a filozófiában „specifikus érzékelés”-nek (vö. Arisztotelész, 1988) nevezett jelenség (vagyis hogy a vizualításra szakosodott érzékszervek – vagy mai fogalmisággal neuronális összeköttetések – csak vizuális információkat, az auditívak csak auditívakat szállítanak stb.) csak érzéstelenített állatoknál fordulnak elő, leegyszerűsített

kísérleti környezetben; átlagos érzékelési környezetben, és ha a vizsgált állat éber és aktív, „a sztereotipikus neuronális válaszok nagyon kontextusérzékenyé válnak”, és nemcsak, hogy „[a] neuronális válasz jellemzői közvetlenül függenek a receptív mezőjüktől távol lokalizált neuronoktól”, de ugyanazon érzékszervi inger esetén „[m]ég a testtartás megváltoztatása is [...] megváltoztatja az elsődleges vizuális kéreg neuronális válaszait, bizonyítva, hogy még a látszólag távoli motoros rendszer is rezonanciában van a szenzóriummal”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 93.)

Ahogy tehát a konnektivizmus megközelítése megfogalmazza (igaz, még nem az elme és a környezet kölcsönös egymást-meghatározására, hanem „még” csak az agyra értve): az agy „magas szinten együttműködő rendszer”, ahol az együttműködés lehet lokális (alrendszeren belüli) vagy globális (alrendszerek közötti); egységes, beazonosítható irányító rendszer helyett pedig olyasfajta „architektúra” jellemzi, „amely lehetővé teszi bizonyos belső koherencia megjelenését”. „De amikor ezek a koherenciák megjelennek, az nem ennek vagy annak a specifikus rendszernek köszönhető. [...] Az állat az, ami alszik vagy ébren van, nem a retikuláris neuronok.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 94.)

Ezt az értelmezést támasztják alá azok a kísérletek is, amelyek a vizuális percepció működését hivatottak feltárni. Ezek eredményei szerint, annak dacára, hogy a tankönyvekben és a populáris magyarázatokban még mindig az információfeldolgozás szekvenciális modellje dominál: „80 százaléka annak, amire egy CGL-sejt³ sejt reagál, nem a retinából érkezik, hanem az agy további részeinek sűrű összekapcsoltságából. Továbbá [...] több idegrost érkezik a cortexből le a CGL-hez, mint ahány az ellenkező irányba vezet.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 94–95.) Úgy tűnik tehát, hogy még a legegyszerűbb érzékszervi észlelés sem elemekből vagy elemi adatokból építkezik, hanem az adatok értelmezését végző szerveződés által alkalmazott értelmezési sémák, illetve mintázatok felelősek az észlelés „oroszlánrészéért”.

Ugyanakkor Varela és szerzőtársai számára a konnektivista megközelítés egyik legizgalmasabb aspektusa, hogy a kogníció magyarázatában a szimbólumok semmilyen szerepet nem játszanak (a dinamikus rendszerek leírásában numerikus műveletekkel helyettesítik őket). „Egy ilyen rendszerben a jelentős elemek nem a szimbólumok, hanem a

³ Az eredetiben: LGN – *lateral geniculate nucleus*; corpus geniculatum laterale, CGL; vagy nucleus geniculatus lateralis, LGN; a talamusznak az a része, ahová a látóideg érkezik a szemektől, mielőtt továbbvezetne a vizuális cortex felé.

hálózatot alkotó számos egység aktivitásának komplex mintázatai.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 99.)

Ezek a mintázatok pedig, legalábbis a megismerés olyan komplexebb szintjein, mint az emberi tapasztalás, a maguk során nemcsak metaforikusan (mint a látóideg működés módjának értelmezése kapcsán), hanem szó szerint is értelmező jellegűek, ami a konnektivizmus továbbgondolása során az enaktivista megközelítést a hermeneutikai megközelítésekkel mutatja rokonnak.

Ezt a rokonságot Varela és szerzőtársai is elismerik, amikor az enaktálás mind megtestesült kogníció értelmezését ahhoz is kötik, hogy a filozófiai hermeneutika, pontosabban Heidegger és Gadamer közvetítésével a *common sense* (más fogalmazásban a mindennapi életvilág és annak tapasztalási mintázatai) „visszatért” (vagy inkább végre bebocsátást nyert) a kognitív tudományba. Sőt, a hermeneutikának mint az értelmezés *teljes* jelenségével foglalkozó vizsgálatnak kimondottan enaktivista definíciója is adható, ahol is értelmezés alatt nem mást értünk, mint „a jelentés/értelem *megalkotását* vagy *előhozását* a megértés háttéréből” („*the enactment or bringing forth of meaning from a background of understanding*”; Varela–Thompson–Rosch, 1993, 149.)

Ugyanakkor az enaktivista módon értelmezett értelmezés-fogalom olyan megközelítésekre is alkalmazható, amelyek nem nevezhetők hermeneutikaiaknak, ám komolyan számolnak az emberi világértelmezés és cselekvés történetileg kialakult mintázatok általi meghatározottságával, mint például Foucault posztstrukturalista projektjei, amelyek feltárják, „*hogyan függ a tudás egy olyan világban való létezésétől, amely elválaszthatatlan a testünktől, a nyelvünktől és társadalomtörténetünktől – röviden, a megtestesültségünktől*”. (Uo.)

Mindezek alapján a kontinentális filozófiai, társadalomelméleti, pszichológiai és pedagógiai elméletek, illetve a kognitív tudomány kölcsönösen kihívások elé állítják egymást, emeli ki a szerzőhármás: a kognitív tudomány felől érkező kihívás az, hogy a kulturálisan megtestesült emberi tapasztalat hogyan köthető az emberi megismerésnek az idegtudományban, a nyelvészetben és a kognitív pszichológiában elért eredményeivel; a kognitív tudomány előtt álló kihívás pedig az, hogy meg tudja-e kérdőjelezni a tudományos örökségünk egyik leginkább bebetonozódott feltételezését, nevezetesen hogy a világ független a megismerőtől. Ha elfogadjuk, hogy a kogníciót nem lehet megfelelően

megérteni a *common sense* nélkül, és hogy a *common sense* nem más, mint „testi és társadalmi történetünk”, akkor „*az elkerülhetetlen konklúzió az, hogy a megismerő és a megismert, az elme és a világ a kölcsönös meghatározottság [specification] vagy függő közös keletkezés [dependent coorigination] viszonyában áll egymással*”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 150.)

Na de milyen státusa van ebben az egész komplexumban az egységesként feltételezett ének? A mindennapi tapasztalat közegében ugyanis készséggel feltételezzük az egységes én jelenlétét, miközben – azon túl, hogy mibenlétére, egyáltalán létezésére vonatkozóan legkésőbb a 17. század óta folyamatosak a filozófiai reflexiók – egységes voltát a kognitív tudomány számos eredménye is megkérdőjelezi.

3.2. A „fragmentált én”

Noha a kognitív tudományon belül számos érvet találunk amellet, hogy „az én vagy megismerő szubjektum alapvetően töredezett, megosztott, illetve nem egységes” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xvii.), egy, a mindennapi tapasztalásnak egyenrangú súlyt biztosítani hivatott megközelítés nem vonatkoztathat el attól, hogy az én, illetve a személy fogalma mindennapi önértelmezésünk, hétköznapi önértésünk egyik alappillérét képezi.

A kognitív tudomány objektivista szárnya és a hermeneutikai megközelítések vitájában is központinak mutatkozott a kérdés, hogy lehetséges-e érvényes leírásokkal szolgálni az emberi kogníció működéséről anélkül, hogy figyelembe vennénk az emberi önértelmezés olyan jellegzetes tulajdonságait, mint az öntudat, a személy vagy az értelmezési sémák. Charles Taylor például erőteljes kétségének adott hangot afelől, hogy egy magyarázó elmélet érvényes lehetne a specifikusan emberi képességekkel való számvetés híján, míg Daniel Dennett arra hívta fel a figyelmet, hogy mindezidáig minden kognitív elmélet „a személy alatti szintek” elmélete, és kifejezte meggyőződését, hogy egy szigorú értelemben vett pszichológiai (tehát *nem* filozófiai) elmélet nem is lehet más. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 12.)

Mint fentebb láttuk, már a konnektivista ismeretelméletben megjelentek olyan modellek, amelyek az elme egységét valamilyen központi „vezérlőegység” nélkül tartották

leírhatónak, a „magas szinten együttműködő rendszerként” felfogott agy modelljéből kiindulva, ahol az együttműködés lehet lokális (alrendszereken belüli) vagy globális (alrendszerek közötti); ezt a rendszert viszont egységes, beazonosítható irányító rendszer helyett olyasfajta „architektúra” jellemzi, „amely lehetővé teszi bizonyos belső koherencia megjelenését”. „*De amikor ezek a koherenciák megjelennek, az nem ennek vagy annak a specifikus rendszernek köszönhető. [...] Az állat az, ami alszik vagy ébren van, nem a retikuláris neuronok.*” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 94.) A kérdés már csak az, hogyan fordítható le ez a rend a hétköznapi önmegértés nyelvére.

Varela, Thompson és Rosch ebben a tekintetben egy olyan modellhez folyamodik, ami a maga metaforikájában képes megszólítani a hétköznapi önmegértést, alkalmazási területei viszont eredetileg a robotikában, illetve a mesterséges intelligencia kutatásában jelentkeztek. A konnektivizmusnak leginkább megfelelő elme-modell eszerint a Marvin Minsky és Seymour Papert által javasolt „elme mint társadalom” modell, mely szerint az elmék sok, önmagukban korlátozott képességű "ágensből" állnak, Ezek az egyes ágensek külön-külön csak egy-egy kis léptékű „mikrovilágban” képesek működni, és annyiban szerveződnek bonyolultabb társulásokba, amennyiben bonyolultabb, az egyes ágensek számára nem átlátható–kezelhető helyzetekben kell boldogulniuk. „*A feladat tehát az, hogy a specifikus tartományokban működő ágenseket hatékony nagyobb rendszerekbe vagy "ágenciákba", ezeket az ágenciákat pedig magasabb szintű rendszerekbe szervezzük. Ily módon az elme egyfajta társadalomként jelenik meg.*” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 105–106.)

Mint Varela és szerzőtársai kiemelik, a modell fontos vonása, hogy noha az agyműködés inspirálta, valójában nem az agyra, hanem az elmére vonatkozik, s így sem az „ágensek”, sem az „ágenciák” nem feleltethetők meg konkrét neuronális hálózatoknak, hanem elvont folyamatokat vagy funkciókat jelölnek. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 106.) Hozzátehetjük, hogy ez egyben a modell magyarázó erejét is kérdéssé teszi, hiszen a magyarázó szemléletmódja eleve meghatározza, hogy milyen funkciókat azonosít az elmen belül, s noha ez megkönnyíti a helyzetet mondjuk egy észlelésre és reakciókra képes automata építésében, a valóságos elmék működésének leírására nem biztos, hogy a legerősebb lehetőség. Arra mindenesetre rámutat, hogy az egységes én vagy vezérlőegység feltételezése a működőképes komplex elme *nem* előfeltétele.

Ugyanakkor Minsky a *The Society of Mind*-ot azzal a gondolattal zárja, hogy noha a kognitív tudományban nincs helye (?) a „valóban létező” ének, nem adhatjuk fel a rá vonatkozó hétköznapi meggyőződésünket. Ez azonban olyan „tudathasadásos” állapothoz vezet Varela és szerzőtársai szerint, amely a tudomány és az emberi tapasztalat egymástól elválasztott kezelésének következménye. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 107.) Már csak az a kérdés, hogyan lehet a kettőnek egyszerre érvényt szerezni.

Varela, Thompson és Rosch eljárása a maga idejében sem számított szokványosnak, és azóta sem számít annak. Mint már szó volt róla, a téma vizsgálatához a buddhizmus bizonyos irányzatai által fenntartott hagyományokat használják fel forrásként, arra való tekintettel, hogy bennük központi jelentőségű a nem-egységes avagy decentrált („éntelen”) megismerő gondolata, ráadásul – és ennek fontosságát az egész vállalkozás fényében nem lehet eléggé hangsúlyozni – nem teoretikus konstrukcióként, hanem bizonyos életgyakorlathoz tartozó első személyű *tapasztalatként*. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xviii.)

Jogos lehet a kérdés, miért kellett a szerzőknek elmenniük egészen a buddhizmusig, amely egészen más kulturális háttér része, mint amelyből a kognitív tudomány érkezik. Válaszuk az, hogy ebben a hagyományban találtak olyan gyakorlatot, amely nem a tapasztalásnak ezt vagy azt a formáját, hanem *magát a tapasztalást* vizsgálja rendszeres módon, egyszerre a gyakorlat és a reflexió értelmében vett diszciplína módján.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, xviii.)

Az Abhidharma hagyomány „függő keletkezés” tanának elemzése során azután részleteiben követhetjük, hogyan történik meg a meditáció során a hétköznapi én, pontosabban azoknak az (érzékelési, észlelési, gondolkodási, érzelmi, önértelmezési) mintázatoknak a dekonstrukciója, amelyek hétköznapi ön- és világértelmezésünket meghatározzák. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 110–130) Fontos adalék e dekonstrukció természetéhez és jelentőségéhez, hogy a jelzett mintázatok csaknem minden esetben olyan önértelmezési kereteket jelentenek, amelyek reflektálatlanul, úgyszólván „saját” közreműködésünk által alakulnak ki bennünk, vagyis fiziológiai–érzelmi–társas–kulturális *meghatározottságainkhoz* tartoznak. Ezt fedi egyébként a „karma” filozófiailag kidolgozott fogalma is, amely – a nyugati köznyelvben eléggé elterjedt „sors” vagy „elve-elrendelés” jelentéssel ellentétben – valójában meghatározottságaink csomagját jelenti: „A karma a

pszichológiai kauzalitás leírása – hogyan formálódnak és folytatódnak a szokások az idő múlásával” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 111.), vagy „az ember saját tapasztalati ontogenezise” (uo. 121.).

Az „ego-én” tehát, amelynek a dekonstrukciója (és egyben felfedezése és megértése) a meditációs folyamatban megvalósul, nem más, mint „történeti mintázat a pillanatról pillanatra felbukkanó emergens alakzatok között”. A meditáció mint közvetlen tapasztalás azonban nem zárja ki a reflexiót, sőt, bizonyos értelemben magában foglalja azt. Ez a reflexió azonban nem fogalmi elemzést jelent, hanem a tapasztalat „éber-tudatos” (*mindful*), „nyílt végű” elemzésését, „amely változást idéz elő az elemzők elméjében, miközben az elemzést végzik” (Varela–Thompson–Rosch, 121–122.). Ezzel a reflexió-fogalommal tehát előttünk áll az elvont, diszkurzív reflexió „megtestesült” alternatívája, amely egyben számottevő fejlődési potenciált szabadít fel a reflektálóban: „Az éberség/tudatosság célja nem az, hogy leválassza az elmét a fenomenális világról, hanem hogy lehetővé tegye az elme számára, hogy teljesen jelen legyen a világban. A cél nem a cselekvés elkerülése, hanem hogy teljességgel jelen legyünk a cselekvésünkben, úgy, hogy viselkedésünk fokozatosan felelősségteljesebbé és tudatosabbá válik.” (Uo. 122.) Kézenfekvő tehát, hogy mindezek alapján a fejlődés enaktivista fogalmát is megvizsgáljuk.

3.3. A fejlődés / átalakulás / transzformáció enaktivista fogalma és a mögöttes ontológia

Az enaktív megközelítés ismeretelméleti magja a kogníció reprezentációként való felfogásának az elvetése. Mint ismeretes, a reprezentáció-paradigma lényege, hogy a megismerést úgy képzelem el, mint ami egy előzetesen adott külvilág és egy előzetesen adott megfigyelő vagy megismerő között megy végbe, és a „külvilág” „adott” tárgyainak reprezentációin, afféle képein vagy lenyomatain alapul. Ezzel a paradigmával száll szembe az enaktivizmus, amikor a kogníciót „megtestesült cselekvés”-ként (*embodied action*), vagyis a világ és az elme együttes megvalósításként, létrehozásaként, „hatályba léptetéseként”, enaktálásaként értelmezi. Ha azonban a világot és az elmét nem állítjuk szembe egymással, hanem együttes valóságként, relacionálisan értelmezzük őket, akkor a

világ–elme együttes aktuális állapota nem vezethető vissza egyébre, mint saját történetére, pontosabban „azoknak a változatos cselekvéseknek a történetére, amelyeket egy világban létező lény hajt végre”.⁴ (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 9.)

Ebben a kontextusban a tanulás és a felfedezés során létrejövő feszültség forrását így nem az „elme” és a „világ” találkozásában kell keresnünk – hiszen nincsen egymástól elválasztható világ, illetve elme –, hanem az új információk és a feldolgozásukat lehetővé tevő előzetes értelmezési mintázatok közötti eltérésben. A vizuális percepció fentebbi példájánál maradva: mint láttuk, a CGL-sejtekben a „lefelé” (az értelmezési mintázatoktól induló), illetve „felfelé” (az érzéki ingerektől induló) vezető útvonalak találkoznak, s úgy tűnik, a figyelem a két útvonal mintázatai közötti meg-nem-felelés eredménye; ugyanakkor úgy tűnik, az ilyen „rezonáló hálózatok” képesek gyorsan megtanulni sok és sokféle bejövő információ kategorizálását (osztályokba sorolását), még hozzá előzetesen adott minták nélkül. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 95–96.)

Varela és szerzőtársai megközelítésében azonban a konnektivista megközelítés egyik legizgalmasabb aspektusa az, hogy a szimbólumok semmilyen szerepet nem játszanak a megismerési folyamatok leírásában (a dinamikus rendszerek leírásában numerikus műveltekkel helyettesítik őket): „*Egy ilyen rendszerben a jelentős elemek nem a szimbólumok, hanem a hálózatot alkotó számos egység aktivitásának komplex mintázatai*”; ezen a ponton pedig már fel lehet tenni azt a kérdést, amely például a kognitívizmus fogalomkörében nem is volt megfogalmazható, nevezetesen hogy *hogyan nyerik el a szimbólumok a jelentésüket.* (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 99.)

A válasz összhangban áll számos nyelvészeti és filozófiai jelentésemeléttel, és lényege az, hogy „a jelentés nem az egyes szimbólumokban található; a rendszer globális állapotának függvénye, és valamilyen területen, például a felismerésben vagy a tanulásban nyújtott általános teljesítményhez kapcsolódik.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 100.)

A jelentésséghez való eljutást – ami egyenértékű azzal, hogy egy összetett rendszer a „enaktál” egy világot – a szerzőhármas a „Bittorio” nevű sejautomata példáján demonstrálja, amely a maga kiinduló állapotában semmilyen előzetesen adott mintázattal nem rendelkezik a vele történő események értelmezésére, mindössze képes a környezetével

⁴ „[...] cognition is not the representation of a pregiven world by a pregiven mind but is rather the enactment of a world and a mind on the basis of a history of the variety of actions that a being in the world performs.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 9.)

való strukturális kapcsolódásra (*structural coupling*). Az általa megvalósított kapcsolódások nyomán idővel kiválasztja vagy enaktálja a véletlenszerűség világából a megkülönböztetések egy olyan készletét, amelyek relevánsak a számára (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 151–155.), és gyakorlatilag ettől kezdve beszélhetünk jelentésről, s vele együtt az értelmezés valamiféle minimumszintjéről, ahol is értelmezés alatt itt tág értelemben nem mást értünk, mint „a megkülönböztetések egy területének megalkotását egy háttérből” („*the enactment of a domain of distinctions out of a background*”). „Így Bittorio a maga autonómiája (zártága⁵) alapján értelmezést végez abban az értelemben, hogy egy jelentésszerű tartományt [*a domain of significance*] választ ki vagy hív elő véletlenszerű környezetének háttéréből.”⁶

A kiválasztott megkülönböztetések ugyanakkor nem a különböző helyzetek valamiféle semleges lenyomatait, hanem egyben a Bittorio-ban végbemenő változásokat is jelzik, a bennük kialakuló mintázatok pedig a sejtautomata „világát” fogják képezni: „*A Bittorio által kiválasztott megkülönböztetések [...] mutatják azokat a szabályszerűségeket, amelyekkel Bittorio együtt változik. Ezek a szabályszerűségek képezik azt, amit Bittorio világának nevezhetünk.*” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 156.)

Bittorio tehát nem egy eleve adott világba született bele, és nem is úgy tervezték, hogy bizonyos szabályszerűségeket ismerjen fel; ehelyett bizonyos belső dinamikával ellátva véletlenszerű környezetbe került. Ugyanakkor, adva lévén a belső dinamika és a környezet közötti strukturális kapcsolódások története, bizonyos megkülönböztetések (a szerzők példájában a „páratlan sorozat” / „odd sequence”) *jelentéssé*, illetve *jelentéssé* váltak számára. „*Épp ezért Bittorio világát úgy írjuk le, mint amit a strukturális kapcsolódás története hoz létre.*” S noha a megkülönböztetéseket eszközlő, ezáltal „tanuló” és a maga világát értelmező sejtautomata példája csak a jelentés minimálszintjét mutatja be, a szerzőhármás szerint a működésmód maga az olyan komplex sejtálózatok esetében is plauzibilis, mint az agy vagy az immunrendszer – hiszen bár ezek

⁵ A műveleti zártág értelmében – vö. az autopoietikus rendszer mint fizikailag nyílt, ám műveletileg zárt rendszer; „a metabolikus műveletek körkörös, önvonatkozó mintázata műveletileg zárttá, azaz autonóm ágenssé teszi” – Szigeti Attila (2021): *Emergencia és önvonatkozás az élet és a megismerés magyarázatában*. In Szigeti Attila – Ungvári Zrínyi Imre (szerk.): *Komplexitás a természetben és a társadalomban. Filozófiai és tudományközi megközelítések*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 69–92, 73.

⁶ Vö. Derrida, Saussure, illetve Culiánu és a gnózis fája. Amit érdekes lenne összevetni a Maturana–Varela féle tudás-fájával, vö. Szigeti megjegyzésével, hogy furcsa, hogy erre a könyvre egyetlen hivatkozás sincs az „Emodied Mind”-ban.

a hálózatok sokkal komplexebbek Bittorio-nál, de közös bennük, hogy autonómak (vagyis műveleti zárttság jellemzi őket) és strukturálisan kapcsolódnak. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 157.) A szerzők másik részletes példája a szín jelentéstartománya, amelynek esetében kiindulhatunk a színészlelésből, folytathatjuk az elemzést a szín mint kategória feltérképezésével; vizsgálhatjuk a színkategorizálás nyelvészeti vonatkozásait; végül pedig szín és megismerés, illetve szín és kultúra viszonyát.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a konnektivista modellben megjelenő jelentésfelfogás radikálisan eltér az input/output modellétől, hiszen míg abban a jelentést a tervező adja meg (pl. a klasszikus digitális számítógép esetében egy adott billentyűkombinációhoz a tervező rendeli hozzá a jelentést), ebben maga az autonóm rendszer az, ami jelentést rendel a mintázatokhoz a környezettel való interakció alapján. (Uo.)

A megismerés mint megtestesült cselekvés fogalma végül az enaktivista módon, „természetes sodródás”-ként értelmezett evolúció kontextusában válik teljessé, ahol is a kognitív képességek úgy kerülnek meghatározásra, mint amelyek alapvetően *megélt* történetekhez kapcsolódnak, „nagyon hasonlóan az olyan útvonalakhoz, amelyek csak azáltal léteznek, hogy járás közben lefektetjük őket”. Következésképpen a kogníciót többé nem úgy tekinti, mint reprezentációkra épülő problémamegoldást, hanem mint „egy világ létrehívását a strukturális kapcsolódás életképes története által” („the enactment or bringing forth of a world by a viable history of structural coupling”). (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 205.) Nagyon fontos, hogy a strukturális kapcsolódás e történetei nem optimálisak, hanem mindössze „életképesek”. Ha a kapcsolódásnak optimálisnak kellene lennie – hangsúlyozzák a szerzők –, akkor a rendszer interakcióinak előírtaknak kellene lenniük. Az életképes kapcsolódáshoz azonban mindössze az szükséges, hogy a cselekvés segítse elő a rendszer további integritását, illetve adott esetben leszármazását. Így aztán „*olyan logikával van dolgunk, amely inkább proskriptív, mint preskriptív* [inkább tiltó/kizáró, mint előíró – B. B.]: *a rendszer által végrehajtott bármely cselekvés megengedett mindaddig, amíg nem sérti a rendszer integritásának és leszármazásának megőrzésére vonatkozó feltételt*”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 205.)

Mindezek alapján a kogníció mint megtestesült cselekvés értelme („*aboutness*”) vagy intencionalitása elsősorban „a cselekvés valamire irányuló voltában” („*directedness of*

action”) áll. A nondualista-antirepresentacionista megközelítésnek megfelelően az intencionalitás két pólusa közül az egyik az, hogy „mit tart a rendszer cselekvési lehetőségnek”, a másik pedig az, „hogyan az eredményezett szituációk hogyan töltik vagy nem töltik be ezeket a lehetőségeket”.⁷

Varelák szerint a legfontosabb innováció, amit ez a megközelítés magával hoz, az, hogy mivel a reprezentációk már nem játszanak központi szerepet, a környezet mint beviteli forrás szerepe a háttérbe szorul, és már csak azokban az esetekben jelenik meg a magyarázatokban, amikor a rendszerek meghibásodnak, vagy olyan eseményeket szenvednek el, amelyeket a struktúráik nem tudnak kielégíteni. Ennek megfelelően „*az intelligencia a problémamegoldás képességéből a jelentésség egy közös világába való belépés képességévé változik*”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 207.)

Önértelmezésük szerint ugyanakkor programjuk a konnektivizmus programjának folytatása, méghozzá *a megismerés mint megélt történet/történelem [cognition as lived history]* temporalitásának irányába, legyen szó akár individuális (ontogenezis), akár az emberi faj szintjén szemlélt (evolúció), akár a társas minták szintjén (kultúra) értelmezett történetekről vagy történelemről. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 213.) A mindenkori történet nem szükségszerű, hiszen mindössze egy lehetséges útvonalat mutat a számtalan lehetséges útvonal közül; ráadásul nem jelzi előre, hogy hogyan fog folytatódni: „*A kitaposott ösvény mindig korlátoz bennünket, de nincs olyan végső alap, amely előírná, hogy milyen lépéseket fogunk tenni.*” Úgy tűnik, az utolsó szó a szabadságé, illetve szabad választásé – már csak az a kérdés, hogyan lehetséges szabadság egy radikálisan történeti világegyetemben. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 214.)

Varela és szerzőtársai vállalkozása, habár elsősorban kognitív tudományi, illetve elmefilozófiai célkitűzéseket követ, végezetül nem mentes az ontológiai vonatkozásoktól sem. Maguk a szerzők sem zárkóznak el ettől egyértelműen, hiszen munkájuk zárófejezetében explicit módon is összekötik azt a kétféle „alaptalanság”-ot (*groundlessness*), amelyet az addigiakban egyrészt az „önálló” világ, másrészt pedig az „állandó” én létezésnek tagadásaként fogalmaztak meg. A strukturális kapcsolódások

⁷ „Here the two-sidedness of intentionality corresponds to what the system takes its possibilities for action to be and to how the resulting situations fulfil or fail to fulfil these possibilities.” (205–206.)

történeteként létrejött világnak a kettő helyett javasolt fogalmával végül a kétféle „alaptalanság” összeért: „Végül láttuk, hogy az alaptalanság e sokféle formája végső soron egy és ugyanaz: az organizmus és a környezet egymásba fonódik és egymásból bomlik ki abban az alapvető körkörösségben, amely az élet maga.” organism and environment enfold into each other and unfold from one another in the fundamental circularity that is life itself.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 218.)

Az ontológiai szempont azonban a szerzők értelmezésében közvetlenül összekapcsolódik az egzisztenciális vonatkozásokkal, amennyiben kiemelik, hogy míg az alaptalanságot a nyugati kulturális miliőben általában negatívumként (mint relativizmust vagy egyenesen nihilizmust) élik meg, addig a buddhizmus mádhjamika-hagyománya felmutatja a benne rejlő transzformatív potenciált, amennyiben az értelenséget „áldásként” éli meg, amely „a megélt világot ösvényként, a megvalósulás helyeként nyitja meg”. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 233–234.)

Ugyanemiatt viszont az egzisztenciális dimenzió közvetlenül összeér az etikaival. Egyrészt Nágárdzsuna szerint a világ alap-talanságára vonatkozó igazság nem tanítható elméleti igazságként, hanem csak a mindennapi gyakorlattal, életmóddal összefonódva; ellenkező esetben elveszíti értelmét. (Uo.) Másrészt az értelenség valóságos megélése / átélése a gyakorló személt etikai fejlődését hozza magával. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 246. skk.)

Az utóbbi szempont kapcsán a szerzőhármás izgalmas módon állítja szembe egymással a nyugati kultúra és a buddhizmus értelenségről alkotott elképzeléseit. Az utóbbi számára – holott egyre nyilvánvalóbb, hogy le kell számolnunk a tudományos „objektivitás” etikai semlegességének eszméjével – az értelenség elképzelése etikai szempontból fenyegetőnek tűnik, hiszen az énként felfogott szubjektumot tartjuk a morális felelősség hordozójának, gyakran nem törődve azzal, hogy az énként felfogott szubjektum egyben az önérdék-érvényesítés forrása is; s talán ez a tisztázatlanság tér vissza a szerzők szerint a társadalmi csereelméletben is, amely egyrészt minden emberi interakciót – az érzelmiéket, még az önzetlenséget is – kalkulációk, a bevétel és a kiadás kategóriáiban értelmez, másrészt „implicit motivációelméletként” nemcsak a társadalomtudományok, hanem sok mai ember szemléletmódját is meghatározza.

A tudatosság hagyományának gyakorlói ezzel szemben arról számolnak be, hogy miközben a maguk fejlődésének útját járják, adott ponton komolyan rácsodálkoznak ennek a hozzáállásnak az értelmetlenségére. A tudatosság fejlődésével ugyanis az önzés olyan emberek hozzáállásaként jelenik meg, akik összezavarodott módon küzdenek az elkülönülő én illúziójának fenntartásáért, miközben önreferenciális viszonyokra lépnek a másik emberrel. „Akár nyerek, akár veszítek, ott lehet az én érzése; de ha nincs mit nyerni vagy veszíteni, alap-talan vagyok. Ha Hobbes zsarnokának lehetősége lett volna arra, hogy mindent megkapjon a világegyetemben, gyorsan valami más elfoglaltságot kellett volna találnia magának, vagy siralmas állapotban találta volna magát: képtelen lett volna fenntartani én-érzetét.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 246–247.)

Az alap-talanság teljes megtapasztalása ezzel szemben a máhájána-hagyomány szerint „nem történhet melegség nélkül”, és közvetlenül összekapcsolódik az alap-talansággal mint együttérzéssel. Fontos adalék ugyanakkor, hogy az együttérés megtapasztalásának egyik fontos lépcsőfoka a saját énünkhöz való görcsös ragaszkodással való együttérés, ami barátságos gesztusnak számít, s mint ilyen, hozzájárul a más emberekkel szembeni barátságosság fejlődéséhez is. További fontos adalék, hogy az ily módon kifejlődő együttérés spontán, nem követ szabályokat, nem rendelhető hozzá axiomatikus etikai rendszer, sem konkrét viselkedési szabályok; kizárólag az egyedi szituációhoz igazodik. A fejlődés korábbi stádiumain járó gyakorlóknak természetesen szükségük van szabályokra és parancsokra; ezeknek azonban az az elsődleges céljuk, hogy általuk a test és az elme egyaránt olyan állapotba kerüljön, ami a lehetőségekhez képest a legpontosabban leképezi azt, ahogyan a valódi együttérés az adott helyzetben megnyilvánulna. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 250.)

„A tudatos, nyitott végű tanulás ösvényének eredményei mélyen transzformatívak. Ahelyett, hogy küzdelemből, szokásból és én-érzésből valósulnánk meg (pontosabban valósulnánk meg újra és újra, pillanatról pillanatra), a cél az, hogy a világ iránti együttérésből formálódjunk.” (*„Instead of being embodied [...] out of struggle, habit, and sense of self, the goal is to become embodied out of compassion for the world.”*)

Ezen az úton azonban nem az általunk követett elmélet lesz a döntő: ezerszer jobb megmaradni a hétköznapi gondolkodásmód mellett és hinni a végső alapokban, mint együttérés nélkül ragaszkodni az alap-talanság valamiféle részleges tapasztalatának

emlékéhez. Sőt, mivel a szavakhoz és fogalmakhoz könnyű ragaszkodni, még az alap-
talanság fogalmai is hathatnak az énközpontúság és az önzés irányában, ezért aztán a
kontemplatív hagyományok tanítói mindig is óvtak attól, hogy a rögzített elképzeléseket és
fogalmakat valóságnak vegyék. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 251–252.) Ezen a ponton
végül a szerzők a társadalomtudományi konstruktivizmus vulgarizált változatától is
elhatárolódnak: „Biztosan nem akarnánk elárulni az objektivizmus relatív alázatát annak a
gondolatnak a hübriszéért, hogy a világunkat mi magunk konstruáljuk. Messze jobb
egyenes kognitivistának lenni, mint felfuvalkodott és szolipszista enaktivistának.” (Varela–
Thompson–Rosch, 1993, 253.)

4.

AZ ENAKTIVIZMUS NEVELÉSFILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA

A tudományos vizsgálódás és a megélt tapasztalat egyesítésének programja, amelyet az enaktivista megközelítés meghirdet, különösen kedvező terep lehet a nevelésfilozófiai (sőt, általában neveléstudományi) kérdésfeltevések számára, tekintettel arra, hogy a neveléssel kapcsolatos jelenségek nem vizsgálhatók a bennük részt vevők megélt tapasztalataitól függetlenül. (Oancea–Furlong, 2007; Hargreaves, 2000)

Az enaktivista program ugyanakkor erőteljesen épít a tanulás mint jelentésképzés, illetve értelemképződés felfogására, miközben – ismét csak összhangban a tapasztalásra-irányultsággal és a tapasztalás sokféleségének tiszteletben tartásával – ez az értelem nem föltétlenül rögzíthető szimbólumokban, nem föltétlenül diszkurzív, és nem föltétlenül artikulálható nyelvileg, miközben lényege szerint magában foglalja a transzformativitás, vagyis az átalakulás, a fejlődés lehetőségét.

Elvi szinten kérdés lehet, vajon az elmélet nevelésfilozófiai és tanuláselméleti meglátásainak érvényességét nem korlátozza-e túlságosan a buddhista szál, vagyis az a tény, hogy legfontosabb tételeik egy részét a megközelítés kidolgozói egy sajátos (nyugati szemszögből nézve vallási) hagyomány sajátos gyakorlataihoz kötik. Ezt a kérdést egyelőre hagyjuk nyitva, de tartsuk tiszteletben az elmélet képviselőinek azt az állítását, mely szerint a mádhjamika-hagyomány meditációs praxisa mint olyan módszer kerül a vizsgálódások középpontjába, amely alkalmas a tapasztalásnak a tapasztalás általi vizsgálatára, ráadásul nem ezt vagy azt a fajta tapasztalatot tanulmányozza, hanem annak minden (vagy legalábbis a gyakorló számára elérhető minden) formáját.

A következőkben három pontban kísérel meg rekonstruálni az enaktivizmus nevelésfilozófiai antropológiáját. Először azt veszem szemügyre, hogy a megtestesültség központi fogalma mennyiben alakítja át a humán dimenziók (test – lélek/elme/szellem) tradicionális képét, majd a szervezet–környezet összefonódás keretében értelmezett megtestesültség-fogalmat vizsgálom, végül pedig a decentrált én enaktivista felfogását elemzem, miközben az egzisztencia, illetve a szabadság fogalmai felől értelmezem az elért eredményeket.

4.1. Megtestesültség és humán dimenziók

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a megtestesültség fogalma, ahogyan az enaktivista elméletben megjelenik, már önmagában is a humán dimenziók tradicionális megkülönböztetése (test–lélek/elme/szellem¹) ellenében hat; nem véletlenül jelent meg az elmélet vonzáskörzetében a „testelme” (*body-mind*) fogalma, amely talán pontosabban illeszkedik annak szemléletmódjához. (Szigeti, 2021). Ugyanakkor az sem elhanyagolható szempont, hogy a test–lélek/elme/szellem dimenziók szétválasztásának elutasítása – a nyugati eszmetörténetben csak nagyon kevés és gyér előzményt követően – ezúttal nem redukcionizmusként, azaz bizonyos tényezőnek a másik (vagy a többi) javára történő kiiktatásaként, hanem holizmusként jelentkezik, amely az egészként értett emberi lény értelmezésében félrevezetőnek tartja ezeknek a dimenzióknak az ontológiai–antropológiai szétválasztását.

Ugyanakkor a dimenziók megkülönböztetését valló hagyomány felől nézve a megkülönböztetések e felülírása a test fogalmának felértékelődését hozza magával, hiszen az ön- és világértelmezést, illetve a tapasztalatot – ellentétben a nyugati hagyomány főáramainak majdnem két és fél évezredes gyakorlatával – nem egy testetlen szubjektum megismerő tevékenységéhez köti, hanem testileg is létező, észlelő, cselekvő, tapasztaló lények által megélt történésnek értelmezi.

Sőt, mint láttuk, a megtestesült elme (*embodied mind*) és a megtestesültség (*embodiment*) koncepciója nemcsak a humán dimenziók közötti ontológiai–antropológiai különbségtevést, de az élő szervezet és a környezete, illetve az ember és világa szembeállítását is elveti, és a szervezetet a környezet (igaz, autonóm, azaz műveletileg zárt, és cselekvésre képes) részeként, az embert és világát pedig egymás korrelátumaiként fogja fel. Így jutunk el a megtestesültség olyan fogalmához, amely ezúttal nem a (tapasztalt, átélt) biológiai organizmusban, hanem a mindenkori konkrét szituációban való megvalósultságot jelenti. Mint láttuk, emberi lények esetén ezek a szituációk mindig értelmezett helyzetet

¹ Ezek a fogalmak tradicionálisan megjelenhetnek test–lélek vagy test–elme szembeállításaként, illetve test–lélek–szellem struktúraként, mely utóbbiban a „szellem” különböző értelmezésekben jelenhet meg: jelenthet intellektuális képességet, a transzcendenciához való kapcsolódás képességét, az emberi szabadságot kifejező dimenziót vagy a történetileg szemlélt emberi kultúra értékeinek létrehozására és megértésére való képességet.

jelentenek, amelyekben olyan értelemösszefüggések alapján tájékozódunk, amelyek viszont a maguk során mindig a konkrét életvilágban szerzett tapasztalatokhoz vezetnek vissza. Az értelmezési hálók és a tapasztalatok körkörös egymást-meghatározásában azonban, úgy tűnik, az értelmezési hálók dominálnak, vagyis a kogníció egészlegessége, illetve egész megelőző tapasztalatának játékba hozása – legalábbis az átlagos, mindennapi megismerési helyzetekben – a mindenkori tapasztalás keretét adja meg.

4.2. Megtestesültség a szervezet–környezet viszonyban

A megtestesültségnek a szervezet és a környezet körkörös relationalitásaként értett fogalma nevelésfilozófiai szempontból aligha túlbecsülhető, hiszen szépen korrigálja a vulgarizált evolúcióelmélet és vele a tanuláselméleti konstruktivizmus „adaptivitás”-felfogását, amely a tanulási folyamatok sikerességét alapvetően az alkalmazkodóképességhez köti. Az enaktív megközelítés ezzel szemben olyan tanulásfelfogást javasol, amely a kognitív folyamatokat egyben az ember és a világ kölcsönös ön- és egymást-teremtéseként látja, és így alapvetően kreatív folyamatnak tekinti.²

Részben ezzel a kreativitás-központúsággal, részben a jelentésképződés enaktivista felfogásával függ össze a megtestesült kogníció (nem preskriptív, hanem) proskriptív jellege, amelynek lényege, mint láttuk, az, hogy a megismerő számára semmilyen rögzített jelentés nincs előírva, kontraproduktívaknak bizonyulnak viszont azok, amelyek saját integritását és fennmaradását veszélyeztetik. Az egyszerűbb élő szervezetek szintjén nyilván alapvető distinkciókról és a biológiai fennmaradást lehetővé tevő vagy veszélyeztető választásokról van szó, az emberi világgépzés és -képződés esetében viszont az emberi „rendszerbe” a kulturális–morális dimenziók is beletartoznak, az ezek által implikált jelentések pedig nyilván befolyásolni fogják, hogy mi számít a rendszer integritásának.

Mindenesetre a kogníció enaktivista felfogása nemcsak megengedi, de egyenesen megköveteli – pontosabban természetesnek tekinti – a világok, köztük pedig az emberi

² Ebben az értelemben érdemes lenne az enaktivizmus leszármazási vonalát nemcsak Merleau-Ponty-ig, de Henri Bergsonig is visszavezetni.

világok pluralitását: „*Sokféleképpen van a világ – sőt, sokféle tapasztalati világ is van – az érintett lény struktúrájától és attól függően, hogy milyen megkülönböztetések megtételére képes. S még ha az emberi kognícióra korlátozzuk is a figyelmünket, sokféle módja van annak, ahogyan a világ felfogható.*” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 9.) Ebben a tekintetben tehát a megtestesült kogníció hasonló következményekkel jár általában a tanuló organizmusnak tekintett élő szervezetek és az emberi lények számára; ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy ebben az értelmezési keretben mi az, ami egyértelműen megkülönbözteti az emberi világokat a többitől. Úgy tűnik, a *differentia specifica* ebben az esetben a reflexió képessége és az abból következő fejlődés lehetősége.

A reflexió és a belőle kiinduló fejlődési lehetőségek vizsgálata kapcsán mutatkozik meg igazán, antropológiai és ismeretelméleti szempontból mennyire termékeny eljárás volt a buddhista meditációs gyakorlatokat választani a tapasztalás tapasztalás-alapú vizsgálatának terepe gyanánt. A meditációs praxis felől ugyanis egyszerre válik lehetővé a hétköznapi emberi létmódok egzisztenciális szemléletű feltárása, a személyiség pszichológiai konstitúciójának leírása és a reflexió olyan fogalmának kidolgozása, amely *nem* az elvont gondolkodás képességére – azaz a szimbólumokkal végzett műveletek több szempontból is ingoványos területére – hivatkozik.

Ezeknek az elemzéseknek a fényében az egyik legalapvetőbb emberi egzisztenciális (egyben pedig kognitív) lehetőségként a jelenlét–nem-jelenlét lehetőségpár jelenik meg, amennyiben a hétköznapi tudatállapotot az elme ide-oda vándorlása és bizonyos fajta szétszórtsága jellemzi, míg az elmélyült tudatosságot a jelenlét képessége. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 23–24.) Nagyon fontos ugyanakkor, hogy ez az a tapasztalat, amelyben (a hétköznapi szétszórtsághoz képest) először válik igazán megélhetővé test és elme összehangoltsága, aminek fényében az enaktivista megközelítés meghirdetői felteszik azt a rendkívül izgalmas kérdést, vajon nem lehetséges-e, hogy a nyugati filozófia és tudomány hagyományos dualizmusa, vagyis a test és az elme különálló tényezőkként való értelmezése nem pusztán vallási és tudományos hagyományok által megtett fogalmi választások, hanem az összehangolatlanságon alapuló hétköznapi praxis eredménye. „*A meditáló most felfedezi, hogy az absztrakt attitűd, amelyet Heidegger és Merleau-Ponty a tudománynak és a filozófiának tulajdonít, valójában a mindennapi élet attitűdje, amikor az ember nem éber. Ez az absztrakt attitűd az ürruha, a szokások és előítéletek párnázata, az a*

páncél, amellyel az ember szokás szerint elhatárolja magát a tapasztalataitól.” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 25.)

A specifikusan emberi tartományt tehát ebben az antropológiában két ellentétes választási lehetőség jelöli ki: az egyik a saját tapasztalásunk teljességében való nem-jelenlét és vele az elme–test dualizmus lehetősége, a másik pedig a jelenlét és vele a tapasztalás teljességének (nem-szétszabdaltságának) lehetősége, ami nemcsak a test–elme dualizmus meghaladását, de a tapasztaló és a tapasztalat, a megismerő és a megismert közötti megkülönböztetés gyakorlati meghaladását is magával hozza.

Mielőtt azonban közelebről is megvizsgálánk, milyen további szempontokhoz vezet az emberi tartomány – és vele a reflexió képessége – ilyen felfogása, vegyük sorra, az enaktivizmus tanulásmélete milyen következményekhez vezet az emberi tanulás és vele az ember mint tanuló lény értelmezésében.

Mindenekelőtt elmondható, hogy az enaktivista kogníció- és tanulásmélete kifejezetten fejlődéscentrikus abban az értelemben, hogy az élőlény és környezete – az ember és világa – közös történetét a megelőző interakciókra épülő dinamikus folyamatnak látja. Mint láttuk, a szubjektum és az objektum szembenállásának megszüntetése azzal járt, hogy a kogníciót nem értelmezhetjük a kettő közötti hatásgyakorlás következményeként, a kogníció működésmódját ehelyett Varela és szerzőtársai az organizmus (vagy az ember) által azonosított cselekvési lehetőségek és a lehetőségek betöltődése vagy be-nem-töltődése közötti dinamikában azonosította. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 205–206.) Az emberi kogníció esetében az ily módon körvonalazódó dinamikus struktúrát a (tudatos vagy nem tudatos) cél – anticipáció – cselekvés – értékelés – cél körkörös (vagy inkább spirális) kölcsönhatásában azonosíthatjuk.

Ugyanakkor a kogníció e felfogása sajátos megvilágításba helyezi a „normál” (a megismerő organizmus elváráshorizontjához igazodó) körülmények és a kognitív folyamatok közötti viszonyt is. Varela és szerzőtársai ugyanis abban látták kogníció-felfogásuk legfontosabb innovációját, hogy a reprezentáció fogalmának kiiktatásával a környezet mint beviteli forrás szerepe csak azokban az esetekben hangsúlyos, amikor a rendszerek meghibásodnak, vagy olyan eseményeket szenvednek el, amelyeket a struktúráik nem tudnak kielégíteni. Ennek megfelelően „az intelligencia a problémamegoldás képességéből a jelentésség egy közös világába való belépés

képességévé változik” (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 207.) Ennek a szemléletváltásnak a jelentősége részben abban áll, hogy az intelligenciát – s vele a tanulás mibenlétét – a világban való létezés „normál” eseteire definiálja, részben pedig abban, hogy ezeknek a „normál” eseteknek a háttérét „a jelentésség egy közös világa” képezi, vagyis azoknak az élőlényeknek az interakciós közössége, amelyek a jelentőségteljes distinkciók közös vagy egymással kommunikációképes rendszerét alkalmazzák. (Vö. Varela–Thompson–Rosch, 1993, 151 – 155.) Az emberi világok esetében a jelentésség e közös világai a reflexió képességének köszönhetően nemcsak jelentésközösségekként, de értelmező közösségekként is meghatározhatók, ahol is ismét az értelmező rendszerek kompatibilitása, illetve kommunikációs képessége lehet a „közösség” kritériuma.

Ugyanakkor, mint láttuk, Varela és szerzőtársai számára a konnektivista megközelítés – s vele saját enaktivista programjuk – egyik legizgalmasabb aspektusa, hogy mivel bennük a szimbólumok semmilyen szerepet nem játszanak a kogníció magyarázatában, érdemben tudnak foglalkozni a jelentés keletkezésének kérdésével, beleértve azt a vonatkozást is, hogy hogyan nyerik el a mindenkori szimbólumok a jelentésüket. Azt is láttuk, hogy a konnektivizmus – és vele az enaktivizmus – eredményei szerint a jelentésképződés magyarázatához nincs szükség előzetesen adott mintázatokra, hanem elegendő hozzá az, ha egy autonóm rendszer képes a környezetével való strukturális kapcsolódásra. Az emberi kogníció szempontjából ez a felfogás két, aligha túlbecsülhető jelentőségű következményhez vezet. Az egyik, hogy életvilága és tapasztalati háttére függvényében az emberi jelentésség tartományai is potenciálisan végtelen regiszterben helyezkedhetnek el; a másik pedig, hogy a kulturálisan rögzített jelentésháló vagy értelmezési rendszerek a maguk során szintén a környezet komponenseivé válnak, s így nemcsak jelentésstruktúráként, hanem strukturálásra és újrastrukturálásra utalt tartalomként (tapasztalatként) is részei a kogníció komplex környezetének. Mindezek alapján viszont azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a jelentések, sőt, a teljes értelmezési háló változása nem föltétlenül – pontosabban nem csak – a rendhagyó esetek (az értelmezésnek ellenálló tapasztalatok vagy működésképtelennek bizonyuló értelmező rendszerek) következménye, hanem a „normál” működés része.

Az enaktivizmus ontológiája és antropológiája végül, mint láttuk, kiemelt szerepet tulajdonít a kogníció mint megélt történet temporalitásának, amit az emberi lények esetében

mind az individuális fejlődés („ontogenezis”), mind az emberi faj („evolúció”), mind a közös világertelmezési minták („kultúra”) lényegi jegyének tekint. Ha azonban a temporalitást vagy történetiséget kifejezetten a megélés, a tapasztalás szemszögéből kíséreljük meg értelmezni, kikerülhetetlenné válik a megélés alanyának a kérdése, ami, mint láttuk, esetünkben azért problematikus, mert úgy tűnik, konnektivista–enaktivista szempontból az emberi lény – úgy is, mint megismerő, fejlődő és tanuló lény – működésének megértéséhez az egységes, önazonos, afféle vezérlő szerepet ellátó „én” feltételezésére egész egyszerűen nincs szükség.

4.3. Én, éntelenség, személy

Mint láttuk, a kognitív tudományon belül nemcsak az veszélyezteti az egységes, önazonos „én” fogalmát, hogy a kogníció magyarázatában elvileg nincsen rá szükség, de az is, hogy számos kutatási eredmény utal az „én”-nek nevezett instancia avagy megismerő szubjektum töredezett, nem egységes jellegére, amit fentebb Varela és szerzőtársai nyomán úgy fogalmaztunk meg, hogy nemcsak általában az élő organizmusok megismerő tevékenységei, de az emberi elme működése is leírható valamilyen központi „vezérlőegység” feltételezése nélkül is. Eközben az önazonos én feltételezése nemcsak hétköznapi önértésünk, de társas kapcsolataink alapvető elemének is tűnik, nem is beszélve a jogi- és morális rendszereink olyan alapvető fogalmairól, mint a személy, az annak attribútumaként tekintett emberi méltóság és a személyes felelősség.

Természetesen nem szabad megfélemednünk arról, hogy Varela és szerzőtársai – a kognitív tudományi kontextusnak megfelelően – nem foglalkoznak a személy fogalmával, hacsak nem hétköznapi értelemben, amikor általában mint individuális emberi lényekről beszélünk „személyek”-ről. A kérdések viszont, amelyeket az én (*self*) kapcsán vizsgálnak, nagyon is lényegesek minden, a személlyel kapcsolatos elméleti és gyakorlati probléma szempontjából, hiszen ha bebizonyosodna a relatíve stabil, önazonos és életünk minden vonatkozásában a vezérlőegység szerepét betöltő „én” fogalmának megbízhatatlansága, azzal a személy tradicionális fogalma is veszélybe kerülne, hiszen „én” nélkül nehezen

lehetne válaszolni arra, *ki* is hát a megismerő folyamatok, az emberi interakciók, az emberi méltóság és a morális felelősség alánya.

Az egyik út, amelyet Varela és szerzőtársai a probléma vizsgálatában követnek, elméleti, és főként Minsky és munkatársai „elme mint társadalom” modelljére épül. Ennek lényege, mint korábban láttuk, az az elképzelés, hogy az elmék önmagukban korlátozott képességű „ágensekből” állnak, amelyek a bonyolultabb, az egyes ágensek számára nem kezelhető helyzetekben való boldogulás érdekében szerveződnek komplexebb társulásokba. Ez a modell végül nem bizonyul egyértelműen tarthatónak, tekintettel arra, hogy a Minsky által beazonosított „ágensek” sem biológiailag–neurológiailag, sem tapasztalatiilag nem igazolhatók, hanem leginkább olyan funkciókként azonosíthatók, amelyeket a mindenkori vizsgálódás/kutatás/cselekvés keretei jelölnek ki. Minsky „ágensei” tehát látványosan teoretikus konstrukciók, és ugyan valóban plauzibilis modellt nyújtanak a vezérlőegység nélküli rendszer (például bizonyos korlátozott funkciók ellátására megépített, ám kapcsolódásra és együttműködésre képes robotok) működésének magyarázatára, a rájuk épülő modell azonban nem tartalmaz életképes érvet arra vonatkozóan, miért lenne az plauzibilisebb az emberi kogníció szempontjából, mint a klasszikus „vezérlőegység”-modell.

A másik út, amelyet a szerzők a nem-egységes avagy decentrált avagy „értelen” emberi megismerő vizsgálatában követnek, már nem tisztán teoretikus – pontosabban nagyon is teoretikus a szó eredeti görög, szemlélődést jelentő értelmében, és abban az értelemben is, hogy *van* létező elmélete (például a szerzők által hivatkozott Abhidharma-hagyomány „függő keletkezés” tana), ám a tisztán fogalmi konstrukció értelmében nem. Ez az út a tapasztalásnak a buddhista meditációs gyakorlatban fellelhető, tapasztalás általi vizsgálatának útja, amely során a gyakorlók – mint az előző fejezetben láttuk – azoknak az észlelési, érzelmi, gondolkodási stb. mintázatoknak a dekonstrukcióját élik meg, amelyek hétköznapi ön- és világértelmezésük alapját képezik, vagy legalábbis részei annak. Fentebb úgy fogalmaztunk, hogy ez a folyamat voltaképpen pszichológiai kauzalitás (buddhista szóhasználatban: „karma”) nyomán reflektálatlanul, ám nagyon is történetileg létrejövő „én” dekonstrukciója, ami ugyanakkor erőteljes transzformatív hatást gyakorol a meditálóra.

Ennek a transzformatív hatásnak a kapcsán vezették be Varela és szerzőtársai a reflexió alternatív fogalmát, amelyet a tapasztalat olyan „éber-tudatos” (*mindful*), „nyílt végű” elemzéseként határoztak meg, amely számottevő fejlődési potenciált szabadít fel a megértés és a „jelenléten” alapuló felelős cselekvés tekintetében egyaránt. A leírásokból úgy tűnik, minél inkább „leépül” a reflektálatlanul konglomerálódó mintázatokból összeálló „én”, annál inkább megnyílik a reflektáló számára az egzisztenciális, érzelmi és morális fejlődés útja.

Ezen a ponton azonban fel kell tennünk egy kérdést, amelyet a szerzők ebben a formában nem tesznek fel, bár valószínűleg nem tartanak teljességgel alaptalannak. A kérdés abban áll, valóban „az” én leépüléséről beszélhetünk-e a meditációs praxisból kiolvasható tapasztalatok alapján.

Álláspontunk az, hogy nem, legalábbis ha „én” alatt nem az önképünket és az empirikus identitásunk építőköveit értjük, hanem az öntudatnak azt a képességét, hogy észlelje azt az egyedi perspektívát, ahonnan a világot (vagy világát) tapasztalni és szemlélni képes. Ebben az utóbbi értelemben, úgy tűnik, az enaktivizmus szempontjából sem lenne értelme kiiktatni az én fogalmát, hiszen épp annak a perspektívának a behelyettesíthetetlenségét (és a reflexió számára való hozzáférhetőségét) fejezi ki, amit egyébként a megtestesültség központi fogalma is hangsúlyoz, mind a megélt (biológiai-tapasztalati) test általi, mind pedig a szituacionális megtestesültség értelmében.

Ebben az értelemben az, aki medítál, reflektál, és megtapasztalja reflektálatlan énjének esetlegességét, sőt, esetleg annak dekonstrukcióját is, nem föltétlenül válik perspektíva-nélkülivé, hanem egy tágabb (és potenciálisan további tágulásra képes) perspektívához jut. Igaz, elvileg (legalábbis a buddhista meditációs praxisról hozzáférhető tudósítások alapján) a perspektíva-nélküliség lehetősége sem zárható ki, ebben a tekintetben viszont épp a biológiai-megélt testben megvalósuló megtestesültség zárhatja rövidre a kérdést: amíg a tapasztalás (reflexió, kogníció) testi közegben megy végbe, addig nem zárhatjuk ki a perspektivikusságot és annak olyan tudatosulását, amit az „én” fogalmával meglehetősen pontosan kifejezhetünk.

Varela és szerzőtársai is közel jutnak ehhez az értelmezéshez, amikor kiemelik, hogy az én mindenképpen történeti, akár reflektálatlan, akár reflektált, de egyáltalán nem mindegy, hogy „küzdemből, szokásból és én-érzésből”, vagy a környező-világával való

egység megéléséből alakul. (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 251–252.) Ez a pont pedig egy további sajátos lépésként vagy szintként értelmezhető az enaktivizmus nevelésfilozófiai antropológiájában. Az eddigiekben úgy fogalmaztunk, hogy az enaktivizmus álláspontja szerint az embert főképp a reflexió képessége (s vele a pusztá jelentésképzés értelmezéssé való válása) különbözteti meg a többi élőlénytől mint tanuló szervezettől; ezen a ponton viszont alighanem a legmagasabb emberi potenciál nyer megfogalmazást az enaktivizmus koncepciójában annak a lehetőségnek a fényében, hogy reflexiós képességünk segítségével aktívan visszahassunk saját tapasztalási–megismerési–tanulási folyamatainkra és velük a világokra, amelyekkel kölcsönösen enaktálják egymást.

Nevelésfilozófiai szempontból azonban mindez elsősorban az önnevelés területét érinti: mind a reflexió, mind a pszichológiailag determinált én dekonstrukciója, mind pedig mindezek transzformatív hatása csak akkor mehet végbe, ha a tapasztaló, reflektáló, átalakuló–fejlődő ember a maga cselekvésével lehetővé teszi. De nem lehetséges-e, hogy az önnevelés az enaktivizmusból következő nevelésfilozófiai antropológia szerint sem a nevelés egy marginális alete, hanem annak egyetlen valóban nevelésnek nevezhető módja? Voltaképpen az enaktivista megközelítés minden lényeges eleme erre látszik utalni: a) ha minden megismerés alapvetően megtestesült cselekvés és tapasztalás, akkor a tartalma definíció szerint a tapasztaló tapasztalásán és a cselekvő cselekvésén alapul, amit elvi értelemben sem lehet olyan mértékben kontrollálni, hogy eredménye irányítható legyen; b) ha minden kogníció történeti, akkor, mivel a megismerő története nem kicserélhető, minden további folyamatnak ezt a történetet kell valamilyen értelemben folytatnia (még akkor is, ha egzisztenciális értelemben lezár, újrakezd vagy „átír” valamit).

Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ne lenne lehetséges önmagunkon kívül mászt is nevelni, vagy ne lenne lehetséges, hogy mások neveljenek bennünket – a mindenkori kogníciónak a mindenkori környezetbe való beágyazottsága, az interperszonális összekapcsoltságot is magába foglaló szituacionális megtestesültsége nem is tenné ezt lehetővé. Azt viszont nagyon is jelenti, hogy az önnevelés mozzanata nélkül senki nem nevelhet senkit, és a legjobb dolog, amit egy, a nevelttől megkülönböztetett nevelő tehet, hogy megpróbál segítséget nyújtani a másoknak a maga fejlődési útjának bejárásában.

Ehhez azonban a „nevelő” részéről is transzformatív erejű fejlődés szükséges, tekintettel arra, hogy a pszichológiai determináció nyomán történetileg–szituacionálisan

kialakuló („karmikus”) én hajlamos olyan attitűdök produkálására, amelyek a valódi értelemben vett nevelést (a fejlődés támogatását) inkább gátolják, semmint elősegítik. Ebből a szempontból mintaszerű Varela és szerzőtársai példája a nevelési elvárásokról, amelyet ugyan a társadalmi csereelmélet kapcsán említenek, de *mutatis mutandis* jogosan alkalmazható a pszichológiailag determinált én működésmódjára is. A példa szerint amikor valaki (például a szülő vagy a tanító/tanár) úgy segít valakinek, hogy a maga számára valamilyen érzelmi előnyt remél belőle, akkor kiábrándulttá válik, ha a megsegített, „nevelt” személy nem úgy reagál, ahogyan a „nevelő” szerint a segítséget fogadni kellene. Márpedig ha az enaktív megközelítésnek igaza van, akkor az a helyzet, amikor a „nevelt” a maga története háttérével másképp reagál, mint ahogyan a „nevelő” a maga történeti háttérével képzele, hogy reagálnia kellene – nos, ez az eset nem a kivétel, hanem a dolgok rendje.

Ebből a szempontból is kiemelten fontos, hogy a tapasztalástól nem elválasztott, „nyílt végű”, transzformatív reflexió, amely a Varela és szerzőtársai által hivatkozott buddhista hagyomány szerint az együttérzés képességével jár együtt, teljességgel spontán, nem követ szabályokat, kizárólag az egyedi szituációhoz igazodik. Ezt a nevelői attitűdöt a szerzők rezponzivitásként nevezik meg, demonstrálására pedig Nágárdzsunától idéznek egy olyan tanítást, amely kifejti, hogy a Buddha (a jó tanító példája és mintája) a tanítványai tűrőképességéhez (enaktivista terminológiában: megtestesült történetéhez) igazítja a mindekori tanítást: akinek arra van szüksége, azt a bűnök elkövetésétől óvja, akinek arra van szüksége, azt jó cselekedetekre biztatja; van, akit dualizmusra, és van, akit non-dualizmusra biztat; és van olyan is, akinek az együttérzéssel azonos ürességet tanítja.³ (Varela–Thompson–Rosch, 1993, 250.)

Úgy tűnik, a nyílt végű reflexió és a saját történetünk újraírására vonatkozó lehetőség képében az enaktivizmus implicit nevelésfilozófiai antropológiájában az öntranszcendencia igen erőteljes motívumát sikerült azonosítani, valamint egy olyan nevelésfelfogást, amely a nevelésben ennek az öntranszcendenciának a támogatását látja. Ennyiben ennek a nevelésfilozófiai antropológiának az alapvonalai nemcsak, hogy nem

³ Hasonló tanítói mintával találkozunk az Evangéliumokban is, amikor Jézus a gazdag ifjú látszólagos perfekcionizmusához igazodva fogalmazza meg tanításait, vagy amikor Pál apostol arról beszél, hogy ugyanúgy, ahogyan először a kisgyerekeket is tejjel etetik, és csak azután adnak nekik szilárd ételt, a hívők esetében is a tanítás befogadhatóságának több szintjét kell megkülönböztetni.

ellentétek az értelmes életre nevelés koncepciójának nevelésfilozófiai antropológiájával, de bizonyos pontokon rokonnak is nevezhetők azzal. Kérdés persze, nem illuzórikus-e ez a rokonság, és más pontokon felfedezhető elvi ellentétek nem írják-e felül. Következő lépésként azokat az elemzéseket fogjuk elvégezni, amelyek ezekre a kérdésekre is választ adhatnak, elsősorban azonban azt szolgálják, hogy megválaszoljuk a munkánk alapját képező kutatási kérdések közül az első kettőt.

5.

ÉRTELEMKÖZPONTÚ NEVELÉSFILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIA ÉS ENAKTIVIZMUS

A munkánk vezérfonalát képező kutatási kérdések közül az első kettő az értelemközpontú neveléskoncepció és az enaktivista megközelítés viszonyára vonatkozik, amennyiben arra kérdeznék rá, hogy képes-e megfelelni az értelemközpontú koncepció az enaktivista megközelítés által képviselt bizonyos, a filozófiai antropológiai háttérrel és a kihívásokra:

1. Képes-e válaszolni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom arra a kihívásra, amely a Frankl-i értelemben vett antropológiai dimenzióknak az enaktivizmus elméletében megvalósuló átértelmezése felől éri?

2. Képes-e kiállni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom az individualitás enaktivista dekonstrukciójának próbáját?

A két kérdést úgy kíséreljük meg megválaszolni, hogy eddigi értelmezéseink alapján összehasonlító elemzésnek vetjük alá bizonyos kulcsfogalmakat, illetve elképzeléseket értelemközpontú, illetve enaktivista kezelését, és ezeknek az elemzéseknek az alapján vonjuk le következtetéseinket. Először a két megközelítés tudományelméleti és módszertani előfeltevéseit vizsgáljuk, azután az „értelmesség” és a nevelés viszonyát a két koncepcióban, ezt követően pedig a nevelésnek az öntranszcendencia és a fejlődés függvényében meghatározott fogalmát. E három előzetes lépést követően tekintjük azután át, hogy a humán dimenzióknak az értelmes életre nevelés koncepcióját jellemző modellje, illetve az ahhoz erőteljesen kapcsolódó személyfogalom kiállja-e az enaktivizmus keretében elsősorban a megtestesültség fogalma által és az én fogalmának dekonstrukciója által jelentkező kihívásokat, végül néhány következtetést fogalmazunk meg.

5.1. Tudományelméleti és módszertani előfeltevések

Mint azt az előzőekben láthattuk, mind az értelemközpontú nevelésfilozófiai megközelítés, mind az enaktivizmus erőteljes tudományelméleti – illetve részben ontológiai – előfeltevések talaján áll. Viktor E. Frankl-nak az értelemközpontú megközelítés alapját képező egzisztenciaanalízise pontos különbséget tett az emberlét ontikus tartományait (antropológiai értelemben az embert meghatározó különböző biológiai, pszichológiai, szociológiai stb. tényezőket) vizsgáló szaktudományok és az ontológiai tartományokkal (az egzisztenciális és szabad cselekvésen alapuló lehetőségekkel, az ontikus tartományok értelmezésében követett értelmezési-tájékozódási struktúrákkal) foglalkozó „noológiai” tudományok között, fenntartva, hogy a noológiai tudományok instrumentálisan építenek az ontikus tudományok eredményeire.

Az enaktivista megközelítés hasonlóan markáns és a tudományos fősodorhoz viszonyítva szokatlan tudományelméleti alapvetéssel hirdette meg a maga programját, hiszen abból indult ki, hogy a kognitív tudományban nem szabad fenntartani a megélt tapasztalat és a tudományosan vizsgált kogníció közötti szakadékot, és olyan megközelítést, valamint módszereket kell találni, amelyek – történetileg szemlélve – képesek egyesíteni a kettőt, illetve – tartalmilag szemlélve – képesek úgyszólván a kettő közötti megkülönböztetés *előtti* tartományok feltárására.

A két igen markáns tudományelméleti álláspont – egyfelől a noologikus tudományok autonómiájának programja, másfelől a megélt tapasztalat és a kognitív tudomány egyesítésének programja – jelentős módszertani kihívásokat is magával hozott.

Franklnál a noológiai tudományok elméleti artikulálhatósága komoly határokba ütközött abban az értelemben, hogy kiderült: az ontikus–faktikus tartomány értelmességének strukturális feltételeit nem lehet sem leíró, sem normatív értelemben rögzíteni – egyrészt azért, mert a rögzítés az ontikus–faktikus síkra vinné vissza, másrészt pedig azért, mert bármifajta általánosítás kezelhetetlenné tenné a leírt értelemstruktúrákban konstitutív szerepet játszó személyességet. Ezért állította Frankl, hogy a noológiai tudományoknak sem lehet „szisztematikájuk“, csak „problematikájuk“; illetve nem lehetnek normatívak a preskriptivitás értelmében.

Az enaktivista megközelítést követve ezzel szemben az jelentette a kihívást Varela és szerzőtársai számára, hogy módot találjanak a tapasztalás olyan szisztematikus vizsgálatára, amely maga is tapasztalás-alapú (hiszen minden más megoldás a tapasztalat tudományos konstrukcióknak történő alávetését jelentené), ugyanakkor párbeszédbe hozható a kognitív tudománnyal (ezért kell szisztematikusnak, illetve módszeresnek lennie). Ezt a tapasztalati módszert találják meg a buddhista mádhjamika-hagyomány meditációs praxisában, illetve az abhidharma-hagyomány „függő keletkezés” tanában.

A két tudományelméleti álláspont között látszólag éles különbség áll fenn, hiszen az egyik – az értelemközpontú – újabb megkülönböztetést (az ontikus és a noologikus tudományok közöttit) vezet be a tudományok struktúrájába, míg a másik – az enaktivista – egy meglévő megkülönböztetést (a megélt tapasztalat és a tudományosan vizsgált kognitív folyamatok közöttit) kíván felülírni. Ha viszont az irányt nézzük, amely felé a két álláspont vezet, azt látjuk, hogy ez az irány közös: mindkét megközelítés a megélt életet, a megélt tapasztalatot, az előzetes meghatározottságokhoz cselekvően viszonyulni képes emberi lehetőségeket és az emberi szabadságot igyekszik integrálni egy nem-redukcionista tudományos diskurzusba.

Hasonlóképpen, noha első látásra nem sok hasonlóságot észlelünk az egzisztenciaanalízis és a tudatosság-meditáció módszertani támpontjaiban, a lényegi pontok voltaképpen közösek: mindkettő a tapasztaló ember legsajátabb, megismételhetetlen és általánosíthatatlan megélt tapasztalatán alapul, mindkettő rendkívül érzékeny az „itt és most”, illetve az aktuális tapasztalat és önértelmezés történeti és szituacionális egyediségére, és mindkettő állítja, hogy mindezek tudományos vizsgálata akkor is lehetséges és kívánatos, ha diszkurzív értelemben definíció szerint kimeríthetetlenek, módszertani értelemben pedig semmiféle „recepttel” nem fognak szolgálni. Mindezek fényében a két módszertan között inkább abban fedezhető fel a lényegi különbség, hogy az értelemközpontú megközelítésben a diszkurzív kimeríthetetlenség ellenére nagyrészt fogalmi–diszkurzív szinten valósul meg az értelemstruktúrákkal végzett értelemirányult munka, az enaktivista megközelítésben viszont jellemzőbb a fogalmilag artikulálható értelemstruktúrák dekonstrukciója egy más szintű megélés és megértés érdekében. Az enaktivizmus reprezentacionalizmus-kritikájára visszautalva úgy is fogalmazhatunk, hogy az értelemközpontú megközelítés nagy mértékben (ha nem is kizárólagosan) a

szimbólumok újraértelmezésének és újrastrukturálásának szintjén, az enaktivizmus a szimbólumok genézisének a szintjén dolgozik – abban viszont nagyon is hasonlóan járnak el, hogy mindketten lehetségesnek és kívánatosnak tartják értelmezési hálóink és struktúráink rendszeres újrastrukturálását, ami végső soron a fejlődés értelemközpontú, illetve enaktivista fogalmának definíciójaként is olvasható.

5.2. „Értelmesség” és nevelés

Az értelemközpontú neveléskoncepció szempontjából a nevelést úgy határoztuk meg, mint „az emberi fejlődés támogatását az értelmes élet, vagyis az öntranszcendencián alapuló felelős élet érdekében”. Ugyanakkor láttuk, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei szerint az életben (illetve az egyes szituációkban) fellelhető értelem mindig egyedi és helyettesíthetetlen, más szóval mindig személyes, nem abban az értelemben, hogy ne támaszkodhatna mintákra, orientációs pontokra vagy másokkal is megosztható „fogódzókra”, hanem abban az értelemben, hogy mindezeknek csak az adott személy számára *lehet értelmük*, az értelem úgyszólván „kívülről nem importálható”. Azt is láttuk, hogy Frankl következtetései szerint egy szituáció vagy akár az egész élet értelmére elmondható, hogy nem „létezik” vagy „nem létezik”, „megvan” vagy „nincs meg”, hanem rátalálunk vagy nem találunk rá, illetve azon múlik, hogy hajlandóak vagyunk-e „rátenni az életünkre”, hajlandóak vagyunk-e „saját létünk súlyát veti a mérleg serpenyőjébe”.

Az enaktivizmus nevelésfogalmát szintén a fejlődés támogatásaként határoztuk meg, ugyanakkor érdemes figyelembe vennünk azt is, hogy kognitív elméletként az enaktivizmus – legalábbis kezdetben, az elmélet alapjainak lefektetésekor – sokkal szerényebb célkitűzésekkel indít, amelyekben egzisztenciális szempontok nem föltétlenül kaphatnak helyet, tanuláselméletiek azonban annál inkább. Ez a szál viszont utóbb mégis az egzisztenciális tartományok felé *is* vezet bennünket, hiszen az enaktivista megközelítésben a tanulás elsősorban mint jelentésképzés és jelentésközösségekben való részvétel áll előttünk. Ezek a jelentések ugyan az enaktivizmus megközelítése szerint nem föltétlenül rögzíthetők szimbólumokban, nem föltétlenül diszkurzívak, és nem föltétlenül artikulálhatók nyelvileg, ugyanakkor az ember mint reflexióra képes lény esetében

lényegük szerint magukban foglalják a transzformativitás, vagyis az átalakulás, a fejlődés lehetőségét.

A reprezentáció fogalmának – s vele a fogalmi szinten végzett munkának – a kiiktatása a jelentésképzés leírásából látszólag megnehezíti az enaktivista elképzelések nevelésfilozófiai értelmezését, ugyanakkor a nevelés transzformatív felfogása szempontjából nagyon is indokolt. A reprezentációs modell ugyanis „diszkrét” (meglévő, adott, előzetesen adott formával rendelkező) alakzatok „másolását” (tükrözését, leképezését) feltételezi, az élő organizmus viszont – magasabb szinten pedig az emberi „test-elme” – az enaktivista megközelítés szerint nem „leképez”, hanem maga strukturálja a világát a környezettel való interakcióban.

Ha a tanuláselméleti alapvetésekből kiindulva kísérünk meg nevelési célokat megfogalmazni egy potenciális enaktivista nevelésfilozófia számára, akkor a testileg, pszichikusan, kulturálisan és morálisan is életképes értelemstruktúrák kialakítása és az értelemközösségekben való részvétel képességének (sőt, akár az ilyen értelemközösségek létrejöttének facilitálására vonatkozó képességnek) fejlesztése legitim megfogalmazás lehet. Ugyanakkor, ha figyelembe vesszük mindazt, amit Varela és szerzőtársai az ember mint reflexióra képes lény egzisztenciális lehetőségeiről írnak, abból éppenséggel sok minden kikövetkeztető arról, milyennek látják a *teljes* emberi életet, amire érdemes törekedni. A teljes élet jellegzetessége eszerint a nem-jelenlét (az elme ide-oda vándorlása és szétszórtsága) lehetőségével szemben a mindenkori szituációkban való *jelenlét*, amelyet elmélyült tudatosság, a tapasztaló és a tapasztalat, a megismerő és a megismert közötti megkülönböztetés gyakorlati meghaladása jellemez – az az együttállás tehát, amely az értelemközpontú koncepció nevelésfilozófiai antropológiájában a *Bei-Sein*, a *valaminél-lét* egzisztenciáléja képében állt előttünk. Igaz, a *Bei-Sein* enaktivista változatának van egy olyan lényegi eleme, amellyel az értelemközpontú megközelítésben nem föltétlenül (vagy csak nagyon sajátos értelemben) találkozunk, ez pedig test és elme összehangoltsága. Ugyanakkor, mint láttuk, Varela és szerzőtársai szerint a test–elme dualizmus úgyszólván a nyugati kultúra egyik „vakfoltjaként” is felfogható (azaz olyan háttérstruktúráként, amely teljes látásmódunkat meghatározza anélkül, hogy tudatában lennénk), illetve úgy, mint az összehangolatlanságon alapuló hétköznapi praxis eredménye. Hogy az értelemközpontú megközelítés esetében lehet-e szó erről, azt az elemzésnek ezen a pontján egyelőre nem

szeretnénk eldönteni, hanem visszatérünk rá a humán dimenziók és a személy fogalmának elemzésénél.

5.3. Öntranszcendencia, fejlődés és nevelés

Az öntranszcendencia fogalma, mint láttuk, az értelemközpontú nevelésfilozófiai antropológia egyik alapköve, tekintettel arra, hogy az öntranszcendenciát – azt, hogy az egzisztencia mindig „túlnyúlik önmagán”, akár a nyitottság, akár az intencionalitás, akár a másnál- és egymással-lét, akár az értelemre-irányultság módján – Frankl ősfenoménként, semmi másra vissza nem vezethető egzisztenciálékként határozta meg, ám olyanként, ami nemcsak a mindenkori „más” felé, hanem önmagunk felé (vagy önmagunk mint „más” felé) is megnyilvánul: ebben az értelemben az öntranszcendencia az önfelülmúlás képessége a „van” és a „legyen” feszültsége alapján, amelyet a noodinamika elve ír le.

A fejlődés képessége, sőt bizonyos értelemben szükségszerűsége ugyanakkor az enaktivista kogníció- és tanulásfelfogásnak is központi eleme, hiszen az a test–elme, illetve szubjektum–objektum dualizmus meghaladásának következtében az élőlény és környezete (az ember és világa) közös történetét a megelőző interakciókra épülő dinamikus folyamatnak látja. Ez a „fejlődés”-fogalom természetesen nem keverendő össze a felvilágosodás fejlődésfogalmával, melynek értelmében a későbbi állapotok elvileg mindig „jobbak” az előzőeknél; mint Varela és szerzőtársai kiemelték, a későbbi állapotnak nem kell „jobbnak”, és végképp nem kell optimálisnak lennie, éppen elég, ha élhető, életképes (egzisztenciális síkon: értelmes) módon viszi tovább a már mindig is megkezdett történetet, amelynek a része.

Ennek a történeti, egyben pedig az ember–környezet interakción és cselekvésen alapuló megközelítésnek köszönhetően sikerült végül az enaktivizmusnak az adaptivitás elvét helyettesítenie a kognitív folyamatok kreatív szemléletével, a preskriptivitás elvét pedig a proskriptivitáséval, de korántsem értéksemleges módon, hiszen hasonlóan ahhoz, ahogyan az értelemközpontú megközelítésben az emberben rejlő, öntranszcendencián alapuló fejlődési potenciál nemcsak mint lehetőség jelent meg, hanem mint egzisztenciális

felhívás is, az öntranszcendencia enaktivista fogalma ha nem is közvetlenül, de az „együttérzés”-nek nevezett létállapothoz vezetett.

A nevelés fogalmát az értelemközpontú megközelítés keretében az öntranszcendencia, illetve a fejlődés fogalmaira alapozva határoztuk meg úgy, mint az emberi fejlődés támogatását az értelmes élet, vagyis az öntranszcendencián alapuló felelős élet érdekében. Hasonlóképpen, az enaktivizmus implicit nevelésfilozófiai antropológiájában az öntranszcendencia elve szerint a nevelésben olyan emberi cselekvés-együttest azonosítottunk, amelynek lényege az öntranszcendencia, a fejlődés támogatása. Ugyanakkor mindkét megközelítés ragaszkodott ahhoz, hogy a fejlődési folyamatot nem lehet és nem is szabad értéksemleges módon leírni, miközben előre meghatározott, kívülről előírt értékeket sem szabad kitűzni számára. Ezt a kettős kötöttséget oldotta meg az értelemközpontú megközelítésben az értelemkeresés személyességének imperatívusza, az enaktivizmusban pedig a fejlődés proskriptív felfogása. Ahogyan az értelemközpontú felfogásban a nevelődési folyamat célja csakis olyan élet lehet, amelyben maga a nevelődési folyamat alanya képes értelmet találni vagy legalább törekedni erre, az enaktivizmus szerint is csak maga a konkrét megismerő a maga konkrét történetével és konkrét szituációiban tudja megtalálni azt a jelentést, amelynek nem kell valamiféle elvont nézőpont szellemében optimálisnak, hanem elegendő a cselekvő számára releváns szempontok szerint életképesnek lennie.

A vázolt nevelésfelfogásból az értelemközpontú megközelítés számára többek között az következik, hogy a nevelési folyamatot befolyásoló számos tényező közül az alkalmazott módszerek és technikák alárendelt fontosságúak a nevelő szerepét betöltő résztvevő beállítódásához képest, amennyiben teljes attitűdjének a másik ember egzisztenciális kiteljesedésében való segítségnyújtást kell szolgálnia. Hasonlóképpen, az enaktivista felfogás szerint nemcsak a módszereket és technikákat, de még a tanítás tartalmát is a tanulóhoz, a tanítványhoz kell igazítani, hiszen a fejlődésben bejárt út csak így lehet az ő legsajátabb útja.

A személyességnek, illetve minden tanulási–fejlődési folyamat egyediségének e maximális tiszteletben tartása végül, mint láttuk, mindkét felfogásban ahhoz a gondolathoz vezetett, hogy a „nevelő” és a „nevelt” fogalmak végső soron relatívak, nevelés pedig a szó szoros értelmében csak akkor történhet, ha a nevelődő–fejlődő személy „önnevelése”, az ő

számára értelemmel bíró tapasztalása, saját cselekvése áll mögötte. Míg azonban az értelemközpontú megközelítésben az önnevelés transzformatív ereje mögött az emberről mint lényegileg szellemi lényről, azaz személyről alkotott igen erőteljes koncepció húzódott meg, addig az enaktivista megközelítés a fejlődési folyamat megtestesültségét és az egységes én elképzelésének megbízhatatlanságát hangsúlyozta.

5.4. Humán dimenziók és a személy fogalma

Míg az értelmes életre nevelés koncepciójának antropológiai bázisát a humán dimenziók ontológiai megkülönböztetése képezi, addig az enaktivizmusnak már a központi fogalma, a megtestesültség is ennek a megkülönböztetésnek az ellenében hat. Joggal tehető fel tehát a kérdés, fenntartható-e a kognitív tudományi kutatások eredményeinek fényében egy olyan felfogás, amely emberképét arra a „szellem”-nek nevezett dimenzióra alapozza, melynek kitüntetett vonása a testi–lelki dimenzióval való potenciális szembehelyezkedése, ún. „dacolóképesége” vagy „dacoló hatalma”.

Közelebbi szemrevételezésre azonban kitűnik, hogy a két felfogás egymással való szembenállása korántsem annyira egyértelmű. Először is, az enaktivizmus valóban megkérdőjelezi a humán dimenziók megkülönböztetésének jogosságát, de nem valamelyik dimenzió javára és a többiek kárára, hanem az emberi lény egészlegessége nevében. Másodszor, az értelemközpontú nevelésfilozófia szellem-fogalma sem valamiféle harmadik ontikus sík feltételezését jelenti a test és az elme mellett, hanem egy „ontológiai” síkét a „pszichofizikai organizmus” (ha úgy tetszik: a test-elme) ontikus síkja mellett. A kérdés tehát nem az, hány dimenziót *neveznek meg* az egyes elméletek, hanem inkább az, mit tartanak az ember pszichofizikai meghatározottságáról az emberi létlehetőségek tekintetében.

Ezen a ponton viszont, úgy tűnik, nagyobb az egyetértés, mint gondolnánk. Az értelemközpontú neveléskoncepció szellem-fogalma azt az egzisztenciális dimenziót jelentette, amelyben az ember képes a maga pszichofizikai meghatározottságaihoz szabadon viszonyulni és saját beállítódását szabadon megválasztani, illetve amelyben képes saját meglévő, már „kész” értelmezési struktúráin felülemelkedve az értelemtapasztalat

alapján újrastrukturálni azt, ahogyan az életét éli. Hasonlóképpen, az enaktivizmus megközelítésében olyan gyakorlatok értékelésével és fejlődési mintaként való kezelésével találkozunk, melyek során az emberi lény képes saját pszichológiai adottságainak dekonstrukciójára (és velük együtt akár pszichofizikai adottságainak újraértelmezésére) és a másoktól, valamint a környező világtól való elkülönülés beállítódásán való túllépésre. Hogy az enaktivizmus képviselői mindezek során történetesen nem emlegetnek „szellem”-et, az mindehhez képest másodlagos kérdés.

De ha a szellemi dimenzió tekintetében – legalábbis annak tartalmát tekintve – nem is mutatkozik érdemi különbség a két megközelítés között, a személy fogalma már valódi vízválasztóként látszik működni. Hiszen míg az értelemközpontú megközelítés szerint az egzisztáló – ezen belül pedig fejlődő, nevelő és nevelődő – csakis individuumként fogható fel, addig az enaktivizmus már a személy fogalmát megalapozó egyik alapvető fogalom, az én fogalma tekintetében is fragmentáltságot, pluralitást, csak látszólagos egységet állít. Igen ám, de miközben ezt teszi, az enaktivizmus a megtestesült elme – és vele az ember – felcserélhetetlen, általánosíthatatlan és egyedi történetiségét állítja, ami teljes mértékben egybecseng azzal, ahogyan az értelemközpontú megközelítés értelmezte az egyedi emberi lény megismételhetetlenségét, „nóvum” és „insummabile” voltát. A különbség inkább abban áll, hogy miben látják, miben vélik felfedezni ezt az egyediséget. Mint láttuk, Frankl a szellemi jellegre vezette vissza az egyediséget, mondván, hogy faktikus síkon inkább a biológiai adottságok (és talán a pszichikai mintázatok) ismétlődésével szembesülünk, ami viszont megjósolhatatlan és megismételhetetlen, az az, amit az egyes személy ezekkel az adottságokkal kezdeni tud. Az enaktivista megközelítés ezzel szemben – a humán dimenziók szétválasztásának tagadásával egybecsengő módon – nem az emberi lény valamelyik dimenzióját, hanem a teljes lényt tekinti a maga sajátos történetében megtestesülőnek, felcserélhetetlenül egyedinek. Úgy tűnik tehát, végső soron leginkább hangsúly-különbségekről beszélhetünk, hiszen mindkét megközelítés a konkrét emberi lény megismételhetetlenségét és egyediségét állítja, csak épp az egyik a szabad döntésekre, a másik pedig a (szabad döntéseket is magában foglaló) megtestesült történetiségre hivatkozva.

Mindez azonban némileg más megvilágításba kerül, ha az egyediség kérdését a személy, illetve az enaktivizmus tekintetében az én szempontjából tesszük fel. Mint láttuk,

az ember mint szellemi személy egyedisége az értelemközpontú megközelítésben azért nem lehet kérdés, mert eleve a szellemi mivolt számít az egyediség letéteményesének. Az enaktivista megközelítés viszont végső soron az egyedi én illuzórikus voltát állítja, kimutatva, hogy a hétköznapi döntéseinket meghatározó pszichikai struktúrák és értelmezési mintázatok dekonstrukciónak vethetők alá, és ennek eredményeként olyan egzisztenciális állapot jöhet létre, amelyet fentebb az én „kitágulásaként”, illetve a környezettel való szembenállás, a környezettől való elkülönültség percepciójának meghaladásaként értelmeztünk.

Egyik oldalon tehát adott a sérthetetlenként és érinthetetlenként elgondolt szellemi személy, amely azonban kizárólag a pszichofizikai adottságokon keresztül tud megnyilvánulni, és ha ezek a pszichofizikai adottságok valamilyen lényeges gátlást szenvednek, akkor „rejtett” marad; másik oldalról pedig adott a többé-kevésbé reflektálatlanul átvett mintázatokból esetlegesen összeálló megtestesült én, amelyből az ún. éber-tudatos, nyílt végű reflexió segítségével megszülethet a korlátozott, elszigetelteként érzékelt én olyan szintű meghaladása, amely transzformatív erejű egzisztenciális, érzelmi és morális fejlődéshez vezet.

5.5. Következtetések

Mindezek alapján levonhatjuk a következtetést, hogy az értelemközpontú megközelítés nevelésfilozófiai antropológiája kiállja mind a megtestesültség enaktivista fogalmának, mind pedig az empirikus énfogalom dekonstrukciójának próbáját.

Ugyanakkor úgy tűnik, van legalább két olyan pont, ahol a két megközelítés kimondottan megvilágító, sőt, talán megtermékenyítő hatással lehet egymásra.

Az egyik ilyen pont a pszichofizikai adottságok részben eltérő értelmezési módjainak miéértje. Mint láttuk, enaktivista részről – a megtestesültség nevében – az emberi lény egysége és a test–elme harmónia fontossága volt kiemelten hangsúlyos, az értelemközpontú megközelítés részéről viszont a szellem dacoló hatalma. Azt hiszem, érdemes itt is utánagondolni annak, milyen lehetőségekkel *szemben* fogalmazza meg a két elmélet ezeket a hangsúlyokat.

Az enaktivizmus számára a megtestesült történeti egység és a test–elme összehangoltság meghaladásra érett ellentéte a saját tapasztalati életünkben való nem-jelenlét, a diszharmonia és diszkontinuitás megélése és a fogalmi–tudományos síkon ebből következő tudathasadásos dualizmus.¹ Az értelemközpontú megközelítés számára viszont a szellemi személyként való élet felvállalásának ellentéte a pszichofizikai adottságainknak és a velünk történő irányíthatatlan történéseknek való kiszolgáltatottság. Azt hiszem, az ember mint pszichofizikai lény végletes sérülékenysége az, ami miatt az értelemközpontú megközelítés a szellemi személyként való sérthetlenséget hangsúlyozza, az automatizálódott, nem-tudatos és kulturálisan is dualizmussal terhelt élet pedig az, aminek ellenében az enaktivizmus a megtestesültség átélését tartja igazán fontosnak.

A másik pont a diszkurzivitás problémája. Mint láttuk, a kongnió reprezentáció-alapú felfogásának kiiktatásával az enaktivizmus a tapasztalás, a transzformatív cselekvés és az egzisztenciális fejlődés olyan felfogását dolgozta ki, ahol a diszkurzív megfogalmazás, a fogalmi formába öntés és a szavak általi tanítás legjobb esetben is csak másodlagos és instrumentális szerepet játszhat. A téma igen intenzíven kutatott az anaktivizmuson belül is, részben mivel a kongnió szimbólum-alapú felfogásának kritikája az irányzat identitásának egyik fő eleme különösen a kognitivisták megközelítésekkel szemben (Varela–Thompson–Rosch, 1993), részben azonban „saját jogon” is, mint az emberi megismerés működésének egyik legizgalmasabb és tanuláselméleti, neuropszichológiai és neveléelméleti szempontból is kulcsfontosságú területe. (Baerveldt–Verheggen, 2012; Hutto–Myin, 2013; Hutto–Myin, 2017).

Az értelemközpontú megközelítés ezzel szemben, noha nagyon is számot vet a fogalmi rögzítés lehetetlenségével az egzisztenciális kihívások és döntések terén, végső soron mégis a fogalmi–nyelvi artikulálás szintjén marad, amikor az értelemstruktúrák átkeretezésével dolgozik. Úgy tűnik, míg az enaktivizmus lemond a diszkurzív eljárások saját jogú alkalmazásáról a személyes fejlődés facilitálása terén, addig az értelemközpontú megközelítés előszeretettel alkalmaz diszkurzív eljárásokat nemcsak lokális jelentések felülvizsgálatára és esetleg módosítására, de teljes értelemstruktúrák átalakulási lehetőségeinek feltárására is.

¹ A szerzők maguk nevezik ezt a hozzáállást skizofrén állapotnak.

III.

INSPIRÁCIÓK A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNET MEGÍRÁSRA VÁRÓ FEJEZETEIBŐL

A 19. század vége, illetve a 20. század első fele az európai tudomány-, kultúra- és neveléstörténet egyik különösen termékeny, sok változást hozó időszaka. A tömeges mértékben érezhetővé vált társadalmi változások (városiasodás, iparosodás, a családszerkezet és a szociális hálózatok átalakulása stb.), később pedig a létezés megszokott kereteit felforgató világháborúk tapasztalata nyomán kérdésessé válnak és újragondolásra kerülnek a nyugati civilizáció olyan alapelvei, mint a fejlődésbe és a racionalitásba vetett hit, a tudományba és annak képviselőibe vetett bizalom, és egyáltalában a modernizáció pozitív értékelése.

Jellegzetes irányzat a mindezen folyamatokkal számot vető szellemi áramlatok között az Európa-szerte elterjedt életreform-mozgalom, amelynek képviselői többnyire – a társadalmi-politikai mozgalmakban csatlakozva – az egyén és a kisközösségek saját kezdeményezéséből felvállalt reformjától, úgyszólván öngyógyító képességétől várta a gyógyírt a modernizációnak a nyugati civilizáció által megélt árnyoldalaira.

Nem céлом itt tárgyalni az életreform-mozgalomnak az utóbbi évek magyar neveléstörténeti kutatásaiban is gazdagon dokumentált különböző vonatkozásait, sem a reformpedagógiai irányzatokkal való szoros összefonódását (Németh–Skiera, 1999; Németh–Mikonya–Skiera, 2005; Németh–Pirka, 2013; Németh–Pukánszky–Pirka, 2014; Németh–Skiera, 2018); ehelyett a magyar neveléstörténet két olyan alakjára – Dienes Valériára és Pető Andrásra – szeretnék fókuszálni, akiknek életreform-kötődéseit az utóbbi évek említett kutatásai többszörösen kimutatták (ezen túlmenően a nevelésfilozófiájukban megjelenő mozgásértelmezések összehasonlító vizsgálatához lásd Lakó, 2023), ugyanakkor életművük olyan jellegzetességeket mutat fel, amelyek indokolják a jelen elméleti kutatásba való bevonásukat.

Az egyik ilyen jellegzetesség a pedagógiai elképzeléseik mögött meghúzódó, dokumentálható filozófiai elméletek megléte, azokon belül pedig a világosan beazonosítható filozófiai-, illetve relatíve pontosan rekonstruálható nevelésfilozófiai antropológia. Módszertani értelemben életművüknek ez a jellegzetessége teszi lehetővé, hogy az értelmes életre nevelés és az enaktivizmus kontextusában tárgyaljuk őket.

Emellett azonban nevelésfilozófiai elképzeléseik olyan jellegzetességeket is felmutatnak, amelyek tartalmi tekintetben is indokoltá teszik jelen kutatás keretében való tárgyalásukat. Ezeket fogjuk kifejteni a továbbiakban.

6.

DIENES VALÉRIA NEVELÉSFILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA

6.1. Élettörténeti háttér

Dienes Valéria (1879–1978) az életreform-mozgalmak igazi polihisztorainak egyike: filozófusként és matematikusként indul, majd mozdulatművészként és koreográfusként is nevet szerez magának, miközben pedagógusként egyaránt foglalkozik a mozdulati nevelés elméletével és gyakorlatával is. Egyike az első nőknek, akik Magyarországon egyetemi tanulmányokat folytathattak; filozófiából, matematikából, fizikából és esztétikából szerzett oklevelet a Budapesti Tudományegyetemen (a mai Eötvös Loránd Tudományegyetem jogelődjén), miközben zeneszerzést és zongorát tanult a Zeneakadémián (Dienes, 2001); később színpadi művei egy részének maga komponálta zenéjét, mozdulat-óráin pedig gyakran maga látta el a zongorakíséretet is. A doktori fokozatot 1905-ben szerezte meg Alexander Bernátnál, a kor egyik legjelentősebb magyar filozófusánál írt *Valóságelméletek* című disszertációjával. Férjével, Dienes Pállal együtt és önállóan is jelentetett meg matematikai tanulmányokat nemzetközi, főként francia matematikai szaklapokban.

1909 és 1912 között Párizsban filozófiát hallgatott Henri Bergsonnál, és a bergsoni filozófia elkötelezett képviselőjévé vált. Filozófiai téren Magyarországon elsősorban Bergson fordítójaként és filozófiájának képviselőjeként vált ismertté.

Párizsi évei alatt ugyanakkor mozgást és táncot tanult Raymond Duncan-nél, Isadora Duncan fivérének, miközben saját bevallása szerint Isadora Duncan művészete is meghatározó volt szellemi fejlődése szempontjából. Raymond Duncannek a természetes emberi mozgás iránti előszeretete és általa kidolgozott ún. „görög torna” arra inspirálta Dienest, hogy kidolgozza az emberi mozdulat általános tudományát, az amelyet az „orkheomai” (mozdulni, mozdulok) görög ige nyomán *orkesztikának* nevezett el (Dienes, 2001; Dienes, 1996).

1919 és 1922 között Dienes Franciaországban és Ausztriában szerzett jelentős művészi és pedagógiai tapasztalatokat a nizzai és a párizsi Duncan-kolóniákban, valamint a grinzingeri Montessori gyermekotthonban (Dienes, 2001; Dienes, 1996). Hazatérése után orkesztikát tanított Domokos Lászlóné Új Iskolájában, és továbbra is

intenzíven foglalkozott nemcsak mozdulatpedagógiai, de általános pedagógiai kérdésekkel is. (Dienes, 2016, 311–502.) 1923-ban vallási megtérés-tapasztalatot élt át, 1924-től pedig tanítványává és szellemi dialógus-partnerévé vált Prohászka Ottokárnak, annak 1927-ben bekövetkezett haláláig (Dienes, 2001; Dienes, 1983a; Dienes, 1983b).

1912-től halálig dolgozott „mozdulattudományán”, az orkesztikán. Első párizsi tartózkodásából hazatérve 1912-ben nyitotta meg saját iskoláját, amely a negyvenes évek elejére iskolahálózattá épült ki (Dienes, 2001); ám a világháború és az utána következő kommunista uralom hosszú évtizedekre véget vetett az orkesztika nyilvános művelésének. A háborúban az Orkesztikai Intézetet bombatalálat érte, 1950-ben pedig a kommunista rezsim szakmapolitikai képviselői betiltották a teljes magyar modern táncot, beleértve az orkesztikát is. Így tehát, noha továbbra is folyamatosan dolgozott mozdulattudományán, Dienes soha nem tanított többé táncot, sem mozdulatelméletet. Utolsó, nagy hatású nyilvános előadását 1974-ben, kilencvenhat esztendősen tartotta a tihanyi Szemiotikai Kongresszuson a mozdulatról mint jelről (in Dienes, 2016).

Dienesnek 1905 és 1910 között számos filozófiai, pszichológiai és pedagógiai tanulmánya jelent meg különböző folyóiratokban, főként a *Huszedik Században* és a *Nyugatban*, az 1920-as-30-as években pedig elsősorban Bergson filozófiájáról publikált. 1908-tól a hatvanas évek végéig rendszeresen jelentek meg pszichológiai és filozófiai fordításai; Bergson művein kívül főként Berkeley-t, Locke-ot és Teilhard de Chardint fordított. Fordítói tevékenységét 1934-ben Baumgarten-díjjal ismerték el. A '70-es években rendszeresen publikált a *Vigiliában* filozófiai, vallási, mozdulatelméleti és szemiotikai kérdésekről. Ugyanakkor életműve egy jelentős része mindmáig kiadatlan, többek között a *Mozdulat* címen tervezett (de végleges formában végül el nem készülő) átfogó orkesztikai munka különböző szövegváltozatai, illetve az '50-es évektől rendszeresen vezetett spirituális naplói.

6.2. Az ember mint mozduló lény. Dienes filozófiai és nevelésfilozófiai antropológiája

Elméleti sokoldalúságának, képzettségének és kivételes szintetizáló képességének köszönhetően Dienes filozófiája, mozdulattudománya és pedagógiája részben egymásra épül, részben kölcsönösen meghatározza egymást. Az életmű központi területe ebben a tekintetben a mozdulattudomány avagy orkesztika, abban az értelemben, hogy filozófiai

– és filozófiai antropológiai – megalapozásra épül, és a pedagógia (úgy is, mint neveléstudomány, tanulás- és tanításmódszertan, de úgy is, mint nevelési–tanítási gyakorlat) felé vezet. Ami a filozófiával való kapcsolatát illeti, az orkesztika Dienes értelmezésében végső soron részben nemcsak filozófiára épül, de maga is filozófia, vagyis nemcsak „az emberi mozdulat általános tudománya”, hanem egyben „a valóság vizsgálata” is, s mint ilyen, ontológiai, filozófiai antropológiai, elmefilozófiai és fenomenológiai rétegeket is tartalmaz. A mozdulattudomány és a filozófia/fenomenológia efféle egyesítésének indokát az adja, hogy Dienes értelmezésében a mozdulatiság, a mozdulatra-utaltság az élőlények elsődleges létezési, tapasztalási, cselekvési és kommunikációs formája, ily módon pedig a mozdulat *minden* emberi tapasztalás és cselekvés alapja. Az emberi valóságról adott elméleti számadásnak ezért egyszersmind a mozdulatiságról adott számadásnak kell lennie.

Dienes „az emberi mozdulat általános tudománya”-ként határozta meg az orkesztikát, amelyet olyan rendszerként kívánt kidolgozni, amely szisztematikus módon nyújt eszközöket minden emberi mozdulat leírásához és elemzéséhez – vagyis nemcsak a tánc vagy a sport, de egyben a mindennapi mozgások leírásához és megértéséhez is: vizsgálódási köréhez tartozik egyáltalán minden mozdulat, amire az emberi test képes.

A rendszer alapfogalma, a „mozdulat”, az élőlények egy sajátos képességét jelöli, amelyet Dienes következetesen megkülönbözteti a pusztán fizikainak tekintett „mozgás”-tól. Megközelítésében tehát minden olyan létező, amely képes kezdeményezni a saját mozgását, valójában „mozdulatot” és nem pusztán fizikai mozgást végez, s ebben az értelemben az élőlények által végzett mozgások nagy többségükben valójában mozdulatok. (Azért csak nagy többségükben, mivel természetesen vannak olyan esetek is, amikor az élő test mechanikus mozgást végez – vagy inkább szenved el –, mint spontán eséskor, sodródáskor vagy becsapódáskor.) Ami azután az élő mozdulat tartományán belül kifejezetten az emberi mozdulat sajátja, az nem más, mint összetett és sokrétű összefonódása az „eszmélet” különböző formáival és szintjeivel (Dienes, 2016; Fenyves–Balogh, 2018).

Az „eszmélet” mint az emberi világban-lét kitüntető sajátossága bergsoni örökség Dienesnél, úgy, hogy a tudat fogalmának átértelmezésével Bergsont követve maga is túllép a klasszikus tudatfilozófián egy fenomenológiaiak nevezhető nézőpont felé. (Bergsonnál a francia „conscience” szó szerepel, amelyet Dienes szándékosan nem fordít „tudat”-nak, hogy jelezze a terminus sajátos értelmét.) Eszerint az „eszmélet” terminus nála nem (csak) tudatot, öntudatot vagy tudatosságot jelent, hanem tágabb

értelemben az élő lény átélt valóságát. (Fenyves–Balogh, 2018) Ezt az átéltséget ugyanakkor nem tartja sem közvetlenül kommunikálhatónak, sem pedig kommunikálhatatlannak: vehikuluma éppenséggel az a „mozdulat”, amelyet – mint láttuk – a pusztán fizikainak tekintett „mozgás”-sal szemben határozott meg mint az élő lények önmagukból kiinduló, jelentéses mozgását.

Hogy azonban ez a jelentésesség pontosan mit is jelent, az potenciálisan végtelen skálán mozoghat. A legegyszerűbb élőlény mozdulatainak is van jelentése, hiszen reakciókat, működési irányokat és preferenciákat fejez ki, miközben a jelentésről való tudás és a jelentéshez való viszonyulás, amely az emberi lények esetében jellemző, minőségileg más szint, nem is beszélve a jelentés (relatív) szabad alakításáról a kulturális jelteremtés során. (Dienes, 2016) Az öntudatlan jelhordozás, jelcsere és jelgenerálás, valamint a tudatos, kreatív jelteremtés között elhelyezkedő skálán tehát számtalan fokozat lehetséges, az emberi mozdulatot pedig nemcsak az eszmélet teszi megkülönböztethetővé a természetnek nevezett kozmikus mozdulathálózaton belül, hanem a mozdulati élményekkel kapcsolatos közös vagy hasonló emberi tapasztalás-készlet is. (Fenyves, 2018.)

Mindebből következően Dienes szerint a mozdulati kommunikáció a kommunikáció legősibb formája (lásd erről bővebben Fenyves, 2018) és a közösségek formálódásának legalapvetőbb módja, s ebben az értelemben az élő szervezetek és az emberi közösségek hasonló módon szerveződnek: mint kommunikáló mozdulatkomplexumok, vagy, Dienes terminológiájával, „mozdulatkórusok” (Dienes, 2016).

Az orkesztika rendszerének négy része van, amelyek az emberi mozdulat különböző komponenseit vizsgálják. Ezek a komponensek természetesen nem léteznek önállóan – a mozdulat valóságában, tapasztalatában nem különülnek el egymástól –, ám az elemzés szintjén különböző szempontrendszereket és egymáshoz képest relatíve autonóm működési törvényszerűségeket mutatnak: 1) a plasztika, amely a mozdulat térbeliségét vizsgálja; 2) a ritmika, amely a mozdulatban megnyilvánuló időkonstrukcióval foglalkozik; 3) a dinamika, amely azt tárgyalja, hogyan tudunk dolgozni a mozdulataink által elköltött energiával; és 4) a szimbolika, melynek tárgya az emberi mozdulat szemiotikai dimenziója, más szóval a jelentése. (Dienes, 1996; Dienes, 2000; Dienes, 2016) Mindennek megfelelően a szimbolika az a tartomány, ahol feltárulnak Dienes mozdulatelméletének filozófiai alapjai, illetve filozófiai antropológiájának, valamint nevelésfilozófiai antropológiájának alapvonalai.

Az emberi mozdulat szemiotikai és pszichológiai vonatkozásaival – egyszerűbben: jelentésségével – foglalkozó szimbolika kidolgozásában Dienes részben szintén Bergson, részben pedig Teilhard de Chardin evolúcióelméletét követi, de jelentős mértékben tovább is gondolja azokat mind szemiotikai, mind filozófiai antropológiai, mind pedig kommunikációelméleti irányban, amikor a jelentés folyamatos keletkezésének, „fakadásának” leírására tesz kísérletet az ún. „evologikai törvények” segítségével.¹

Az „evologika” Dienes meghatározása szerint nem más, mint „az evolúció logikája”, aminek kidolgozása önmagában is kihívásokkal terhelt vállalkozás, hiszen az ő – Bergsont és Teilhard de Chardin-t követő – értelmezésében az evolúció lényegéhez tartozik az előálló formák rögzíthetlensége és állandó tovább-alakulása. Az evologika fő terminusai ennek megfelelően ezt a rögzíthetlenséget, ezt a fenomenológiai értelemben vett „esemény”-szerűséget fejezik ki: ilyen az evolúciós leszármazási sort jelölő „filum” fogalma; a leszármazási sorok találkozását jelentő „köteg”; a teljesen más útvonalról a filumra rácsatlakozó hatást jellemző „merőlegesség”, illetve a filumképződés ama sajátos esete, amikor két vagy több eszmélet között történik (szükségképpen mozdulati úton közvetített) találkozás. Ezt a szituációt, ill. a benne megvalósuló ún. „rezonanciát” írja le az „eszméletcseré”-nek az ún. „fakadás-képlet” által modellezett fogalma, mely szerint az egymással találkozó eszméletekben megképződik valami, ami nem képződhetett volna meg a másik eszmélet elindította inger nélkül, de amit nem maga az inger hoz létre, hanem annak közvetítésével teremődik meg a befogadóban, a befogadó teljes lényén átszűrődve.

A „filum” fogalma tehát az evolúciós leszármazási sort jelenti, azt az evolúciós útvonalat, ahogyan valami létrejön. „Köteg”-nek nevezi Dienes, amikor az ilyen leszármazási sorok találkoznak egymással, ez a találkozás ugyanakkor nála összeolvadást is jelent, a találkozó leszármazási sorok tehát gyakorlatilag új „filum”-ot képeznek. Az eredeti „filum”-ok ráadásul már definíció szerint sem maradhatnak meg, hiszen Dienes evologikájának egyik alaptörvénye a „visszázhatatlanság”, amelynek esetében „a múlt megmaradásának” bergsoni terminusa nemcsak azt jelenti, hogy a megelőző állapot nem módosítható utólag, hanem azt is, hogy *teljes egészében* hozzájárul a belőle létrejött állapot kialakulásához (miközben nem fejthető vissza

¹ Dienes megfogalmazásában „az evologikai törvények” mint „az időtagolás új modelljei” a jelentésség mozdulat négy alapvető jellegzetességét mondják ki: az „időszintézis”-t, az „azonossághiány”-t, a „keletkezés”-t és a „visszázhatatlanság”-ot (lásd Dienes, 1996, 66.)

abból). Részben más esetet képvisel az ún. „merőlegesség”, amikor egy olyan hatás találkozik az eredeti „filum”-mal, amely eredetileg nem állt közvetlen kapcsolatban egyetlen előzményével sem. Ám az ilyen „merőleges” rácsatlakozás eredménye is újabb „köteg”, illetve „filum”, amennyiben a találkozásból egyik fél sem kerülhet ki abban az állapotában, ahogyan belekerült (Dienes, 2016, 143–145; 131; Fenyves–Balogh, 2018.)

A „filum”-ok képződésének sajátos esete játszódik le az emberi világban – még sajátosabb pedig a nevelési helyzeteknek nevezett sajátosan emberi szituációkban –, amikor elvileg két (vagy több) emberi megélés-világnak, két eszméletnek kellene találkoznia – ami viszont Dienes szerint lehetetlen, tekintettel arra, hogy az eszméletek nem tudják közvetlenül átadni egymásnak átéléseiket. (Dienes, 2016, 115–120.) Ennek a szituációnak a feltárására vezeti be Dienes az ún. „fakadás-képlet”-et (Dienes, 2016, 124.), amely azt írja le, hogy hogyan juthat el egy üzenet az egyik eszmélettől a másikhoz annak ellenére, hogy kettejük között nem lehetséges közvetlen érintkezés. Dienes modellje szerint az egyik eszmélet a maga idegmunkája következtében létrehoz valamiféle mozdulatot (ami önmagában is sokféle lehet, a gesztustól a beszédig, matematikai képletek kidolgozásáig vagy műalkotások létrehozásáig), amely – szintén a maga idegmunkájának köszönhetően – észlelhető a másik eszmélet számára a „külső”, közös testi világban, és amelyet tartalommal fordít le a maga számára. Ezt a pontot jelöli Dienes a „rezonancia” terminussal, ami azt fejezi ki, hogy a második eszméletben megképződik valami, ami nem képződhetett volna meg az inger nélkül, de amit nem az inger hoz létre a szó klasszikus értelmében, hanem annak közvetítésével teremődik meg a befogadóban, méghozzá a befogadó teljes személyiségén átszűrődve. (Dienes, 2016, 133; Fenyves–Balogh, 2018.)

A „rezonancián” alapuló kommunikáció kétirányú mozgását Dienes a „szimbolizálás” és a „szublimálás” fogalmaival írja le: a kifejezni való, átélt tartalomtól a kifejezésig, a „szimbólum”-ig, a mozdulatban megtestesülő tartalomig vezető folyamatot nevezi „szimbolizálás”-nak, azt a folyamatot pedig, melynek során a mozdulatban megtestesülő jelnek köszönhetően a befogadó eszméletben megképződik egy újfajta valóság, „szublimálás”-nak nevezi. A „szublimálás” tehát olyan szinergikus folyamatnak nevezhető, amelynek során a mozdulatban megtestesült üzenet mintegy átszűrődik a befogadó teljes lényén, és új valóságot, új tapasztalati konstellációt hoz létre. (Dienes, 2016, 109–116, 123–142.)

A teljes „evolúciós” folyamatot, amelyet a szimbolizálás, a szublimálás és a rezonancia fogalmai segítségével írt le, Dienes „fakadás”-nak vagy „sarjadás”-nak

nevezi, és az okság fogalmával állítja szembe. (Dienes, 2016, 140–154.) Számos alkalommal hangsúlyozza, hogy semmiképp sem „okozásról” van szó – az egyik folyamat nem hozza létre direkt módon a másikat –, hanem valamiféle *megnyilvánulás, kifejezés* történik, aminek a folyamánként születik valami, ami *radikálisan új* abban az értelemben, hogy *nem visszavezethető* semmi olyasmire, ami létrehozta, és létrejötte nem visszafordítható. (Fenyves–Balogh, 2018.)

Dienes tehát a maga evologikai elméletének keretében egy olyan kommunikációs modellt állít fel, amelyben nem lehet „közvetlenül” „átadni” jeleket, hanem jelek csak a mindenkori tapasztaló által keletkezhetnek; ugyanakkor ami ilyenkor létrejön vagy végbemegy, az nem pusztán információ, hanem valami egészlegesség, a tapasztaló teljes lényén átszűrődő átéltség. Dienes olykor „köztelepátia”-nak nevezi (Dienes, 2016, 173–179.) azt az alapvető empátias készséget, amelyen keresztül a „rezonancia”-nak ez a nem-oksági folyamata megvalósul. Ha a „köztelepátia”-hoz szükséges „ráhangolódás” nem történik meg, akkor a szó szoros értelmében nem történik kommunikáció sem. Ha viszont megtörténik, akkor „eszméletcseréről” beszélhetünk (annak dacára, hogy – mint láttuk – a szó szoros értelmében nem létezhet eszméletek közötti „csere”).

Az észlelt és a tapasztaló ember „idegmunkáján” átszűrt mozdulati jel tárgyasulásának egyik formája Dienes számára a „gondolat”, ami tehát bizonyos értelemben annak a mozdulatnak az újrájátszása a gondolkodó saját idegpályáin, ami kiváltotta. Ugyanakkor a gondolat és a mozdulat „testvériségének” nevében – ugyancsak Bergson követve – Dienes sajátos alternatíváját nyújtja a gondolkodás szimbólum-alapú felfogásának: a szimbólumok kombinációján alapuló mentális műveletekkel szemben „gondolkodás”-nak a szó szoros értelmében csak az a szinergikus folyamat nevezhető, amikor valami olyan születik meg, ami egyetlen előzetesen adott elembe sem volt benne eredetileg. Ebben az értelemben a diszkurzív módon leírható, nyelvi jelekkel konvencionális értelemben kódolható tartalom az élő gondolatnak csak „perifériája”, ugyanúgy, ahogyan a földrajzi vagy geometriai koordinátákkal leírható útvonal, illetve anatómiailag leírható mozgás a voltaképpeni mozdulat perifériája. (Dienes, 2016, 157, 343.)

Mégis van azonban legalább egy olyan tartomány, ahol a megtörtént „eredeti” mozdulat nem oldódik fel teljesen a befogadó eszméletek idegmunkájában – ez pedig az emberi interakciók szellemi (szimbolikus, kulturális) tere; ehhez a tartományhoz kapcsolódik Dienes evologikájának egyik kulcsfogalma, az „opusz”, amely első

megközelítésben a legtágabb értelemben vett „mozdulatművet” jelenti, azt a jelentést tehát, ami egy mozdulat nyomán egyáltalán létrejöhet. (Dienes, 2016, 137.) Mármost, a Dienes által megfogalmazott „evologikai törvények” értelmében, a „mozdulatmű” definíció szerint *nem rögzülhet*, hiszen folyamatosan az értelmező „idegmunkájára” van utalva. Amikor azonban Dienes például az opuszról mint művészeti kategóriáról beszél, akkor úgy nyilatkozik, hogy az opusz a maga rögzíthetlensége ellenére kikerül egy kvázi-örökkévaló párhuzamos térbe, ami nem olyan értelemben örökkévaló, hogy időtlen lenne, hanem időn átívelő módon van valami sajátos ontológiai státusa. (Dienes, 2016, 158.) Ez a párhuzamos térben való létezés ugyanakkor továbbra sem rögzítés, hiszen a tág értelemben vett „mű” jelentése továbbra sem stabil; inkább ahhoz hasonlít, mintha élő szereplőként venne részt azt eszméletek között lejátszódó „eszméletcserében”. (Fenyves–Balogh, 2018) Ebben az értelemben állítható, hogy a legtágabb értelemben vett kulturális jelcsoportok maguk is „szereplőként” hatnak vissza a jelentésképzés folyamatára.

6.3. Neveléelméleti–pedagógiai következmények

Minden emberi kommunikáció mozdulat-alapú értelmezésének és az emberi mozdulat “evologikai” megközelítésének jelentős neveléelméleti, illetve pedagógiai következményei vannak.

Mindenekelőtt: a nevelési helyzetek alapját képező kommunikációs szituációban nem lehet szó oksági összefüggésekről, hiszen, mint láttuk, Dienes szerint az emberi kommunikációban ilyenek semmilyen értelemben nem lehetségesek. „Csak” rezonanciára-törekvésről beszélhetünk tehát, amelyben az utolsó szót – azt, hogy a „befogadó” által értelmezett, számára tartalmat hordozó mozdulat mit is fog jelenteni számára – maga az értelmező mondja ki. (Ez persze nem azt jelenti, hogy tudatos döntést hoz róla, hanem azt, hogy a maga tapasztalati háttere és értelemhorizontja határozza meg.)

Ennek megfelelően sem korlátozatlanul általános érvényű módszertani szabályok, sem más rögzíthető pedagógiai „receptek” nem lehetségesek, hacsak azok nem, amelyek épp ezeknek a rögzített szabályoknak a lehetetlenségét mondják ki. Igen sokatmondóak ebből a szempontból Dienesnek a mindenkori „nevelők” számára megfogalmazott tanácsai. Az egyik ilyen tanács az „individuais nevelés” elvére

hivatkozik, és úgy szól, hogy „élőlénnyel csak úgy érünk célra, ha egyénileg megértjük, tehát alkalmazkodni kell tudunk az egyénhez”. A másik, amely az „evolúciós nevelés” elvének alapján kerül megfogalmazásra, azt mondja ki, hogy a nevelőnek úgy kell „figyelemmel követnie” a növendék fejlődésének folyamatát, „hogyan észrevegye az újat és ne higgye, hogy ami tegnap sikerült, sikerül ma is”. (Dienes, 2016, 434.)

Továbbá, ha minden kommunikáció mozdulat-alapú, akkor minden nevelés is mozdulat-alapú, vagyis olyan preverbális tartományra utalt, amelyre a verbális szinteknek is épülniük kell ahhoz, hogy a tanuló–nevelődő ember számára értelmesek legyenek. Ebben az értelemben is kulcsfontosságú a „mozdulatkultúra” fogalma, amely Dienes értelmezésében elsősorban nem a táncpedagógia vagy a szűkebb értelemben vett mozdulati nevelés, hanem általában az „Ember-nevelés” alapvető közege. (Dienes, 2016, 460.)

Dienes értelmezésében a mozdulatkultúra célja egy „funkció”, éspedig a „»mozdulat«-nak nevezett tapasztalat” tökéletesítése. Csakhogy – az evolúciós alapvetésre épülően – a mozdulat „nem dolog, hanem történés”, ami „nem ilyen vagy olyan, hanem így vagy úgy megy végbe”, épp ezért amire a mozdulat gondozása irányul, az – ezúttal arisztotelianus terminológiával megfogalmazva – „nem *morphé*, hanem *energéma*”; a mozdulatkultúrát célzó mozdulatpedagógia a formák helyett a formák létrehozásának lehetőségeit tanítja. (Dienes, 2016, 311–312.)

Szintén a mozdulatkultúra kreatív potenciálját emeli ki Dienes akkor, amikor a testneveléssel állítja szembe azt, kiemelve, hogy „a testnevelés diktál, a mozdulatkultúra pedig bánni tanít a mozdulattal és alkottat”. (Dienes, 2016, 327.) Mivel pedig a fentebb vázolt antropológiai alapvetés értelmében a mozdulat fejlesztése valójában nem a fizikailag is megragadható mozgásra, hanem az egész személyiségre, a teljes emberi lényre vonatkozik, jelentősége sem korlátozódik a szűkebben vett mozgásfejlesztés területére, hanem a nevelés egészének alapját képezi, általános didaktikai értelemben továbbgondolva pedig a „rendesen holt verbalizmussal agyonsújtott” oktatás alternatíváját mutathatja fel. (Dienes, 2016, 328.)

Ugyanakkor, noha a mozdulati nevelésnek – antropológiai alapon – ahistorikus jelentőség tulajdonítható, jelentősége a modern időkben Dienes szerint egy történeti dimenzióval is gazdagodik, mivel alkalmas két olyan probléma orvoslására, amelyek a modern civilizáció, életmód és mentalitás velejárói. Az egyik ilyen probléma az idő „térítésése”, ami abban áll, hogy ahelyett, hogy tapasztalatainkat a maguk teljességében átéljük, és az időt ebben az átélésben és a tapasztalás során alakuló állandó

létrejövésben tapasztalnánk, mechanikus cselekvések semleges kereteként észleljük. A másik probléma Dienes szerint abban áll, hogy mindennapi életünkben a mozdulat „automatizmussá” vált, vagyis a szó szoros értelmében nem *tapasztaljuk meg*, hanem a helyváltoztatás és a cselekvés pusztá eszközeként használjuk. Ebben a tekintetben a mozdulati nevelés célja az, hogy segítsen visszatérni az idő és a mozdulat „eredeti, élményszerű közvetlenségéhez”. (Dienes, 2016, 122.)

PETŐ ANDRÁS NEVELÉSFILÓZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA

7.1. Élettörténeti háttér

Pető András (1893–1967), a konduktív nevelési rendszer kidolgozója, Dienes Valériához hasonlóan nem nélkülözi a polihisztor karakterének jegyeit, hiszen nemcsak orvos, mozgásterapeuta és pedagógus, de újságíró, lapszerkesztő, filozófus, író és költő is. 1911-től hallgat orvostudomány Bécsben, s miután az első világháború alatt ausztriai hadikórházakban dolgozik, az 1920-as–30-as években Bécsben és környékén több kórház, szanatórium munkatársa, adott esetben főorvosa, illetve orvos-igazgatója; egyben hosszú ideig szerkesztő és orvos szakíró a *Biologische Heilkunst* folyóiratnál. (Földesi, 2019) 1938-ban az Anschluss-t követően a zsidó származása miatti üldöztetések következtében menekül el Ausztriából, és idővel végleg visszatér Magyarországra, ahol a háború után folytatja gyógyító tevékenységét. 1947-től irányítja a Gyógypedagógiai Főiskola Mozgásterápiai Osztályát, ahol képezhetetlennek tartott mozgássérült gyerekekkel foglalkozik, majd munkájának sikere nyomán 1950-ben nyílik meg az Országos Mozgásterápiai Intézet, 1963-tól pedig a speciális szakemberképzés ügyét is felvállaló Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézete. Pető 1967-ben bekövetkezett haláláig vezeti az intézményt, amely a Semmelweis Egyetem mai Pető András Karának jogelődje.

Pető orvosi formálódását és sokoldalú műveltségét a 20. század eleji Bécs szellemi közege határozta meg, ahol nemcsak a kor irodalommal és filozófiával foglalkozott behatóan, de megismerkedett a pszichológia korabeli bécsi forradalmával, a keleti vallások, illetve filozófiák gondolatvilágával, Rudolf Steiner antropozófiájával, a természetes gyógymódok kutatásával és a Heilkunst szellemiségével is. Ebben az időszakban kötött életre szóló barátságot Jakob Levy Moreno-val is, akivel együtt indították be a később Moreno nevére ismertté vált „spontaneitás-színházat”. (Földesi, 2019)

Orvosi hitvallását és pedagógiáját egyaránt az ember egészségességéből kiinduló holisztikus szemlélet határozta meg. Felfogásában az orvoslás és a pedagógia egymást átfedő területek; ez a látásmód határozza meg az általa kidolgozott konduktív nevelési

rendszer szemléletét is, amelynek célközönségét központi idegrendszeri eredetű mozgáskorlátozottsággal élő személyek képezik, fő jellegzetessége pedig, hogy hangsúlyos mozgásfejlesztési elemei ellenére elsősorban nem mozgásterápiaként vagy mozgáspedagógiaként határozza meg magát, hanem olyan komplex személyiségfejlesztésként, amelyben a mozgásfejlesztés integrált módon van jelen. (Hári-Ákos, 1971; Hári-Horváth-Kozma-Kökúti, 1991)

Pető németül, dr. med. Karl Otto Bärnklaus néven Németországban jelentette meg orvosi hitvallását tartalmazó műveit, hiszen a huszadik század második felének Magyarországon a politikai légkör nem tette lehetővé, hogy nyíltan felvállalja eszméit és elveit. Irodalmi és filozófiai munkáit szintén németül, gyakorlatilag az íróasztalfiókjának írta, bár valószínűleg szintén a későbbi külföldi publikálás reményében. A konduktív nevelési rendszer elméletéről mindössze két rövidebb, részben szakmapolitikai indíttatásból született publikált tanulmánya maradt ránk, a rendszer részleteit utóbb tanítványai és közvetlen tanítványai – elsősorban Hári Mária – jelentették meg. (Földesi, 2019; Hári-Ákos, 1971; Hári, 1998; Hári-Horváth-Kozma-Kökúti, 1991.)

Sajátos fénybe helyezi Pető nevelési elképzeléseit, illetve a konduktív nevelés rendszerét nemrégiben előkerült, magyarul *Filozófia* címen megjelent (Pető, 2021), eredetileg szintén német nyelvű munkája, amely részletes bepillantást enged abba, milyen filozófiai elképzelések és milyen nevelésfilozófiai antropológia áll nevelési elképzelései mögött. A munka diszciplináris behatárolása nem egyszerű feladat, tekintettel arra, hogy Pető egyszerre és egymással szoros összefüggésben alkalmaz benne metafizikai, antropológiai, egzisztenciaközpontú, ismeretkritikai és a misztika hagyományát folytató megközelítéseket. Ennek részben az lehet az oka, hogy – nem lévén „professzionális”, filozófiai műveket rendszeresen író és publikáló szerző – feltehetőleg minden filozófiai relevanciájú, fontosnak tartott gondolatát ebben a munkában szándékozott elmondani;¹ részben pedig az, hogy „kivülállóként”, a filozófiai szakmai (és ideológiai) körökhöz nem tartozó, „szabad” szerzőként nem kellett igazodnia konvenciókhoz, sem ideológiai kényszerekhez, sem divatokhoz.

A munkában számos filozófiai hagyomány recepciója kimutatható, noha Pető ritkán hivatkozik név szerint akár szerzőkre, akár irányzatokra. Az európai filozófia

¹ Ez a kijelentésünk csak azzal a limitációval lehet érvényes, hogy egyelőre nem tudjuk, a hivatkozott filozófiai munkán kívül írt-e esetleg más filozófiai műveket is. Ennek a lehetőségét természetesen nem zárhatjuk ki.

klasszikusai mellett (Platón, Arisztotelész, Szent Ágoston, Pascal, Spinoza, Kant, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche és Bergson filozófiája) gyaníthatóan ismerte és továbbgondolta az egzisztencializmus és a fenomenológia egyes eredményeit is, valamint számos szálon kötődik a buddhizmus és a kínai filozófia gondolatvilágához.

7.2. Filozófiai antropológia

Pető filozófiai kiindulópontja azoknak az átélhető észlelési-, tapasztalási- és gondolkodásmódoknak a pluralitása, amelyeket „világok”-nak nevez, és amelyeket úgy értelmez, mint amelyek egyrészt meghatározzák az individuumok értelmezési mintázatait, másrészt azonban interszjektív, szimbolikusan közvetített közös közeget képeznek a bennük részt vevő individuumok számára. Az individualitást ugyanakkor – az emberi individualitást is beleértve – relatívnak tekinti, és hangsúlyozza az ember összekötöttségét a létezés egészével.

Ennek a gondolatnak a háttérét az adja, hogy a természetet, az univerzumot olyan körforgásnak tekinti, amelyben az „individualitások” állandóan újra- és újrászerveződő, egymásba átalakuló, múlékony entitásokként, „bioidok”-ként vagy „biopszichoidok”-ként tűnnek fel és tűnnek el újra, individualitásuk tehát mind behatároltságában, mind időbeni fennállását tekintve relatív. (Pető, 2021, 17.) Ha természeti síkon tekintjük, akkor az „individuáció” és a „totalizáció” inkább két különböző, egymást folyamatosan kiegészítő irányulásfajtának tekinthető (uo.), metafizikailag tekintve pedig „minden individuum hullámvölgy és hullámhegy a Lét mindent átjáró áramlásában”. (Pető, 2021, 18.)

Az emberi individuum esetén ugyanakkor ez a fajta relativitás különös elidegenedettséggel jár, tekintettel arra, hogy általában tudatában vagyunk individualitásunknak (a környezettől való elkülönültségünknek, relatív autonómiánknek), a természeti világgal való, saját élő testünk „világában” megvalósuló kontinuitásunknak azonban nem vagy sokkal kevésbé: nemcsak, hogy elzáródik előlünk az a fajta tapasztalat, ami az élő testnek a környezetbe való „belegabalyodottságáról”, illetve végtelen belső komplexitásáról adna hírt, hanem hajlamosak vagyunk saját testünket mind elméletileg, mind az életvilág gyakorlatában mint a „külvilághoz” tartozót, mint objektumot kezelni. (Pető, 2021, 14.)

A „belegabalyodottságnak” és az elkülönülésnek ez a kettőssége jelenik meg abban is, ahogyan Pető az embernek az állatvilágban betöltött helyét értelmezi. Egyrészt mint biológiai lény az ember semmi lényegesben nem különbözik az állatoktól: „Mindössze énszerű struktúrákat veszünk fel az állatok pszichomotoriumába.” (Pető, 2021, 20.) Ám ugyanebben a mondatban az „énszerű struktúrák” említése arra utal, hogy az emberi individualitás a maga öntudatra ébredésével még akkor is egyféle vízváltást jelent a természeti világ többi tartományához képest, ha alapvetően illuzórikus.

Az illuzórikus, ám egyben differenciaképző énstruktúrák ugyanakkor nem az utolsó szót jelentik az ember konstitúciójában, hiszen Pető szerint vannak olyan emberi létlehetőségek is, amelyek újra átélhetővé és felfoghatóvá teszik számára a létezés egészébe való fundamentális beágyazottságát: a létezők „összekapcsoltsága” az emberi világokban a „mi”-tudatban és a szeretetben nyilvánul meg, egyszersmind kiutat mutatva az énstruktúrák formájában megnyilvánuló elkülönültség-tudat egyeduralmából.

Pető értelmezésében ily módon az emberi állapotot egyaránt meghatározza a szükségképpen más létezők kárára megvalósított biológiai önfenntartás, illetve a „kapcsolódás” (*Anschluss*) lehetősége egymáshoz és a transzcendenshez.

Ennek a kapcsolódásnak a jellege és a minősége fogja meghatározni azt is, mit kezd az egyes ember a maga biológiailag és pszichikailag leírható individualitásával. Pető alapfogalmai ebben a tekintetben a „személy”, a „személyiség” és a „zseni”, amelyek egyszerre hordoznak metafizikai, egzisztenciális és morális jelentést. Az emberi individuumot Pető látásmódjában a lelkiismeret és a kötelességérzés teszi személyllyé, személyiségről pedig akkor beszélünk, ha a személy teremten tud viszonyulni a maga világához–világaihoz (amibe az előbbiek értelmében nemcsak természeti–emberi környezete, de önmaga is beletartozik). Végül a „zseni”-nek részben a német romantikus hagyományból, részben a klasszikus filozófiai hagyományból eredeztethető – és különböző vallási hagyományokhoz a „szent” fogalmán keresztül kapcsolódó – fogalma azt a (nem igazolható, de elméletileg nem is kizárható) emberi létlehetőséget jelenti, amikor az ember „úgyzólván akaratlagosan le tudja vetni vagy fel tudja venni” a lényéhez tartozó személyszerű, illetve énszerű struktúrákat, hogy teljesen feloldódjon a kozmikus áramlásban. (Pető, 2021, 19, 23.)

Az emberi állapot értelmezésében Pető kitüntetett szerepet biztosít a hatalom és a tehetetlenség primordiális tapasztalatainak, amelyek elsődleges terepe az akaratlagos

mozgás sikerességének vagy sikertelenségének megtapasztalása, és amelyekre az emberi magatartások jó része visszavezethető. További központi jelentőségű fogalma a „határozat” (*Beschluss*), amely egyszerre hivatott kifejezni a Lét, illetve a létezés rendjét, valamint a sors és a faktikus történések értelmességét. Mindezek alapján az emberi egzisztencia alapvető módozatait részben az elszigetelődés és a kapcsolódás közötti tengelyen, részben a „határozat” elfogadása és elutasítása közötti tengelyen, részben pedig a cselekvési szint és a reflektivitás mértéke által meghatározott kategóriák („tevékenyek” vs. „vágyakozók”) által leírt tengelyen írja le.

Kitüntetett szerepet tulajdonít továbbá az emberi történetiségnek, jóllehet ezt a szílat nem elsősorban antropológiai–egzisztenciafilozófiai, hanem ismeretelméleti fejtegetéseiben tárgyalja, méghozzá a megismerés „igazságára” és legitimitására, valamint a megismertek kommunikálhatóságára vonatkozó kérdések kapcsán. Erre vonatkozó belátásai úgy foglalhatók össze, hogy egy tapasztalat vagy belátás csak akkor válik kommunikálhatóvá – és ezzel együtt mások számára is értelmezhetővé, esetleg érvényessé vagy „igazzá” –, ha artikulálható azok által a kulturális kódok által, amelyek egy-egy közösség számára hozzáférhetők – vagy ha nem is írható le általuk teljesen, de legalábbis hozzájuk kapcsolható. (Pető, 2021, 15.) Maga a tapasztalat és annak tartalma tehát nincs ráutalva a kulturális kódok nyújtotta formalizálhatóságra, az általános érvényű közölhetőség és a nyilvános legitimitás-igény viszont igen.

7.3. Nevelésfilozófiai antropológia. Mozcás, hatalom, bizalom

Mint már említettük, az emberi állapot értelmezésében Pető kitüntetett szerepet biztosít a hatalom és a tehetetlenség primordiális tapasztalatainak; ezek azonban nem abban az értelemben primordiálisak, hogy további fenoménekre visszavezethetetlenek lennének, hanem abban az értelemben, hogy az emberi fejlődés kikerülhetetlen komponensei. Amire pedig visszavezethetők, az nem más, mint a mozgástapasztalat, de nem elsősorban az aktuális, fizikailag megvalósuló mozgásé, hanem a mozgásra irányuló *szándék* megvalósulási lehetőségei.

Ebben a tekintetben az emberi lény már csecsemőkorában két alapvető lehetőséget tapasztalhat meg. Az egyik „az egyszerű akarati mozgások viszonylag könnyű kivitelezhetősége”, amely a „valamit-tenni-tudás”, a valamire való képesség megtapasztalásához vezet, a másik pedig a mozgási szándék kivitelezésének kudarca,

amely a tehetetlenség tapasztalatával jár. Ám akármelyik eset valósul is meg aktuálisan, maga az akaratlagos mozgás szándéka az, ami első megközelítésben az ún. „én-érzéshez”, később pedig – legalábbis sikeres mozgástapasztalatok esetén – az „én” differenciáltabb észleléséhez vezet.

Pető értelmezésében ugyanakkor a tehetetlenség közös emberi tapasztalat, hiszen élete hajnalán minden emberi lény átéli. Az viszont, hogy milyen további tapasztalatokkal egészül ki, már széles skálán mozoghat. A mozgási szándék sikerességének, a valamit-tenni-tudásnak a tapasztalata Pető értelmezésében olyan „hatalomérzéshez” vezet, amely eredetileg a saját testünkkel való bánás sikerélményét és örömét fejezi ki, meghosszabbítása viszont számos olyan emberi viselkedésforma, amelynek célja mások – a biológiailag meghatározott táplálkozási ösztöntől elkülöníthető – konkrét vagy átvitt értelmű, nagyobb vagy kisebb mértékű mozgásképtelenné-tétele. A másik lehetőség viszont a tehetetlenség-tapasztalat tartós fennmaradása, vagyis a mozgáskorlátozottság megélése, amely pszichológiai elzárkózáshoz és a tehetetlenség-tapasztalat rögzüléséhez vezet. (Pető, 2021, 18–19.)

A mozgási szándék sikerességén alapuló, antropológiai értelemben vett hatalom következményei azután a hatalomgyakorlás olyan társadalmi megnyilvánulásai, amelyek Pető leírásában időnként elkerülhetetlenek és az emberi természethez tartozónak tűnnek, bizonyos kulcsfontosságú szöveghelyeken viszont leleplezi illuzórikus voltukat és az emberi játszmák múlandóságának való kiszolgáltatottságukat: „Minden hatalom bitorolt hatalom.” (Pető, 2021, 35.) Ugyanakkor rövidre zárja a morális felsőbbrendűség érzésének lehetőségét is, rámutatva, hogy a hatalomérzés és a hatalomra törekvés az én-szerű létezés tartozéka, és csak annyiban lehet rajta túllépni, amennyiben az én-szerű létezés elkülönültségén sikerül túllépni. (Uo.)

Mindez rányomja bélyegét a nevelés antropológiai feltételeire is, Pető felfogásában ugyanis a tanulásra-utaltság, az emberi lények „tanulásra való rászorultsága” egyben tehetetlenség-tapasztalat, a nevelési–nevelődési viszony pedig egyben hatalmi viszony is, hiszen a „nevelő” szerepében lévőnek hatalma (vagy legalábbis hatalomérzése) van a „nevelt” szerepében lévővel szemben, a „nevelt” pedig a maga részéről irigyelni és kívánni fogja a maga számára is a „nevelő” részéről megtapasztalt hatalmat. (Pető, 2021, 38.)

Ugyanakkor a „nevelt” számára mindez nem természetes, nem otthonos állapot, hiszen az elkülönülő „én”-ek hatalmi dinamikájához tartozik, míg a legtágabb értelemben vett gyermeki „gondolkodás” (az érzés- és fantázia-komponenseket is

beleértve) Pető szerint „kezdetben kifejezetten mi-gondolkodás”: „Az én-világ még nem kötötte el, és a testről, a környezetről és az emberekről alkotott képzetek még kifejezetten mi-szerűek.” Pető meglehetősen Rousseau-iánus láttelepe szerint valójában a társadalmilag intézményesített nevelés „tanítja” meg arra a felnövekvő embert, hogy „a becsvágy, a birtoklási vágy, az irigység és az érvényesülési vágy következtében az én-világ elzárja magát a transzcendentálistól, az emberben lévő Lét-szerűtől.” (Pető, 2021, 47.)

Mindennek értelmében azonban a „nevelés” közkeletű felfogása egyben illúzióra is épül, a hatalom illúziójára, amely Pető diagnózisa szerint kétszeresen is az: egyrészt „szabadságát” tekintve – hiszen a hatalom birtokosának azt az érzését, hogy valóban a saját céljait, a saját szándékait és a saját akaratát követi, épp a hatalom interszubjektív dinamikája leplezi le –, másrészt pedig „megvalósíthatóságát” tekintve, hiszen már maga az alapstruktúra is önfelszámoló: az a szándék, hogy más embereket oly módon bírjunk cselekvésre, mintha a saját testünk meghosszabbításai volnának, szükségképpen megbukik a másik énszerű struktúráinak már a létezésén is. Ezért aztán „a hatalom akarásának illúziójával” szemben egy olyanfajta „megszabadulás” lesz az alternatíva, amely a legmagasabb emberi létlehetőségek kibontakoztatásához vezet: „[...] akinek megadatik, az a legmélyebben és a legbizonyosabban tudja, hogy ami teremtő és múlhatatlan, az a megszabadulásból ered.” (Pető, 2021, 38.)

S noha közvetlenül–szövegszerűen nem köti össze „a hatalom akarásától” való megszabadulással, úgy tűnik, hogy a kondukció mint emberi és pedagógiai lehetőség is egyértelműen ehhez a tartományhoz tartozik.

A szó szoros értelmében vett konduktív nevelés tekintetében a *Filozófia* sajátos helyzet elé állít bennünket: maga a nevelési rendszer egyetlen egyszer jelenik meg a szövegben egy rövid utalás formájában, amikor a mozgáskorlátozott – mozgási szándékának kivitelezhetetlenségét és ezzel saját tehetetlenségét tapasztaló – gyermekek nevelése kapcsán Pető így ír: „Egy ilyen tehetetlen én átvezetése a bizalomteli mi-be, egy ilyen gyermek felnevelése az elfojtás és a félelem minden fázisán keresztül az akaratlagos önmozgásig és a mi-élményig a mozgásbeli önállóság teljes elérése által – ez a szociális fenomenon iskolapéldája, és módszertanilag figyelemre méltó jelenség az emberi nevelés- és tevékenységvilágokban.” (Pető, 2021, 19.) Az idézett passzus kulcsfogalma kétségtelenül a „bizalomteli mi”, az a fajta közösség, amely hatalmi játszmáktól mentesen, a „nevelők” és a „neveltek” közös erőfeszítése által dolgozik az utóbbiak legnagyobb elérhető mértékű önállósága érdekében. Ezt a fajta nevelést

azonban Pető nem nevezi meg mint „konduktív”-at, és a kondukciónak mint pedagógiai fogalom nem is jelenik meg a műben.

Megjelenik viszont mint ontológiai és egzisztenciális fogalom, méghozzá „a létezés szervezhetőségének” gondolatával összefüggésben. Ontológiai síkon Pető egyenesen „konduktív lét-jellegről” beszél, amely „ténylegesen a létezés szervezhetőségében fejeződik ki”, aminek az értelme és a jelentősége akkor mutatkozik meg, ha összekötjük a létezés „egymásba-bonyolódottságának” és az individualitás relativitásának fentebb már tárgyalt gondolataival. Ha ugyanis a világegyetemben fellelhető létezők individualitása relatív, akkor az, hogy mely szerveződések tekintjük relevánsnak – nem föltétlenül a gondolkodás, hanem a percepció és a cselekvés szintjein –, nem eleve adott, hanem éppenséggel saját cselekvéseink, reakcióink, a környezettel való tényleges kölcsönhatásunk szervezi. Erre rímel azután a kondukciónak egzisztenciális értelme is, aminek megfelelően Pető úgy határozza meg a „konduktor”-t, mint aki „megszervezi a létezést, a gondolkodást, a tudást és az utat”. (Pető, 2021, 48.) Mint már hangsúlyoztuk, mindennek értelmében „konduktor”-nak lenni nem egy pedagógiai hivatás művelését, hanem egzisztenciális választást jelent, amikor felvállaljuk elsősorban a saját életünk „szervezésének” (ha tetszik, a releváns értelmi egységek cselekvés-alapú kijelölésének) felelősségét, társas tekintetben pedig a közös, egymással megosztott világ nem hatalom-alapú kialakítását.

A pedagógiai út ennek az egzisztenciális értelemben vett „konduktív” útnak „csak” egy leágazása, egy alete, amely azonban a pedagógiai optimizmus egy sajátos értelmezését is elénk állítja: „Ha az út szervezője könyörületből vagy szeretetből tanítóvá válik, megváltozik az emberi világ ábrázata” (Uo.) Ez a változás Pető értelmezésében nem ontikus síkon, nem a világban végbemenő események szintjén történik: nem föltétlenül fog változni semmi olyasmi, amire empirikus értelemben rámutathatunk, amit megmérhetünk vagy kimutathatunk. A változás abban fog megmutatkozni, hogy – Wittgensteint parafrázálva – a teljes általunk belakott világ, annak a teljes szerveződése változik meg: „Amikor azonban a létezés megváltoztatásáról beszélünk, [...] a változhatatlan alapzene új hangszínét értjük alatta.” (Uo.)

8.

ÖSSZEGZÉS

DIENES VALÉRIA ÉS PETŐ ANDRÁS

NEVELÉSFILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJA –

„PROTO-ENAKTIVISTA” ELEMEK, SZELLEM ÉS SZEMÉLY

Amikor „proto-enaktivista” elemek jelenlétét vizsgálom Dienes és Pető nevelésfilozófiai antropológiájában, elsősorban azokra a fő motívumokra gondolok, amelyek az enaktivista megközelítést jellemzik, mint a megtestesültség gondolata, a kogníció tapasztalás-alapú megközelítése, illetve a fejlődésnek az a sajátosan történeti felfogása, amely az ember és a környezete szembeállítása helyett a kettő közös, cselekvésen alapuló megtestesült történetében látja a tapasztalás, a jelentésképzés és a fejlődés hátterét. Ugyanakkor, mint az kutatási kérdéseink megfogalmazásakor is kimondásra került, rendkívül izgalmas az a kérdés is, hogy hogyan jelennek meg a szellem, illetve a személy fogalmának értelmezési lehetőségei az esetleges kimutathatóan bizonyuló proto-enaktivista motívumok fényében.

A továbbiakban ezért úgy járok el, hogy a két szerzőt egymás után tárgyalva nagyon röviden összefoglalom, nevelésfilozófiai antropológiájuk mely vonatkozásai tekinthetők proto-enaktivista motívumoknak, illetve hogyan vázolható azok kontextusában a személy, illetve a szellem fogalmának helye az általuk nyújtott értelmezésekben.

Dienes Valéria filozófiai antropológiájában az emberi világ olyan modellje állt előtünk, amely minden emberi megnyilvánulást és kommunikációt a mozdulatra vezet vissza, amelynek értelmében tehát az emberről mint társas lényről csak mozdulatra-utalt lényként beszélhetünk. Ez a felfogás azért rokonítható az enaktivizmus megközelítésével, mert nemcsak a cselekvést, de a kogníció minden közölhető formáját is definíció szerint megtestesültként értelmezi, nevelésfilozófiájában pedig ennek fényében is értendő az a tétel, hogy a mozdulati nevelés csak a teljes emberi lény, csak a teljes személyiség nevelése lehet. A jelentéshordozó mozdulatok, illetve mozdulatkorosok hálózatoként felfogott természeti világ gondolatával ugyanakkor az embert oly módon tekinti a környezet részének, hogy nem az azzal való potenciális szembenállást tekinti relevánsnak, hanem az embert mint környezetét részét kezeli.

Enaktivista szempontból nehezebben értelmezhető az eszmélet fogalma, hiszen Dienes gyakran a kommunikáció során ugyan mozdulatiságra utalt, de önmagában autonóm emberi dimenzióként kezeli. Ugyanakkor az a körülmény, hogy az eszmélet tekintetében nem a tudatosságot, hanem az átéltséget hangsúlyozza, arra utal, hogy az eszmélet értelmezésében a saját tapasztalat primordialitása és saját előzetes történetével való megbonthatatlan egysége az, ami azt mozdulati úton csak közvetetten teszi átadhatóvá.

Mint láttuk, Dienes a mozdulat jelentésségét, a jelgenerálás és -dekódolás jellegzetességeit a teljes természetre érvényesnek tartja; ezen belül tünteti ki az emberi lényt a tudatos jelhasználat és a kreatív jelteremtés. Mindebben az enaktivista megközelítést megelőlegező vonás a jelgenerálás és vele az adott lények számára jelentőségeltjes megkülönböztetések univerzalitása, s noha nem állíthatjuk azt, hogy ebben a tekintetben az emberek és általában az élőlények között egyértelmű kontinuitás állna fenn, a teljes kontinuitás végső soron enaktivista szempontból sem állítható.

Dienes proto-enaktivizmusa azonban talán kommunikációelméletének azon vonatkozásai esetén a legszembeűnőbb, ahol az oksági magyarázatok „evologikai” alternatívájaként megalkotott ún. „fakadás-képletet” fejt ki. A környezetükön belül egyedülálló konstellációt képviselő, tapasztalataikat saját (környezetükével összefonódó) felcserélhetetlen történetük háttere előtt jelentéssésként észlelő mozduló lények kölcsönös egymást-értelmezése egyszerre egyedi, de a közös értelmezésvilágoktól sem független megtestesült cselekvés; olyan állandó, megjósolhatatlan tereműdés, ahol is az események értelmét alapvetően a tapasztalók egymással kölcsönhatásban alakuló percepciós hálója és értelmezési horizontja határozza meg.

Ami pedig a nevelési helyzetek sajátosságait illeti, Dienes nevelésfilozófiájában – az enaktivizmus megközelítéséhez hasonlóan – ismét a nevelő és a nevelt szétválaszthatatlanságával szembesűlünk, ahol azt, amit a mindenkori tanuló „tanul”, a környezettel való interakciók megtestesűlt-történeti egyedisége és azon keresztül a tapasztaló (cselekvések által kirajzolt) értelmezéshorizontja határozza meg. Ez előtt a háttér előtt válik igazán értelmezhetővé az „evolúciós nevelés” fogalma, amely a „nevelt” állandó átalakulásának tudatában számot vet azzal, hogy „ami ma műköűdött, nem biztos, hogy holnap is műköűdni fog”.

Ugyanakkor az, hogy a tapasztaló értelemhorizontja nem föltétlenül fogalmi hálókbán, hanem adott esetben percepciós és cselekvési mintázatokban ölt testet,

lehetőséget teremt Dienes számára az ún. „szimbolikus”, vagyis fogalmi–diszkurzív gondolkodás kritikájára is, abban az értelemben, hogy (Bergson nyomán) kimutatja annak másodlagosságát a mozdulatvezérelt észleléssel szemben. Erre az ismeretelméleti (és egyben egzisztenciális) gondolatra épül azután az oktatás „holt verbalizmusának” kritikája, illetve az a követelmény, hogy a valódi mozdulati pedagógia ne rögzített formákat, hanem a formák létrehozásának képességét, ne „morphé”-t, hanem „energémá”-t tanítson.

Végül pedig meglehetősen látványosan rokonítja Dienes elképzeléseit az enaktivizmus látásmódjával annak a, saját mozdulatainkban és tapasztalatainkban való jelenlétnek, annak az átéltségnek a hangsúlyozása, amely a hétköznapi – különösen a modern civilizáció körülményei között végbemenő hétköznapi – élet automatizmusai során olyan könnyen veszendőbe megy.

Dienes „proto-enaktivizmusának” természetesen komoly limitációi is vannak; ezek közül talán a legfontosabb – mert elvileg a megtestesültség gondolatával szemben álló – az a körülmény, hogy az anyag–szellem probléma tekintetében Bergson nyomán „dualistának” vallja magát. Dualizmusa azonban alapvetően módszertani jellegű, és a redukcionizmus veszélyét hivatott elhárítani: azt szolgálja, hogy se az anyagot, se a szellemet ne redukálhassuk úgy, hogy pusztán egymás epifenoménjének számítsanak. De ugyanúgy, ahogyan ontológiai értelemben az anyag szellemi eredete nem zárható ki (mint ahogyan a mélyen vallásos Dienes nem is zárja ki), a szellem anyagi eredete sem zárható ki, és az a fajta (dinamizált) spinozizmus sem, amely az anyagi és a szellemi világegyetemet egyazon (tapasztalható) valóság kétféle megnyilvánulási formájának látja.

Ebben a világegyetemben az emberi lény csak (mozdulatokban) megtestesültként van és lehet jelen, ugyanakkor személy-mivolta tekintetében Dienes is azokat a vonásait emeli ki, amelyek az alapvető megtestesültség ellenére kivonják a matéria determinizmusa alól: azt a megismételhetetlenséget, tárgyiasíthatatlanságot, az egyoldalú hatások számára való ama „érinthetetlenséget”, amelyet csak a saját egzisztenciális döntésből származó (és a Frankl-i „másnál-lét” fogalmával rokon) odafordulás képes megnyitni.

Ez az odafordulás azonban ismét csak megtestesültségként valósulhat meg: „Szellemtől szellemig a matéria hídja vezet.” (Dienes, 2016, 109.)

Pető András filozófiájában hasonlóképpen erőteljes proto-enaktivista motívumokra lelhetünk. Az élőlény és környezete egymástól való elválaszthatatlanságának enaktivista gondolata (ahogyan másfelől az én dekonstrukciója is) erőteljes rokonságot mutat a Pető egyik központi gondolatát képező relatív, illuzórikus individualitással, melynek értelmében a környezetbe-ágyazottság kontinuitása megelőzi az élőlények cselekvési önállóságát, illetve amelynek értelmében individuáció és totalizáció olyan egyidejű folyamatok, amelyek határait a mindenkori percepció jelöli ki.

Mind a megtestesültség, mind a természeti–környezeti kontinuitás, mind pedig az (empirikus) én dekonstrukciója felől releváns továbbá az a gondolat, hogy biológiai lényként az ember bizonyosfajta folytonosságot mutat az állatvilággal az állati pszichomotóriumnak köszönhetően, melybe „énszerű struktúrák” ágyazódnak. A megtestesültség fogalma szempontjából azonban talán még ennél is lényegesebb a mozgástapasztalat primordialitása – az a gondolat, hogy mind az én-érzés, mind pedig személyes–emberi konstitúciónk olyan elsődleges komponensei, mint a cselekvőképesség vagy a tehetetlenség, a mozgási szándék megvalósulási lehetőségeit illető tapasztalatokra mennek vissza.

A kogníciónak mint az ember és (természeti–kulturális) környezete kölcsönös egymást-enaktálásának gondolata és az abból következő radikális történetiség ugyanakkor olyan petői motívumokban köszön vissza, mint a tapasztalatoknak a közös kódrendszerbe való beépíthetősége mint értelemkritérium.

Ugyanakkor Pető filozófiai és nevelésfilozófiai antropológiájának is vannak olyan hangsúlyos motívumai, amelyek túlmutatnak a proto-enaktivista elemeken, bár nem zárják ki azokat. Ilyen például az ember–környezet összekapcsoltság továbbgondolása a „mi-tudat” és a szeretet specifikusan emberi jelenségeinek irányában, de ilyen az az antropológia is, amely a mozgástapasztalat primordialitására építve az emberi interakciók jelentős részét hatalmi játszmaként értelmezi, miközben a voltaképpeni nevelés lényegét épp a hatalmi viszonyok felszámolásában, az azoktól való megszabadulásban látja.

Mint láttuk, ebben a kontextusban a személy fogalma alapvetően morális értelemben jelentkezik, egyúttal mintegy egzisztenciális szentesítést nyújtva a biológiailag nagy mértékben esetlegesnek tekinthető individualitás számára. A személy egyik továbbfejlődési – és egyben önfelszámolási – lehetőségét jelölő „zseni”- vagy „génusz”-fogalom ugyanakkor arra mutat rá, hogy ha morális értelemben nem is, de

egzisztenciális–ontológiai értelemben még az efféle szentesített individualitáson való túllépés is lehetséges, még hozzá a létezők egészétől való el-nem-különülés – az enaktivista szerzők által hivatkozott énkítáguláshoz hasonló – tapasztalatának irányába.

Ez az az ontológiai–antropológiai bázis, amelyen a valódi nevelés elkülöníthetővé válik a nevelés paródiájától, a szabadságra irányuló a hatalomra-irányulótól, az irányításcentrikus a bizalomcentrikustól. Az efféle „megszabadulás” teszi lehetővé azután a létezés olyan szervezését, amely mind az egyén, mind a közösség fejlődését segíti elő.

Mint láttuk, Pető nem remél ontikus megváltást az efféle „megszabadulás” lehetőségéből – ontológiai síkon viszont épp ez, a determinisztikus meghatározottságokhoz való szabad emberi viszonyulás az, amit „szellemi”-nek nevez akkor, amikor a „szellemi” jelzőt nem a „kulturális” vagy az „intellektuális” értelmében használja.

Sajátos fordulat, hogy míg az önmagát „dualistának” tekintő Dienes Valéria arra a gondolatra jutott, hogy „szellemtől szellemig a matéria hídja vezet”, a mozgástapasztalatok konstitutív szerepét és a kozmosszal való kontinuitásunkat valló Pető a szellemben végezetül épp a közvetlen, semmiféle vehikulum és semmiféle „híd” által nem közvetített kommunikáció képességét pillantja meg: „Ha a szellem a transzcendentális szubjektum ama szerve, amely egyfelől, a megismerés használatában intuícióvá, másfelől az akarat használatában értelemmé módosul, akkor a lélek a vágyakozás szerve a maga realitássá való alakulásában, ami a szeretet, a művészet, az extázis és a mítosz. A szellem, akárcsak a lélek, különbözőképpen fejezheti ki magát. Szavak által, jelek által, kép és alak által, hangok és rezgések által, legmélyebben pedig hallgatás által, amelyben a kommunikáló lelkek találkoznak.” (Pető, 2021, 118.)

KÖVETKEZTETÉSEK

Elméleti kutatásomban a következő kutatási kérdésekre kerestem a választ:

1. Képes-e válaszolni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom arra a kihívásra, amely a Frankl-i értelemben vett antropológiai dimenzióknak az enaktivizmus elméletében megvalósuló átértelmezése felől éri?
2. Képes-e kiállni az értelmes életre nevelés elméletében konstitutív szerepet játszó személy-, illetve szellemfogalom az individualitás enaktivista dekonstrukciójának próbáját?
3. Az a mód, ahogyan a magyar neveléstörténet két jelentős alakja, Dienes Valéria és Pető András a maguk nevelésfilozófiáiban kezelik a proto-enaktivista motívumokat, valamint a személy, illetve a szellem fogalmát, jelenthet-e érdemi inspirációs forrást az első két kutatási kérdés megválaszolásában?

Az első két kutatási kérdés megválaszolására kutatásom, illetve a disszertáció első két részében tettem kísérletet.

Az első részben először a Viktor E. Frankl által kidolgozott logoterápia és egzisztenciaanalízis filozófiai antropológiai alapvetéséből kiolvasható nevelésfilozófiai antropológia alapvonalait rekonstruáltam.

Elemzésem szerint a Frankl-i elvek értelmében nemcsak a nevelésfilozófia, de általában a neveléstudomány, illetve a pedagógia is az ún. noológiai tudományok közé tartozik, amelyek csak technikai értelemben foglalkoznak ontikus feltételekkel; lényegükhöz tartozik ezzel szemben, hogy ontológiai síkon vetnek számot az emberi egzisztencia lehetőségeivel. Az ilyen tudományok vagy gyakorlatok esetében alapvető feltétel, hogy művelőjüket elsődlegesen a másik ember egzisztenciális kiteljesedésében való segítségnyújtásként élje meg hivatását, és teljes lényével ezt az attitűdöt képviselje; ebben a megközelítésben tehát alapvető jelentőségű a formálisan nevelői szerepet betöltő szereplő felelőssége.

Az elsődleges források, valamint Wong (2016) munkája nyomán a logoterápia és egzisztenciaanalízis nevelésfilozófiájának szellemében úgy határoztuk meg a nevelést, mint „az emberi fejlődés támogatását az értelmes élet, vagyis az öntranszcendencián

alapuló felelős élet érdekében”. Mindebben az „értelmes élet” mint a nevelődési folyamat célja olyan életként jelent meg, amelyben maga a nevelődési folyamat alanya képes értelmet találni, az értelemstruktúrák esetleges felborulásakor vagy használhatatlanságakor pedig képes az életében rejlő értelem cselekvő kutatására. Ebből a perspektívából a felelős élet nem azt jelenti, hogy döntésünkről számot tudunk adni egy velünk szemben elvárásként megfogalmazott értékrend alapján, hanem elsősorban az életünk által elénk állított kérdésekkel való szembenézést, döntéseink felvállalását, illetve saját alakító szerepünk felismerését minden egyes szituációban. Az értelmes életre nevelés nevelésfilozófiája szerint ennek a képessége a lelkiismeret, amely azonban nem adottság, hanem maga is kiművelésre szorul, és ennyiben is az öntranszcendencia fogalmára utal.

Az öntranszcendencia fogalmáról elemzéseink során az derült ki, hogy az önmagunkon való túlnyúlás képességét egyszerre foglalja magába a *másik* (a világ, a másik lény, a másik ember), illetve önmagunk felé. A másik felé történő öntranszcendencia a másnál-lét és az egymással-lét felé mutat, ami mind a nevelés, mind bármifajta tanulás alapvető feltétele; az önmagunk felé irányuló öntranszcendencia pedig a fejlődés szükségletében és mindenkori lehetőségében nyilvánul meg. Ennek struktúráját a noodinamika elve adja, ami az ember aktuális állapota és a kitűzött *telosz*, az általa teljesítésre váró értelem közötti feszültség, támogatása pedig nem más, mint a nevelés.

A támogatás fenoménjének ontológiai–antropológiai alapja az értelmes életre nevelés antropológiájában a „*Bei-Sein*”, vagyis a valakinél-/valaminél-lét egzisztenciáléja, ami viszont olyan értelemben is másnál-léthez vezet, hogy benne a két fél nem különül el egymástól a szubjektum–objektum szembenállás módján. Ennek egyik következménye, hogy az ilyen másnál-lét potenciálisan mindig transzformatív, a másik következménye pedig az, hogy a fejlődés támogatása során a „nevelt” fél soha nem lehet a nevelő behatás passzív befogadója, elviselője vagy követője. A fejlődés támogatása Frankl antropológiája értelmében ezért csak a „nevelt” saját szabad cselekvésén alapulhat; a valódi nevelési viszony a másik személyt „annak abszolút másságában” hagyja érvényesülni.

Ez a fejlődés- és nevelésfelfogás ugyanakkor elválaszthatatlan az individualitás és a személy fogalmától. Az egzisztenciaanalízis filozófiai antropológiájának individualitás-fogalma, illetve az a meggyőződése, hogy a személy csakis individuummként fogható fel, az emberi lény egyediségén, megismételhetetlenségén

alapul, amelyet Frankl értelmezésében nem a biológiai, faktikus egyediség és megismételhetetlenség, hanem épp a szellemi jelleg magyaráz, lévén a biológiai jelleg átörökíthető, a szellemi egzisztencia azonban nem. Ezen értelmezésében az sem változtat, hogy a szellem csak a pszichofizikai adottságokon keresztül tud megnyilvánulni – ettől függetlenül nem azonosítható azokkal, és nem is vezethető rájuk vissza. Mindezek miatt a logoterápia és egzisztenciaanalízis elvei szerint eljáró „nevelő” akkor is feltételezi a szellemi személyt, ha annak aktuálisan nincsen vagy nem sok nyoma van, hiszen tudatában van annak, hogy a szellemi személy megnyilvánulásához annak feltételeinek (pszichomotorikus képességek, neurológiai összeköttetések, érzelmi stabilitás, értelmezési minták stb.) is ki kell fejlődniük. A Frankl antropológiájából rekonstruálható nevelésfilozófia szerint ugyanakkor az ember „teljes áttörés” értelmében vett átalakulása csakis magán a változást átélő emberi lényen múlhat; csak egy olyan „*Sollen*” („kellés”, irányulás, belső igény, öntranszcendencia) indíthatja be, amelyet ő él meg és él át a maga teljes valójában. A valódi transzformatív erejű fejlődés tehát ebben a megközelítésben csakis önmeghatározás, önnevelés lehet.

A kutatás és a disszertáció második részében egy, a kognitív tudomány enaktivista irányzatának programadó munkájából (Varela–Thompson–Rosch, 1993) kiolvasható lehetséges nevelésfilozófiai antropológiát rekonstruáltunk, majd megvizsgáltuk, hogy a kutatási kérdéseink által felvetett problémák szempontjából lehetséges-e párbeszéd az értelemközpontú és az enaktivista nevelésfilozófiai antropológia között.

Az enaktivista megközelítést a tudományos vizsgálódás és a megélt tapasztalat egyesítésének programjából kiindulva vizsgáltuk, amelyről úgy gondoljuk, hogy különösen kedvező terep lehet a nevelésfilozófiai, illetve általában neveléstudományi kérdésfeltevések számára. Az enaktivista programból nevelésfilozófiai szempontból lényegesként emeltük ki a tanuláshoz jelentésképzésként, illetve értelemképződésként való felfogását, ahol is ez az értelem nem föltétlenül rögzíthető szimbólumokban, nem föltétlenül diszkurzív, és nem föltétlenül artikulálható nyelvileg, miközben lényege szerint magában foglalja a transzformativitást, vagyis az átalakulást, illetve a fejlődés lehetőségét.

Elemzéseink során először azt vettük szemügyre, hogy a megtestesültség központi fogalma mennyiben alakítja át a humán dimenziók tradicionális képét. Ebben a tekintetben az bizonyult lényegesnek, hogy az enaktivista megközelítésben a humán dimenziók tradicionális szétválasztásának elutasítása nem redukcionizmusként, hanem

úgyszólván holizmusként jelentkezik, teljes összhangban a megtestesültség olyan fogalmával, amely nem csak a (tapasztalt, átélt) biológiai organizmusban, hanem a mindenkori konkrét szituációban való megvalósultságot is jelenti. Emberi lények esetén azonban ezek a szituációk mindig értelmezett helyzetek, az értelmezési hálók és a tapasztalatok körkörös egymást-meghatározásában pedig az enaktivizmus értelmezése szerint az értelmezési hálók dominálnak, illetve a kogníció egészlegessége.

A szervezet–környezet összefonódás keretében értelmezett megtestesültség-fogalmat vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy a megtestesültségnek a szervezet és a környezet körkörös relationalitásaként értett fogalma nevelésfilozófiai szempontból mintegy korrigálja a vulgarizált evolúcióelmélet, illetve a tanuláselméleti konstruktivizmus „adaptivitás”-felfogását, amely a tanulási folyamatok sikerességét alapvetően az alkalmazkodóképességhez köti. Az enaktív megközelítés ezzel szemben olyan tanulásfelfogást javasol, amely a kognitív folyamatokat egyben az ember és a világ kölcsönös ön- és egymást-teremtéseként látja, és így alapvetően kreatív folyamatnak tekinti. Ezt a kreativitást támasztja alá a megtestesült kogníció (nem preskriptív, hanem) proskriptív jellege is, amelynek értelmében a megismerő számára semmilyen rögzített jelentés nincsen előírva, kontraproduktívaknak bizonyulnak viszont azok, amelyek saját integritását és fennmaradását veszélyeztetik. Hogy azonban az integritásnak milyen feltételei vannak, az az emberi életvilágok jellegzetességei függvényében széles skálán mozoghat, és elvileg a kulturális–morális dimenziók is beletartoznak.

A „nyílt végű reflexió” és a belőle kiinduló fejlődési lehetőségek enaktivista értelmezésének elemzése során arra jutottunk, hogy az enaktivista megközelítésben benne rejlő implicit nevelésfilozófia a specifikusan emberi tartományt két ellentétes (és kognitív implikációkkal is bíró) egzisztenciális lehetőség által jelöli ki: az egyik a saját tapasztalásunk teljességében való nem-jelenlét és vele az elme–test dualizmus lehetősége, a másik pedig a jelenlét és vele a tapasztalás teljességének (nem-szétszabdaltságának) lehetősége, ami nemcsak a test–elme dualizmus meghaladását, de a tapasztaló és a tapasztalat, a megismerő és a megismert közötti megkülönböztetés gyakorlati meghaladását is magával hozza.

Kijelenthető ugyanakkor, hogy az enaktivista kogníció- és tanulásfelfogás nyomán az enaktivista nevelésfilozófia kifejezetten fejlődéscentrikus abban az értelemben, hogy az élőlény és környezete – az ember és világa – közös történetét a megelőző interakciókra épülő dinamikus folyamatnak látja. Ugyanakkor, mivel a

reprezentáció fogalmának kiiktatásával a környezet mint beviteli forrás szerepét csak azokban az esetekben tekinti hangsúlyosnak, amikor valami rendellenes vagy szokatlan történik, ez a felfogás az intelligenciát – s vele a tanulás mibenlétét – a világban való létezés „normál” eseteire definiálja, miközben ezeknek a „normál” eseteknek a háttérét „a jelentésség egy közös világa” képezi, vagyis azoknak az élőlényeknek az interakciós közössége, amelyek a jelentőségteljes distinkciók közös vagy egymással kommunikációképes rendszerét alkalmazzák. Az emberi világok esetében azután a jelentésség e közös világi reflexió képességének köszönhetően nemcsak jelentésközösségekként, de értelmező közösségekként is meghatározhatók, ahol is ismét az értelmező rendszerek kompatibilitása, illetve kommunikációs képessége lehet a „közösség” kritériuma.

A jelentésképződés magyarázatához ugyanakkor az enaktivista megközelítés szerint nincs szükség előzetesen adott mintázatokra, hanem elegendő hozzá az, ha egy autonóm rendszer képes a környezetével való strukturális kapcsolódásra. Az emberi kogníció és világban-lét szempontjából ennek a megközelítésnek az egyik következménye az, hogy életvilága és tapasztalati háttere függvényében az emberi jelentésség tartományai is potenciálisan végtelen regiszterben helyezkedhetnek el; a másik pedig, hogy a kulturálisan rögzített jelentéshálók vagy értelmezési rendszerek a maguk során szintén a környezet komponenseivé válnak, s így nemcsak jelentésstruktúráként, hanem strukturálásra és újrastrukturálásra utalt tartalomként (tapasztalatként) is részei a kogníció komplex környezetének. Mindezek alapján viszont azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a jelentések, sőt, a teljes értelmezési hálók változása nem föltétlenül – pontosabban nem csak – a rendhagyó esetek (az értelmezésnek ellenálló tapasztalatok vagy működésképtelennek bizonyuló értelmező rendszerek) következménye, hanem a „normál” működés része.

Az enaktivista megközelítésből kiolvasható nevelésfilozófiai antropológia rekonstruálása során végül a decentrált én enaktivista felfogását elemeztük. Az elemzés során központi jelentőségűnek bizonyult a reflexió olyan, az enaktivizmus által preferált fogalma, amelyet a tapasztalat olyan „éber-tudatos” (*mindful*), „nyílt végű” elemzéseként határoztak meg, amely számottevő fejlődési (transzformatív) potenciált szabadít fel a megértés és a „jelenlét” alapuló felelős cselekvés tekintetében egyaránt. A nyílt végű reflexió szempontjából a reflektálatlanul konglomerálódó mintázatokból összeálló hétköznapi „én” dekonstrukciójával párhuzamosan a reflektáló számára az egzisztenciális, érzelmi és morális fejlődés útja nyílik meg; ám elemzéseink szerint

kérdéses, valóban „az” én leépüléséről és „az” én decentralizálásáról beszélhetünk-e ezekben az esetekben. Következtetéseink szerint nem, legalábbis ha „én” alatt nem a mindenkori empirikus identitást, hanem az öntudatnak azt a képességét értjük, hogy észlelje azt az egyedi perspektívát, ahonnan a világot (vagy világát) tapasztalni és szemlélni képes. Ebben az utóbbi értelemben az empirikus én dekonstrukciója nem perspektíva-nélküliséghez, hanem egy tágabb (és potenciálisan további tágulásra képes) perspektívához vezet, ami egyben az enaktivista megközelítés által megfogalmazott legmagasabb emberi lehetőséget jelenti. Ez a legmagasabb emberi lehetőség abban áll, hogy reflexiós képességünk segítségével képesek vagyunk aktívan visszahatni saját tapasztalási–megismerési–tanulási folyamatainkra és velük a világokra, amelyekkel kölcsönösen enaktáljuk egymást. Nevelésfilozófiai szempontból ugyanakkor mindez ismét az önnevelés területéhez vezet, hiszen mind a reflexió, mind a pszichológiailag determinált én dekonstrukciója, mind pedig mindezek transzformatív hatása csak akkor mehet végbe, ha a tapasztaló, reflektáló, átalakuló–fejlődő ember a maga cselekvésével lehetővé teszi. Ehhez azonban a „nevelő” részéről is transzformatív erejű fejlődés szükséges, tekintettel arra, hogy a pszichológiai determináció nyomán történetileg–szituacionálisan kialakuló empirikus én hajlamos olyan attitűdök produkálására, amelyek a valódi értelemben vett nevelést (a fejlődés támogatását) inkább gátolják, semmint elősegítik. A transzformatív erejű nyílt végű reflexióhoz köthető nevelői attitűd ebben az értelemben rezponzív, vagyis spontán, nem követ szabályokat, kizárólag az egyedi szituációhoz és tanítványai megtestesült történetéhez igazítja cselekvéseit.

Következő lépésként sor került az első két kutatási kérdés megválaszolására úgy, hogy hogy az előzetesen megvalósult elemzések alapján elvégeztük bizonyos kulcsfogalmak, illetve elképzelések értelemközpontú, illetve enaktivista kezelésének összehasonlító elemzését. Először a két megközelítés tudományelméleti és módszertani előfeltevéseit vizsgáltuk, azután az „értelmesség” és a nevelés viszonyát a két koncepcióban, majd pedig a nevelésnek az öntranszcendencia és a fejlődés függvényében meghatározott fogalmát. E három előzetes lépést követően tekintettük át, hogy a humán dimenzióknak az értelmes életre nevelés koncepcióját jellemző modellje, illetve az ahhoz erőteljesen kapcsolódó személyfogalom kiállja-e az enaktivizmus keretében elsősorban a megtestesültség fogalma által és az én fogalmának dekonstrukciója által jelentkező kihívásokat.

A két tudományelméleti álláspont közötti látszólag éles különbséggel szemben (egyik oldalról az ontikus és a noologikus tudományok közötti különbségtevés, a másik oldalról a megélt tapasztalat és a tudományosan vizsgált kognitív folyamatok közötti megkülönböztetés felülírása) azt mutattuk ki, hogy a két megközelítés közös irányba mutat, mivel mindkettő a megélt életet, a megélt tapasztalatot, az előzetes meghatározottságokhoz cselekvően viszonyulni képes emberi lehetőségeket és az emberi szabadságot igyekszik integrálni egy nem-redukcionista tudományos diskurzusba.

Hasonlóképpen, az egzisztenciaanalízis és a tapasztalásnak a tudatosság- meditáció módszertani segédletével történő vizsgálata között közös pontnak bizonyult, hogy a tapasztaló ember legsajátabb, megismételhetetlen és általánosíthatatlan megélt tapasztalatán alapulnak, egyaránt érzékenyek az „itt és most”, illetve az aktuális tapasztalat és önértelmezés történeti és szituacionális egyediségére, és egyaránt állítják, hogy mindezek tudományos vizsgálata akkor is lehetséges és kívánatos, ha diszkurzív értelemben definíció szerint kimeríthetetlenek, módszertani értelemben pedig semmiféle „recepttel” nem fognak szolgálni. Mindezek fényében arra a következtetésre jutottunk, hogy a két módszertan közötti lényegi különbség inkább abban áll, hogy az értelemközpontú megközelítésben a diszkurzív kimeríthetlenség ellenére nagyrészt fogalmi–diszkurzív szinten valósul meg az értelemstruktúrákkal végzett értelemirányult munka, az enaktivista megközelítésben viszont jellemzőbb a fogalmilag artikulálható értelemstruktúrák dekonstrukciója egy más szintű megélés és megértés érdekében.

A nevelésnek az értelmesség-fogalom tükrében való értelmezése mint elemzési szempont ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy az enaktivista megközelítésből kiolvasható nevelésfilozófiai antropológia szerinti teljes élet jellegzetessége a „nem-jelenlét” (az elme ide-oda vándorlása és szétszórtsága) lehetőségével szemben a mindenkori szituációkban való *jelenlét*, amelyet elmélyült tudatosság, a tapasztaló és a tapasztalat, a megismerő és a megismert közötti megkülönböztetés gyakorlati meghaladása jellemez, ami közeli rokonságban áll az értelemközpontú koncepció nevelésfilozófiai antropológiájában központi szerepet játszó *Bei-Sein, valaminél-lét* egzisztenciáléjával (noha test és elme összehangoltsága mint lehetőségfeltétel ebben a formában csak az enaktivista változatra jellemző).

Az öntranszcendencia fogalma szempontjából elvégzett elemzések szerint az öntranszcendencia motívuma nemcsak az értelemközpontú, de az enaktivista kogníció- és tanulásfelfogásnak is központi eleme, hiszen az a test–elme, illetve szubjektum–

objektum dualizmus meghaladásának következtében az élőlény és környezete (az ember és világa) közös történetét a megelőző interakciókra épülő dinamikus folyamatnak látja.

A nevelés fogalmát az értelemközpontú megközelítés keretében az öntranszcendencia, illetve a fejlődés fogalmaira alapozva határoztuk meg úgy, mint az emberi fejlődés támogatását az értelmes élet, vagyis az öntranszcendencián alapuló felelős élet érdekében. Hasonlóképpen, az enaktivizmus implicit nevelésfilozófiai antropológiájában az öntranszcendencia elve szerint a nevelésben olyan emberi cselekvés-együttest azonosítottunk, amelynek lényege az öntranszcendencia, a fejlődés támogatása. Ugyanakkor mindkét megközelítés ragaszkodott ahhoz, hogy a fejlődési folyamatot nem lehet és nem is szabad értéksemleges módon leírni, miközben előre meghatározott, kívülről előírt értékeket sem szabad kitűzni számára. Ezt a kettős kötöttséget oldotta meg az értelemközpontú megközelítésben az értelemkeresés személyességének imperatívusza, az enaktivizmusban pedig a fejlődés proskriptív felfogása.

A humán dimenziók kezelése és a személy fogalma közötti viszony szempontja szerint elvégzett elemzések szintén egy látszólagos ellentétből indultak ki, hiszen míg az értelmes életre nevelés koncepciójának antropológiai bázisát a humán dimenziók ontológiai megkülönböztetése képezi, addig az enaktivizmusnak már a központi fogalma, a megtestesültség is ennek a megkülönböztetésnek az ellenében hat. Elemzéseink azonban kimutatták, hogy amellet, hogy a humán dimenziók megkülönböztetésének enaktivista elutasítása is a tudományos redukciónizmus elutasítása nevében történik, az értelemközpontú nevelésfilozófia szellemfogalma sem valamiféle harmadik ontikus sík feltételezését jelenti a test és az elme mellett, hanem egy „ontológiai” síkét a „pszichofizikai organizmus” ontikus síkja mellett. Mindennek fényében nem azt találtuk relevánsnak, hogy az egyes elméletek pontosan milyen humán dimenziókat neveznek meg, hanem inkább az, hogy mit tartanak az ember pszichofizikai meghatározottságáról az emberi létlehetőségek tekintetében. Ebből a szempontból pedig, míg az értelemközpontú nevelés-koncepció szellem-fogalma azt az egzisztenciális dimenziót jelentette, amelyben az ember képes a maga pszichofizikai meghatározottságaihoz szabadon viszonyulni és saját beállítódását szabadon megválasztani, az enaktivizmus megközelítésében is olyan gyakorlatok értékelésével és fejlődési mintaként való kezelésével találkoztunk, melyek során az emberi lény képes saját pszichológiai adottságainak dekonstrukciójára (és velük együtt akár pszichofizikai

adottságainak újraértelmezésére) és a másoktól, valamint a környező világtól való elkülönülés beállítódásán való túllépésre.

Az egyediség és a személy fogalmának viszonya által képezett szempont szerinti elemzésünk kiindulópontját szintén egy látszólag alapvető szemléletbeli különbség képezte, hiszen míg az értelemközpontú nevelésértelmezés a szellemi jellegre vezette vissza az emberi egyediséget, az enaktivista megközelítés nem az emberi lény valamelyik dimenzióját, hanem a teljes lényt tekinti a maga sajátos történetében megtestesülőnek, felcserélhetetlenül egyedinek. Ugyanakkor, míg az ember mint szellemi személy individualitása az értelemközpontú megközelítés számára nem lehet kérdés (lévén, hogy eleve a szellemi mivolt számít az egyediség letéteményesének), az enaktivista megközelítés végső soron az egyedi én illuzórikus voltát állítja, kimutatva, hogy a hétköznapi döntéseinket meghatározó pszichikai struktúrák és értelmezési mintázatok dekonstrukciónak vethetők alá, és ennek eredményeként olyan egzisztenciális állapot jöhet létre, amelyet fentebb az én „kitágulásaként”, illetve a környezettel való szembenállás, a környezettől való elkülönültség percepciójának meghaladásaként értelmeztünk.

Az értelemközpontú megközelítésben tehát adott a sérthetetlenként és érinthetetlenként elgondolt szellemi személy, amely azonban kizárólag a pszichofizikai adottságokon keresztül tud megnyilvánulni; az enaktivista megközelítésben pedig a többé-kevésbé reflektálatlanul átvett mintázatokból esetlegesen összeálló megtestesült én, amelyből az ún. éber-tudatos, nyílt végű reflexió segítségével megszülethet a korlátozott, elszigeteltként érzékelt én olyan szintű meghaladása, amely transzformatív erejű egzisztenciális, érzelmi és morális fejlődéshez vezet.

Kutatásunk harmadik részét harmadik kutatási kérdésünk megválaszolásának szenteltük, és ennek érdekében azt vizsgáltuk, milyen „proto-enaktivista” motívumok mutathatók ki a magyar neveléstörténet két jelentős alakja, Dienes Valéria és Pető András nevelésfilozófiáiban, illetve hogy az, ahogyan ezeket a motívumokat kezelik, mivel járulhat hozzá az értelemközpontú megközelítés és az enaktivizmus nevelésfilozófiájának párbeszédbe-hozásából származó következtetéseinkhez.

Elemzéseink során kimutattuk, hogy Dienes Valéria filozófiai antropológiája az emberi világ olyan modelljén alapul, amely minden emberi megnyilvánulást és kommunikációt a mozdulatra vezet vissza, amit azért tartunk jogosnak proto-enaktivista motívumként értelmezni, mert a kogníció minden közölhető formáját megtestesültként

értelmezi, és ezt nevelésfilozófiájában is továbbviszi annak a tételnek az értelmezésében, hogy a mozdulati nevelés csak a teljes személyiség nevelése lehet.

További proto-enaktivista motívumokként azonosítottuk a jelentéshordozó mozdulatok, illetve „mozdulatkórusok” hálózataként felfogott természeti világ gondolatát, illetve az eszmélet fogalmának azt a tulajdonságát, hogy azt Dienes nem elsősorban tudatosságként, hanem közvetlen átéltségként határozta meg.

A mozdulat jelentésségének dienesi értelmezésében az enaktivista megközelítést megelőlegező vonásként azonosítottuk a jelgenerálás és vele az adott lények számára jelentőségteljes megkülönböztetések univerzalitását, Dienes kommunikációelméletében pedig az oksági magyarázatok „evologikai” alternatívájaként megalkotott ún. „fakadás-képletet”. Az utóbbi értelmében ugyanis a környezetükön belül egyedülálló konstellációt képviselő, tapasztalataikat saját (környezetükével összefonódó) felcserélhetetlen történetük háttére előtt jelentéssésként észlelő mozduló lények kölcsönös egymást-értelmezése egyszerre egyedi, de a közös értelmezésvilágoktól sem független megtestesült cselekvés; olyan állandó, megjósolhatatlan teremtődés, ahol is az események értelmét alapvetően a tapasztalók egymással kölcsönhatásban alakuló percepciós hálója és értelmezési horizontja határozza meg.

Dienes nevelésfilozófiai antropológiájában az enaktivista megközelítés nevelésfilozófiai implikációihoz hasonló motívumként azonosítottuk a nevelő és a nevelt szétválaszthatatlanságának gondolatát, ahol is azt, amit a mindenkori tanuló „tanul”, a környezettel való interakciók megtestesült-történeti egyedisége és azon keresztül a tapasztaló (cselekvések által kirajzolt) értelmezéshorizontja határozza meg. Ebben a tekintetben alapvető jelentőségűnek bizonyult az „evolúciós nevelés” dienesi fogalma, amely a „nevelt” állandó átalakulásának tudatában számot vet azzal, hogy „ami ma működött, nem biztos, hogy holnap is működni fog”.

Nevelésfilozófiai antropológiai szempontból további jelentős proto-enaktivista motívumnak bizonyult Dienesnek az a belátása, hogy a tapasztaló értelemhorizontja nem föltétlenül fogalmi hálókból, hanem adott esetben percepciós és cselekvési mintázatokban ölt testet, ami egyben a „szimbolikus”, vagyis fogalmi-diszkurzív gondolkodás kritikájához is alapot nyújt abban az értelemben, hogy Dienes Bergson nyomán kimutatja a diszkurzív gondolkodás másodlagosságát a mozdulatvezérelt észleléssel szemben. Erre az ismeretelméleti (és egyben egzisztenciális) gondolatra épül azután az oktatás „holt verbalizmusának” kritikája, illetve az a követelmény, hogy a

valódi mozdulati pedagógia ne rögzített formákat, hanem a formák létrehozásának képességét, ne „*morphé*”-t, hanem „*energéma*”-t tanítson.

Mindezeken túl az enaktivizmus látásmódjával rokon gondolatnak bizonyult Dienesnél annak a, saját mozdulatainkban és tapasztalatainkban való jelenlétnek a hangsúlyozása, amely a hétköznapi – különösen a modern civilizáció körülményei között végbemenő hétköznapi – élet automatizmusai során olyan könnyen veszendőbe megy.

Elemzéseink során figyelembe vettük Dienes „proto-enaktivizmusának” limitációit is, ugyanakkor röviden megvizsgáltuk a személy fogalmának státusát is Dienes filozófiai antropológiájában. Azt találtuk, hogy az emberi lény személy-mivolta tekintetében Dienes azokat a vonásokat emeli ki, amelyek az alapvető megtestesültség ellenére kivonják az emberi lényt a fizikai meghatározottság determinizmusa alól: azt a megismételhetetlenséget, tárgyiasíthatatlanságot, az egyoldalú hatások számára való ama „érintheletlenséget”, amelyet csak a saját egzisztenciális döntésből származó (és a Frankl-i „másnál-lét” fogalmával rokon) odafordulás képes megnyitni.

Pető András filozófiai antropológiájának elemzése során elsőként a relatív, illuzórikus individualitás gondolatát azonosítottuk proto-enaktivista motívumként, melynek értelmében a környezetbe-ágyazottság kontinuitása megelőzi az élőlények cselekvési önállóságát, valamint az individuáció és a totalizáció olyan egyidejű folyamatok, amelyek határait a mindenkori percepció jelöli ki.

Mind a megtestesültség, mind a természeti–környezeti kontinuitás, mind pedig az (empirikus) én dekonstrukciója felől relevánsnak bizonyult továbbá az a gondolat, hogy biológiai lényként az ember bizonyosfajta folytonosságot mutat az állatvilággal az állati pszichomotóriumnak köszönhetően, melybe „énszerű struktúrák” ágyazódnak. A megtestesültség fogalma szempontjából azonban talán még ennél is lényegesebbnek mondható a mozgástapasztalat primordialitása – az a gondolat, hogy mind az én-ézés, mind pedig személyes–emberi konstitúciónk olyan elsődleges komponensei, mint a cselekvőképesség vagy a tehetetlenség, a mozgási szándék megvalósulási lehetőségeit illető tapasztalatokra mennek vissza.

A kogníciónak mint az ember és (természeti–kulturális) környezete kölcsönös egymást-enaktálásának gondolata és az abból következő radikális történetiség ugyanakkor olyan petői motívumokban köszönt vissza, mint a tapasztalatoknak a közös kódrendszerbe való beépíthetősége mint értelemkritérium.

Pető filozófiai és nevelésfilozófiai antropológiájának vizsgálatában ugyanakkor szintén figyelembe vettük azokat a motívumokat is, amelyek túlmutatnak a proto-enaktivista elemeken, bár nem zárják ki azokat. Ilyennek bizonyult például az ember-környezet összekapcsoltság továbbgondolása a „mi-tudat” és a szeretet specifikusan emberi jelenségeinek irányában, de az az antropológia is, amely a mozgástapasztalat primordialitására építve az emberi interakciók jelentős részét hatalmi játszmaként értelmezi, miközben a voltaképpeni nevelés lényegét épp a hatalmi viszonyok felszámolásában, az azoktól való megszabadulásban látja.

Azt találtuk, hogy ebben a kontextusban a személy fogalma alapvetően morális értelemben jelentkezik, egyúttal mintegy egzisztenciális szentesítést nyújtva a biológiailag nagy mértékben esetlegesnek tekinthető individualitás számára. A személy fogalmának az elkülönülő individualitáson való túllépés lehetőségét megtestesítő „zseni”-fogalom kontextusában való értelmezése azonban a létezők egészétől való el-nem-különülés – az enaktivista szerzők által hivatkozott énkítáuláshoz hasonló – tapasztalatának irányába vezetett, végül pedig ebben azonosítottuk azt az ontológiai-antropológiai bázist, amelyen a valódi nevelés elkülöníthetővé válik a nevelés paródiájától, a szabadságra irányuló a hatalomra-irányulótól, az irányításcentrikus a bizalomcentrikustól. Az efféle „megszabadulás” teszi lehetővé a létezés olyan szervezését, amely mind az egyén, mind a közösség fejlődését elősegíti.

SZAKIRODALOM

Arisztotelész (1988): A lélek. In uő: *Lélekfilozófiai írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Austin, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Baerveldt, Cor, & Verheggen, Theo (2012): Enactivism. In Valsiner, Jaan (Ed.): *Oxford Handbook of Culture & Psychology*. Oxford University Press, New York, 165–189.

Balogh Brigitta (2009): *A szellem és az idő. Identitás, cselekvés és temporalitás Hegelnél A szellem fenomenológiájában*. ELTE BTK Filozófiai Intézet – L'Harmattan Kiadó – Magyar Filozófiai Társaság, Budapest.

Balogh Brigitta (2020a): Alasdair MacIntyre etikája és egy lehetséges pedagógiai antropológia körvonalai. In Garai Imre – Kempf Katalin – Vincze Beatrix (szerk.): *Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai*. L'Harmattan, Budapest, 131–142.

Balogh Brigitta (2018a): Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/3–4, 32–46.

Balogh Brigitta (2018b): A konduktív pedagógia mint transzformatív gyakorlat. *Tudomány és hivatás*, 2018/1, 9–21.

Balogh, Brigitta (2020a): Life Reform through Movement: Valéria Dienes's Movement Pedagogy as a Life Reform Method. In Vincze, Beatrix – Kempf, Katalin – Németh, András (eds.): *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin. DOI 10.3726/b16794.

Balogh, Brigitta (2020b): Tugendethik, Praxis und Erziehung. In Stöckl, Claudia – Trattner, Agnes (Hrsg.): *Erziehung in einer unübersichtlich gewordenen Welt*. Peter Lang Verlag, 35–46. DOI: <https://doi.org/10.3726/b18344>

Balogh Brigitta – Földesi Renáta (2023): Pető András a felelősségről. In Daróczi Enikő – Laczkó Sándor (szerk.): *Lábjegyzetek Platónhoz 20. A felelősség*. Pro Philosophia Szegedi Alapítvány – Magyar Filozófiai Társaság – Státus Kiadó, Szeged–Budapest–Csíkszereda, 356–373.

Barsch, Achim – Hejl, Peter M. (Hrsg.) (2000): *Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914)*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Bärnklaus, K. O. [Pető András] (1965): *Unfug der Krankheit – Triumph der Heilkunst*. Verlag Karl Schustek, Hanau/Main.

- Benedek András (2018):** Dienes Valéria és Dienes Zoltán mint a matematika kommunikációelméleti filozófiájának előfutárai. *Kellék*, 60. sz., pp. 61–110.
- Bergson, Henri (1925):** *Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól.* Franklin Társulat, Budapest. [Reprint: Universum, Szeged, 1990.]
- Bergson, Henri (1930):** *Teremtő fejlődés.* Akadémiai Kiadó, Budapest. [Reprint: Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.]
- Bruner, Jerome (2004):** *Az oktatás kultúrája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (2005):** *Valóságos elmék, lehetséges világok.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Buber, Martin (1999):** *Én és Te.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Carr, David (2003a):** *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching.* Routledge Falmer, London – New York.
- Carr, David (2003b):** Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2.
- Casper, Mark-Oliver (2019):** *Social Enactivism. On Situating High-Level Cognitive States and Processes.* De Gruyter, Berlin–Boston.
- Corbin, Juliet – Strauss, Anselm (2015):** *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai.* L'Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK MHI – SAGE Publications.
- Dienes Valéria (2016):** [Fenyves Márk – Dienes Valéria – Dienes Gedeon:] *A Tánc reformja a mozdulatművészet vonzásában.* Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Dienes Valéria (1996):** *Orkesztika. Mozdulatrendszer.* Szerk. Dienes Gedeon. Planétás, Budapest.
- Dienes Valéria (2001):** *Dienes Valéria önmagáról.* Szerk. Szabó Ferenc SJ. Agapé, Szeged.
- Dunne, Joseph (2003):** Arguing for teaching as a practice: a Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 2.
- Elekes Szende (2015):** Az öntranszcendencia fogalmának interdiszciplináris megközelítése. In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015. Többlet*, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 19–35.
- Evans, William F. (2016):** The World Still Cries for Meaning: Are We Still Listening? In Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis. Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, Vol. 1, 291–301.
- Falus Iván et al (2004):** *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fenyves Márk (2018):** Mozdulattudomány: orkesztika – mozdulatrendszer. *Kellék*, 60. sz., 11–22.

- Fenyves Márk – Balogh Brigitta (2018):** Bevezetés Dienes Valéria terminológiájába. *Kellék*, 60. sz., 39–59.
- Foucault, Michel (1990):** *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Földesi Renáta (2018):** Pető András és a Heilkunst. In Boreczky Ágnes – Vincze Beatrix (szerk.): *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2018, 81–109
- Földesi Renáta (2019):** *Pető András életpályája: a konduktív pedagógiához vezető út (1911–1967)*. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Francesconi, Denis – Tarozzi, Massimiliano (2012):** Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, Vol. XII., 263–288.
- Frankl, Viktor E. (2012):** *A szenvedő ember*. JEL Kiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (2016):** A pszichoterápia és filozófia határterületéről. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 116–126.
- Frankl, Viktor E. (2005):** Der unbedingte Mensch (Metaklinische Vorlesungen) [1949]. In uő: *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. 3. Aufl. Verlag Hans Huber, Bern, 65–160.
- Frankl, Viktor E. (2005b):** *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. 3. Aufl. Verlag Hans Huber, Bern.
- Frankl, Viktor E. (2017):** *Der unbevußte Gott. Psychotherapie und Religion*. 14. Aufl. dtv Verlag, München.
- Frankl, Viktor E. (2009):** Zehn Thesen über die Person. In uő: *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit „Zehn Thesen über die Person“*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 330–341.
- Frankl, Viktor E. (2020):** Logoterápia dióhéjban. Ford. Dippold Ádám. In uő: *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 181–242.
- Frankl, Viktor E. (2020b):** ...Mégis mondj igent az életre. Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. In uő: *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (1997):** *Orvosi lélegkondozás. A logoterápia és az egzisztenciaanalízis alapjai*. Ford. Jakabffy Imre, Jakabffy Éva. UR Könyvkiadó, Budapest.
- Freire, Paulo (2005):** *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York – London.
- Gadamer, Hans-Georg (2003):** *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Geiger [Dienes] Valéria (1905):** *Valóság-elméletek*. Doktori disszertáció. Athenaeum, Budapest.

- Gyémánt Szútra (2018):** *A Gyémánt szútra*. Venerable Yifa, M. C. Owens és P. M. Romaskiewicz angol nyelvű fordítását magyarra átültette Komár Lajos. A Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest.
- Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty, Richard (1993):** *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest.
- Hadinger, Boglarka – Kurz, Wolfram – Mrusek, Renate (2013):** *Értelemkeresés és személyiségfejlesztés*. JEL Kiadó, Budapest.
- Hager, Paul (2011):** Refurbishing MacIntyre's Account of Practice. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3.
- Hargreaves, David (2000):** The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: a Comparative Analysis. In OECD: *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris, pp. 219–238.
- Hári Mária (1998):** *Összehasonlító konduktív pedagógia*. MPANNI, Budapest.
- Hári Mária – Ákos Károly (1971):** *Konduktív pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hári Mária – Horváth Júlia – Kozma Ildikó – Kőkúti Márta (1991):** *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hegel, G. W. F. (1979):** *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heidegger, Martin (2019):** *Lét és idő*. Osiris, Budapest.
- Honneth, Axel (1996):** *The Struggle for Recognition. Moral Grammar of Social Conflicts*. The MIT Press, Massachusetts.
- Hösle, Vittorio (1998):** *Hegels System: Der Idealismus der Subjektivität und das Problem der Intersubjektivität*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Husserl, Edmund (1998):** *Az európai tudományok válsága*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Husserl, Edmund (2000):** *Karteziánus elmékedések. Bevezetés a fenomenológiába*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Hutto, Daniel D. – Myin, Erik (2013):** *Radicalizing Enactivism. Basic Minds without Content*. The MIT Press, Cambridge (Massachusetts) – London (England).
- Hutto, Daniel D. – Myin, Erik (2017):** *Evolving Enactivism. Basic Minds Meet Content*. The MIT Press, Cambridge (Massachusetts) – London (England).
- Kant, Immanuel (1995):** *A tiszta ész kritikája*. Ictus, h. n. (Budapest).
- Kant, Immanuel (1991):** *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Ford. Berényi Gábor. Gondolat, Budapest, 13–101.
- Kautnik András (2015):** *Értelemkeresés és nevelés*. [Borsos Szabolcs, Dobszay Ambrus, Gombocz János, Török Csaba és Uzsálné Pécsi Rita beszélgetése Kautnik András moderálásával.] In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és*

egzisztenciaanalízis 2015. Többllet, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 201–217.

Kondor Zsuzsanna (szerk.) (2022): *A megtestesült elme. Fókuszban a test.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Laki János (szerk.) (2022): *A megtestesült elme a filozófia történetében.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lakó Liza (2023): *Pető András és Dienes Valéria mozgásértelmezésének összehasonlító nevelésfilozófiai vizsgálata.* OTDK-dolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest.

Leontiev, Dmitry (2016): Logotherapy Beyond Psychotherapy: Dealing with the Spiritual Dimension. In Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis.* Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna, Vol. 1, 277–290.

LSJ (1940): Liddell, H. G. – Scott, R. – Jones, H. S.: Greek–English Lexicon. Oxford UP. https://www.lexilogos.com/english/greek_ancient_dictionary.htm [Utolsó elérés: 2023. június 28.]

Lukas, Elisabeth (2018): Sinnzentrierte Psychotherapie. Értelemközpontú pszichoterápia. Kalocsai Varga Éva interjúja Elisabeth Lukasszal. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 192–212.

Lukas, Elisabeth (2018b): *Hol találod oltalmadat? Az életigenlés logoterápiái irányelvei.* JEL Kiadó, Budapest.

Lukas, Elisabeth – Schönfeld, Heidi (2016): Értelemközpontú pszichoterápia (részletek). *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 139–161.

Macha, Hildegard – Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (1996): *Zur Aktualität des persönlichen Menschenbildes. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue.* University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában.* Osiris, Budapest.

MacIntyre, Alasdair (1988): *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair – Dunne, Joseph (2002): Alasdair MacIntyre on Education: in Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 1.

McClelland, Tom (2017): Review of *The embodied mind: cognitive science and human experience* by Varela, Francisco J., Thompson, Evan and Rosch, Eleanor. *Phenomenological Reviews.*

Merleau-Ponty, Maurice (2006): *A látható és a láthatatlan.* L'Harmattan, Budapest.

- Merleau-Ponty, Maurice (2012):** *Az észlelés fenomenológiája.* L'Harmattan, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005):** *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Minsky, Marvin (1985):** *The Society of Mind.* Simon & Schuster, New York–London–Toronto–Sydney–Tokio–Singapore.
- Molnár Mária (2004):** *Az értelmes élet iskolája.* JEL Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002):** *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Mikonya György – Skiera Ehrenhard (szerk.) (2005):** *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013):** A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 2013/1., 18–63.
- Németh András – Pirka Veronika (2013) (szerk.):** *Az életreform és reformpedagógia – Recepciók és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla – Pirka Veronika (2014) (szerk.):** *Továbbélő utópiák – a reformpedagógia és életreform a 20. század első felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999):** *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (2018) (szerk.):** *Rejtett történetek. Az életreformmozgalmak és a művészetek.* Műcsarnok, Budapest.
- Noddings, Nel (1998):** *Philosophy of Education.* Stanford University, Westview Press.
- Oakley, Ann (2003):** Research Evidence, Knowledge Management and Educational Practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1.No.1.
- Oancea, Alis – Furlong, John (2007):** Expressions of Excellence and the Assessment of Applied and Practice-based Research. *Research Papers in Education*, 22. 2. 119–137.
- Oelkers, Jürgen (1999):** Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jhrg. 45, Heft 4., 461–483.
- Olay Csaba – Ullmann Tamás (2011):** *Kontinentális filozófia a XX. században.* L'Harmattan, Budapest.
- Pető András (2021):** *Filozófia.* Semmelweis Kiadó, Budapest.

- Platón (1984):** Lakhész. In *Platón összes művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest. I. kötet, 7–53.
- Polányi Mihály (1994):** *Személyes tudás* I-II. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Roth, Heinrich (1968):** *Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildungskeit und Bestimmung*. Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- Sandel, Michael (2004):** A procedurális köztársaság és a tehermentes én. In: Demeter M. Attila (szerk.): *Politikai doktrínák. Szöveggyűjtemény*. Partium Kiadó, Nagyvárad, 81–94.
- Sárkány Péter (2014):** *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Sárkány Péter (2015):** Az értelemközpontú egzisztenciaanalízis módszertana. In Sárkány Péter, Vik János (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015. Többllet*, VII. évfolyam, 3. (17.) szám. Különkiadvány. 83–105.
- Sárkány Péter (2016):** Logopedagógia versus egzisztenciális pedagógia. Nevelésfilozófiai számvetés. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 161–172.
- Schaffhauser Franz (2000):** *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz, Budapest.
- Schaffhauser Franz (2018):** Nevelés az élet értelmessége jegyében. A logopedagógia nevelésfilozófiai megalapozásához. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 44–68.
- Scheler, Max (1979):** *A formalizmus az etikában és a materiális étiketika*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Scheler, Max (1995):** *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris, Budapest.
- Skiera, Ehrenhard (2022a):** *Das eigenwillige Kind – Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- Skiera, Ehrenhard (2022b):** The self-willed child – Basic needs and education in post-mythic times. Outlines of a responsive pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal* 12 / 4, 460–474. DOI: 10.1556/063.2021.00115
- Stephenson Malott, Curry (2011):** *Critical Pedagogy and Cognition. An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. Springer, Dordrecht Heidelberg London New York, DOI 10.1007/978-94-007-0630-9
- Szabolcs Éva (2004):** Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus Iván et al.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 84–94.
- Szabolcs Éva (2004b):** Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*, 2004/9, 28–37.
- Szigeti Attila (2011):** Megtestesült interszubsztitívitás. In uő: *A testet öltött másik. Kortárs fenomenológiai tanulmányok*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 71–106.

- Szigeti Attila (2021):** Emergencia és önvonatkozás az élet és a megismerés magyarázatában. In Szigeti Attila – Ungvári Zrínyi Imre (szerk.): *Komplexitás a természetben és a társadalomban. Filozófiai és tudományközi megközelítések*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár, 69–92.
- Taylor, Charles (1994):** *Multiculturalism: Examining The Politics of Recognition*. Princeton University Press.
- Taylor, Charles (1989):** *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge.
- Tengelyi László (1998):** *Élettörténet és sorseseemény*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Tringer László (2016):** „A logoterápia integratív erőket tartalmaz”. Sárkány Péter interjúja Tringer Lászlóval. *Többllet*, VIII. évf. 3. (21.) szám. Különkiadvány. 196–206.
- Varela, Francisco – Thompson, Evan – Rosch, Eleanor (1993):** *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vik János (2018):** Benne vagyok, ha értelme van! Egy műveltségelméleti vízió a frankli logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 33–43.
- Viktor Frankl Zentrum (2023):**
<https://www.franklzentrum.org/zentrum/logopaedagogik> [Utolsó elérés: 2023.06.28.]
- Wittgenstein, Ludwig (2004):** *Logikai-filozófiai értekezés*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Wong, Paul T. P. (2016) :** Meaning-Seeking, Self-Transcendence, and Well-being. Batthyány, Alexander (ed.): *Logotherapy and Existential Analysis. Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, Vol. 1, 311–321.
- Wulf, Christoph (1994):** Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Christoph Wulf (szerk.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 7–21.
- Wulf, Christoph – Zirfas, Jörg (2014):** *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer VS, Wiesbaden.
- Zander, Helmuth (2007):** *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Zsók Otto (2005):** *Az orvosfilozófus Viktor Emil Frankl (1905–1997). Szellemi arckép*. Tarsoly Kiadó, Budapest.
- Zsók Ottó (2017):** Az életértelem föllelésének útjain bábáskodni. Berendi Carmel interjúja Zsók Ottóval. *Többllet*, IX. évf. 3. (24.) szám. Különkiadvány. 189–195.
- Zsók, Otto (2018):** Grundbedürfnisse und Sinnerfüllung. *Többllet*, X. évfolyam 3. (26.) szám. Különkiadvány. 69–89.